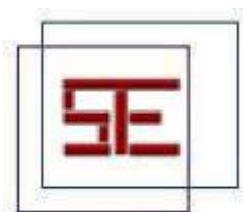


Revista **T**eoría de la **E**ducación.  
Educación y Cultura en  
La **S**ociedad de la **I**nformación.  
*Vol. 13. Nº 1. Marzo 2012*



**MONOGRÁFICO**

Traducción Literaria: expandiendo los límites

Carlos Fortea Gil (Coord)  
(Universidad de Salamanca) (España)

*<http://revistatesi.usal.es>*

ISSN 1138-9737

## SUMARIO

### EDITORIAL

Carlos Fortea Gil (Universidad de Salamanca).....5-8

### MONOGRÁFICO

#### BORGES SOBRE LA TRADUCCIÓN. BORGES ON TRANSLATION

Suzanne Jill Levine (Universidad de California, SB).....9-39

#### LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN LITERARIA: ESTADO DE LA CUESTIÓN. THE TEACHING OF LITERARY TRANSLATION: AN OVERVIEW

Ana María García Álvarez (Universidad de las Palmas de Gran Canarias).....40-89

#### ENSANCHANDO LOS LÍMITES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA A LA TRADUCCIÓN LITERARIA. ENLARGING THE LIMITS: A DIDACTIC APPROACH TO LITERARY TRANSLATION

Carlos Fortea Gil (Universidad de Salamanca) y Belén Santana López (Universidad de Salamanca).....90-110

#### LAS AULAS (DE TRADUCCIÓN) Y LAS LETRAS. (TRANSLATION) CLASSROOMS AND THE ARTS

Juan Gabriel López Guix (Universidad Autónoma de Barcelona).....111-149

#### DE LA PRIMERA LENGUA A LA TRADUCCIÓN LITERARIA: ITINERARIOS DE EVALUACIÓN Y REESCRITURA CREATIVA. FROM MOTHER TONGUE TEACHING TO LITERARY TRANSLATION: EVALUATION AND CREATIVE REWRITING.

Jorge J. Sánchez Iglesias (Universidad de Salamanca) y Marta Seseña Gómez (Universidad de Salamanca).....150-208

#### ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN ANTE LAS ALTERACIONES DE LA LENGUA ESTÁNDAR Y LOS JUEGOS DE PALABRAS. TRANSLATION STRATEGIES FOR VARIATIONS OF THE STANDARD LANGUAGE AND WORD PLAYS

Isabel García Adánez (Universidad Complutense de Madrid).....209-235



**APUNTES PARA UNA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN DE POESÍA.  
POETRY TRANSLATION AND TEACHING**

Rosa Marta Gómez Pato (Universidad de Santiago de Compostela).....236-265

**IDEAS Y EXPECTATIVAS DEL ESTUDIANTE DE TRADUCCIÓN  
RESPECTO A LA TRADUCCIÓN LITERARIA. TRANSLATION STUDENTS'  
IDEAS AND EXPECTATIONS REGARDING LITERARY TRANSLATION**

Claudia Toda Castán (Universidad de Salamanca).....266-316

**MISCELÁNEA**

**ANÁLISIS DEL EFECTO MODERADOR DE LA EDAD EN LA ACEPTACIÓN  
DE SISTEMAS E-LEARNING LMS**

Óscar Lorenzo Dueñas-Rugnon, (Universidad Politécnica de Madrid), Santiago Iglesias-Pradas (Universidad Politécnica de Madrid) y Ángel Francisco Agudo-Peregrina (Universidad Politécnica de Madrid).....317-333

**EL LEGADO DE LA PENÍNSULA IBÉRICA EN LA ÉPOCA MEDIEVAL: UNA  
VALIOSA FUENTE DE RECURSOS PARA LOS RETOS EDUCATIVOS DEL  
SIGLO XXI**

Marianne David (Independent Scholar, New York) y Javier Muñoz-Basol (University of Oxford).....334-367

**EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA  
COMUNICACIÓN –TIC– EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS  
A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE DOCENTES  
UNIVERSITARIOS**

Jenny Bermúdez Jiménez (Universidad de La Salle, Bogotá D.C.) y Ángela Montoya Díaz (Universidad de La Salle, Bogotá D.C.).....368-394

**NUEVOS DESARROLLOS EN EL CAMPUS VIRTUAL UCM: ESTUDIO  
EXPLORATORIO SOBRE LAS PLATAFORMAS E-LEARNING EN LOS  
ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y PUBLICIDAD**

Jorge Clemente Mediavilla (Universidad Complutense de Madrid) y Nuria Villagra García (Universidad Complutense de Madrid).....395-411



**EL USO DE MANDOS INTERACTIVOS: UNA INNOVACIÓN DOCENTE PARA AUMENTAR LA MOTIVACIÓN Y MEJORAR EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO**

María del Mar Camacho Miñano (Universidad Complutense de Madrid).....412-436

**VALORACIÓN POR LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA, DE UNA EXPERIENCIA INNOVADORA BASADA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL USO DEL COURSELAB**

Rocío Serrano Rodríguez (Universidad de Córdoba), Juan Manuel Muñoz González (Universidad de Córdoba) e Isabel López Cobo (Universidad de Córdoba).....437-458

**FEEDBACK Y FEEDFORWARD A TRAVÉS DE LOS FOROS. EXPERIENCIA EN UN CURSO ONLINE DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

Ana Iglesias Rodríguez (Universidad de Salamanca).....459-477

**RECENSIONES**

**7 IDEAS CLAVE. ESCUELAS SOSTENIBLES EN CONVIVENCIA**

Recensionado por: Eva María Torrecilla Sánchez (Universidad de Salamanca)...478-479

**CONSTRUCCIÓN Y MEMORIA DEL RELATO AUDIOVISUAL**

Recensionado por: Beatriz Morales Romo (Universidad de Salamanca).....480-482

**E-EVALUACIÓN ORIENTADA AL E-APRENDIZAJE ESTRATÉGICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Recensionado por: Rosa Herrero Herrero (Universidad de Salamanca).....483-484

**EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN MODELO DE FUTURO**

Recensionado por: Vanesa marcos Sánchez (Universidad de Salamanca).....485-487



## EDITORIAL

Carlos Fortea Gil

[fortea@usal.es](mailto:fortea@usal.es)

Universidad de Salamanca

El presente monográfico es hijo de la insatisfacción, conocida como uno de los más fértiles motores de la Humanidad. Nace de la experiencia compartida de un grupo de traductores profesores –o traductores y profesores, o profesores y traductores- a los que la docencia pone todos los días ante la exigencia de dar respuesta a las demandas del grupo social más codicioso de información jamás inventado: los estudiantes. Equiparables tan solo a los niños y los periodistas en su insaciable curiosidad, los estudiantes plantean cada día preguntas complejas para problemas complejos, y se convierten así sin saberlo en espuela del conocimiento.

El grupo de investigación TRADLIT se formó al calor de ese fuego interior. ¿Cómo se enseña a traducir literatura? ¿Es posible siquiera enseñar tal cosa? ¿Es posible atrapar los intangibles para que el traductor pueda darles forma entre sus manos?

El monográfico ha intentado abordar estas cuestiones de manera gradual y equilibrada. Tal como parece pertinente en cualquier investigación que pretenda basarse en el sedimento de lo ya hecho, hemos empezado por recurrir a la opinión de la literatura sobre la traducción (Suzanne Jill Levine: Borges sobre la traducción), para proseguir con un extenso recorrido crítico sobre las aportaciones de la teoría hasta la fecha (Ana María García Álvarez: La didáctica de la traducción literaria: Estado de la cuestión). Tanto la una como la otra dan ya indicios no sólo de por dónde han ido las cosas, sino de por dónde deberían ir.

A ese desiderátum se dedican ya de pleno los siguientes artículos, que abordan frontalmente la manera de llegar a la enseñanza de la traducción literaria desde la propia traducción literaria, en un caso de forma genérica (Carlos Fortea/Belén Santana: Ensanchando los límites. Una aproximación desde la didáctica a la traducción literaria) y en el otro con ejemplos de caso que trascienden por su importancia en el canon literario (Juan Gabriel López Guix: Las aulas de traducción y las letras).



Especialmente significativo nos parece el espacio que en la enseñanza de la traducción tiene la lengua materna: con demasiada frecuencia se oye que cualquier traductor literario es, ante todo, un escritor en su propia lengua, sin que eso encuentre luego su consecuencia lógica en el reforzamiento de las estrategias encaminadas a aumentar la destreza en esa lengua. En su capital artículo (De la primera lengua a la traducción literaria: itinerarios de evaluación y reescritura creativa), Jorge Sánchez y Marta Seseña abordan ese aspecto a menudo postergado con herramientas y propuestas concretas.

Entrando ya en materia de traducción, Isabel García Adánez y Marta Gómez Pato tocan cuestiones tan sensibles como las estrategias de traducción ante las alteraciones de la lengua estándar y la enseñanza de la traducción de poesía, la más afectada por el mito de la creatividad innata y las capacidades de imposible adquisición.

Finalmente, aportamos en este monográfico la opinión de aquellos sin los que ningún esfuerzo pedagógico tiene sentido: los discentes. En su artículo de investigación de campo (Ideas previas y expectativas del estudiante de traducción literaria), Claudia Toda analiza un universo real de estudiantes en busca de parámetros útiles para la investigación.

La coda a esta melodía la pone el hecho de que presentemos el monográfico en edición bilingüe, en inglés y español. Todos los textos, pues, han sido traducidos, en una dirección u otra, por un magnífico equipo de jóvenes traductores que firman sus textos junto a los nuestros<sup>1</sup>. El círculo se cierra.

Se ha intentado dar cabida a un universo de voces y a un universo de preocupaciones confluyentes. Esperamos que el esfuerzo sirva para abrir también un universo de posibilidades.

---

<sup>1</sup> La traducción de los textos, y la propia realización del monográfico, se deben al mecenazgo de la Fundación Samuel Solórzano Barruso, financiadora del proyecto “TRADLIT”, a la que los miembros del grupo expresan su agradecimiento. El equipo de traductores fue coordinado por Daniel Linder, y estuvo formado por Casey de Young, Paula Rodríguez Fernández, Niall Smith y Julia Turner.



## EDITORIAL

This monograph owes its genesis to a condition rooted in one of humanity's most fertile catalysts — discontent. It was born of the shared experience of a group of translator-teachers — or translators and teachers, or teachers and translators — who, on a daily basis, find themselves faced with the challenge of meeting the demands of their students, a social group whose appetite for information is second to none. Every day, their insatiable inquisitiveness, comparable only to that of children and journalists, drives them to raise complex questions to complex problems, and this thirst for knowledge, unconsciously, spurs us to expand our knowledge.

It was this burning curiosity that ignited us and set the TRADLIT research group in motion. How is literary translation taught? Is it even possible to teach such a thing? Is it possible to capture certain intangible qualities, so they may be moulded in the hands of the translator?

This monograph is an attempt to address these questions with patience and balance. As befits any form of research which intends to add to the edifice of what has already been done, we begin by referring to the opinion of translation found in literature (Suzanne Jill Levine: *Borges on Translation*). This is followed by an extensive critical synopsis which traces the evolution of translation theory to date (Ana María García Álvarez: *The Teaching of Literary Translation: An Overview*). Both articles indicate not only how things currently stand, but in which direction they ought to proceed.

The remaining articles engage fully with this challenge, approaching head on the question of how, starting from literary translation itself, one may explore the teaching of literary translation. First, in general terms (Carlos Fortea/Belén Santana: *Enlarging the limits: A Didactic Approach to Literary Translation*), and then with the aid of important case examples which transcend the literary canon (Juan Gabriel López Guix: *((Translation) Classrooms and the Arts*).

The place occupied by the Mother Tongue in the teaching of translation is a topic which we consider to be of particular significance. All too often does one hear that

a literary translator is, above all, a writer in their own language, but only seldom does one find the logical consequence of this — the promotion of strategies which increase these capacities. In their seminal article (From Mother Tongue Teaching to Literary Translation: Evaluation and Creative Rewriting.), Jorge Sánchez and Marta Seseña apply specific tools and proposals to this frequently neglected aspect of translation.

At this point we enter into the practice of translation, with Isabel García Adánez and Marta Gómez Pato touching on such sensitive issues as the translation strategies to be adopted when faced with alterations to standard language in prose, and the teaching of poetry translation, which is the mode most affected by the myths of innate creativity and of unobtainable capabilities.

Finally, we present the opinion of those without whom any pedagogical undertaking is meaningless — the students. In her field research article (Translation Students' Ideas and Expectations Regarding Literary Translation), Claudia Toda explores a real-life student universe in search of useful research parameters.

The presentation of this monograph in bilingual format, in both English and in Spanish, adds the final brushstroke to the portrait. To this end, all of the texts have been translated, in one direction or the other, by a magnificent team of young translators who sign their texts alongside our own<sup>1</sup>; bringing us full circle.

An attempt has been made to encompass a universe of voices within a universe of intermingled concerns. We hope that this endeavour may also serve to open a universe of possibilities.

Translated by Niall Smith

---

<sup>1</sup>The members of the 'TRADLIT' Project would like to express their sincere thanks to the Fundación Samuel Solórzano Barruso, our sponsor, for financing the translation of the texts, as well as the realization of this monograph. The Coordinator of the team of translators was Daniel Linder and the translation team was comprised of Casey de Young, Paula Rodríguez Fernández, Niall Smith and Julia Turner.





## MONOGRAFICO

### BORGES SOBRE LA TRADUCCIÓN

Resumen: El presente artículo tiene por objeto exponer la personal teoría de Borges sobre la traducción, y en concreto la traducción literaria. A partir de la literatura secundaria, pero sobre todo de la propia obra de Borges al respecto —concretamente los ensayos *Las dos maneras de traducir* (1926), *Las versiones homéricas* (1932), *Los traductores de las 1001 noches* (1936), *El enigma de Edward Fitzgerald* (1951) y la «ficción» *Pierre Menard, autor del Quijote* (1939)—, se presentan y contextualizan las principales ideas del autor argentino, entre las que destaca el valor de la traducción como paradigma de lectura, escritura e interpretación de un texto. Asimismo se abordan aspectos que, si bien un sector de la teoría da hoy por supuestos, en su momento fueron pioneros, como son: la equiparación de original y traducción, la importancia del enfoque descriptivo y de la obra por encima del autor, el valor de la creatividad, la imposibilidad de que exista una sola traducción válida, el potencial de los errores de traducción, el concepto de ganancia a través de la traducción (no de pérdida), la (auto)censura y la ideología, etc.

Palabras clave: Jorge Luis Borges; teoría de la traducción; traducción literaria; Pierre Menard.



## BORGES ON TRANSLATION

Abstract: The aim of this article is to present Borges' personal translation theory, particularly regarding literary translation. The Argentine author's main ideas are introduced and contextualised through secondary literature, but especially through Borges' own works in this regard —specifically the essays *The Two Ways to Translate* (1926), *The Homeric Versions* (1932), *The Translators of the 1001 Nights* (1936), *The Enigma of Edward Fitzgerald* (1951) and the «ficción» *Pierre Menard, Author of Don Quixote* (1939). Among those ideas, the value of translation as a paradigm for reading, writing, and text interpretation stands out. The article also deals with aspects that were pioneering in their time, even though nowadays they are taken for granted by some scholars. Those aspects include placing both the original and the translation on an equal plane, the importance of the descriptive approach and of the work over the author, the value of creativity, the impossibility of there being only one correct translation, the potential of mistranslations, the notion of gain through translation (instead of loss), (self) censorship and ideology, etc.

Keywords: Jorge Luis Borges; translation theory; literary translation; Pierre Menard.



## BORGES SOBRE LA TRADUCCIÓN

En prosa, la significación corriente es la valedera y el encuentro de su equivalencia suele ser fácil.

Jorge Luis Borges

*Fecha de recepción: 11/12/2011; fecha de aceptación: 25/01/2012; fecha de publicación: 00/03/2012*

Suzanne Jill Levine  
[sjlevine@spanport.ucsb.edu](mailto:sjlevine@spanport.ucsb.edu)  
Universidad de California, SB

### 1.- NO ES UNA TAREA IMPOSIBLE

Al contrario que Walter Benjamin, como sugiere el epígrafe de arriba (1997, 256), Borges no consideraba la traducción como una “tarea imposible”. La traducción no solo es posible sino que además es esencial para la comprensión de la literatura: “Ningún problema tan consustancial con las letras con su modesto misterio como el que propone una traducción”, escribió en “Las versiones homéricas” [1932] (1989c, 239). La traducción no solo es intrínseca al proceso de lectura sino que, como afirma en el mismo ensayo, está “destinada a ilustrar la discusión estética”. Escrita desde una Argentina periférica que consideraba a Europa como el centro de la cultura (con capital en París), la declaración de Borges resuena en todas partes: la traducción no solo es una práctica literaria motivada por objetivos y elecciones estéticas, sino que es en sí misma una faceta de la lectura y la escritura, el enlace entre y a través de lenguas y literaturas.

Borges realizó por primera vez esta declaración, junto con su famoso apotegma al final del primer párrafo de su ensayo sobre Homero —es decir: que el concepto de “texto definitivo” solo corresponde al dogma religioso o al cansancio— en su prólogo a la traducción al español de *Le Cimetière marin* (El cementerio marino) de Paul Valéry, publicado unos meses antes de “Las versiones...”. Borges reciclaba a menudo su material mediante la expansión, el desarrollo y la complementación de ideas y citas, demostrando con ello en términos prácticos que ningún enunciado es definitivo o agotable. En “Las versiones homéricas” repitió no sólo una frase sino los dos primeros párrafos de su discusión del prólogo de Valéry en el que, a todos los efectos, había

redefinido las categorías de original y traducción al situar ambos tipos de texto en un plano equivalente en tanto que “borradores”. En el mismo texto elogió al bilingüe Néstor Ibarra (un amigo íntimo) calificándolo no solo como a un gran traductor de Valéry al español, sino también como al mejor traductor de Borges al francés. Tal y como Borges escribió posteriormente sobre Ibarra en el prefacio de la edición francesa de su poesía publicada en 1965: “Ibarra no malinterpreta las connotaciones de la ironía, la ternura y la nostalgia que matizan cada palabra de mis poemas... entiende las afinidades y las diferencias de los dos lenguajes poéticos” (1965, 8). Hablando en este caso no de prosa sino de poesía, Borges afirma que el oído privilegiado, es decir, el traductor que conoce íntimamente la cultura y la lengua de origen del texto así como la lengua a la que lo está traduciendo, puede producir una recreación exitosa.

Borges también se muestra pragmático en el hecho de que no confía en teorías generales, sino que en lugar de eso evalúa tanto traducciones como originales “particulares”, caso por caso. Por lo tanto, la propia obra importa más que su autor. Critica a los lectores modernos que se centran en el autor (el hoy del que hablaba era el siglo XX), aquellos que leen al escritor en lugar de la obra. El arte importa más que el artista individual, y la traducción dramatiza el error que cometen los lectores al pensar, por ejemplo, que están leyendo a Borges o a Valéry, cuando en realidad la experiencia estética ha sido producida por Ibarra conjuntamente con Borges o Valéry (una asociación que no dista mucho de las muchas colaboraciones de Borges con amigos, particularmente con Bioy Casares).

Estas ideas demuestran cuán esencial es la amplia interpretación que Borges hace de la traducción (como actividad literaria y como texto) para sus poéticas y su práctica como escritor. Como veremos, las implicaciones de la traducción como paradigma de lectura, escritura e interpretación crítica de un texto rinden frutos no solo en sus numerosas traducciones sino también en casi todos los ensayos, poemas, reseñas, prólogos e historias que escribió desde la década de 1920 hasta los ochenta. Seguir un camino tan fértil requeriría un libro entero. Por ello, mientras repaso una variedad de textos, destacaré esos cuatro ensayos cuyo tema principal es la traducción —“Las dos maneras de traducir” (1926), “Las versiones homéricas” (1932), “Los traductores de las 1001 noches” (1936), “El enigma de Edward Fitzgerald” (1951)— así como su ficción por excelencia: “Pierre Menard, autor del Quijote” (1939).

Las ideas de Borges sobre la traducción, considerablemente influenciadas por modernistas como James Joyce y T.S. Eliot, así como las “transcreaciones” de Ezra



Pound, se han filtrado a pensadores literarios como George Steiner y Umberto Eco, y han sido analizadas detenidamente en numerosos ensayos, tesis y libros. De ellos, los más recientes son el fascinante estudio de Efrain Kristal, *Invisible Work: Borges and Translation* [Obra invisible: Borges y la traducción] (Vanderbilt UP, 2002), y la discusión postcolonial de Sergio Waisman en *Borges on Translation: The Irreverence of the Periphery* [Borges sobre la traducción: La irreverencia de la periferia] (Bucknell UP, 2005). En *After Babel: Aspects of Language and Translation* [Después de Babel: Aspectos del Lenguaje y la Traducción] (1975), George Steiner nombra acertadamente a la famosa *boutade* borgiana “Pierre Menard, autor del Quijote” la “síntesis de la teoría de la traducción”. Menard es un autor imaginario que recrea palabra por palabra extractos de El Quijote, pasajes que, a pesar de ser idénticos al original, como muestra su lector igualmente imaginario, el autor del homenaje a Menard, expresan algo completamente diferente a cualquier cosa que Cervantes pudiera haber imaginado. La traducción, como la lectura, sigue siempre un original (se conozca o no su origen) y su propia naturaleza hace que sea anacrónica. Como discutí en mi artículo “Notes on Borges’ Notes on Joyce: Infinite Affinities” [Notas sobre las notas de Borges sobre Joyce: afinidades infinitas] (1997) y especialmente en mi libro de 1991 sobre el acto creativo y crítico de la traducción, *The Subversive Scribe: Translating Latin American Fiction* [Escriba subversiva: una poética de la traducción], creo que Borges proporciona las perspectivas más lúcidas para la comprensión de la traducción literaria.

## 2.- OBRA INVISIBLE

El libro de Efrain Kristal *Invisible Work* [Obra invisible] (el título hace alusión a la forma en la que el narrador de Borges se refiere a la “fantástica” hazaña de Pierre Menard) resume los tres aspectos del compromiso de Borges con la traducción, que da forma al ensayo que vamos a examinar. Kristal observa que los libros oscuros (más conocidos en el período eduardiano) que Borges alaba porfiadamente en sus muchos ensayos y ficciones se convirtieron en “secretas obras maestras” gracias a la labor invisible del propio Borges. Para Borges la creación surgió de forma orgánica, sistémica y simultánea a sus elaboraciones como traductor, y ciertamente, la noción de qué es un escritor surgió de la versión de Borges de qué es o qué puede hacer un traductor, especialmente cuando ese traductor es Borges. El primer capítulo, “Borges on Translation” [Borges sobre la traducción], se enfrenta al escurridizo reto de la teoría de la traducción de Borges (es decir, teoría en un modo excepcionalmente borgiano) guiándonos a través de numerosos ensayos e historias para demostrar cómo Borges sustrae de la historia de la traducción y sus posturas teóricas aquellos elementos que

más le ayudan a construir sus ideas y especialmente su labor como lector y escritor. Por ejemplo, Kristal pone de manifiesto que los errores de traducción son a veces más valiosos que las llamadas traducciones fieles: los lectores se apropian inevitablemente de los textos que, para la mente creativa, se convierten en pretextos para la práctica de la escritura y, en última instancia, para la resurrección de una imaginación afín.

Borges evita precisamente los escollos de las posturas teóricas tales como la famosa discusión entre el humanista Matthew Arnold y el académico lingüista Newman. Borges reescribe los términos de esa discusión y expone las luces y las sombras de los planteamientos de estos caballeros para demostrar en definitiva cómo las posturas de ambos son válidas, según la función o el efecto de la versión que nos ocupe. En la interpretación de Borges, los fervientes disertadores se quedan sin palabras porque cualquiera puede tener razón dependiendo del texto, el contexto y el lector, dependiendo particularmente de qué se quiera enfatizar en un determinado contexto. Sus posturas aparentemente férreas se desvanecen, pero la continua elaboración de la obra de arte persevera a pesar de las intenciones de cada individuo. Borges siempre ve la otra cara de la moneda, y nos narra ambas caras simultáneamente con su célebre reflexión de que no existe un “texto definitivo”. Y aun así, ¿quién ama a los grandes Clásicos que consideramos definitivos más que el hombre que pronuncia estas sediciosas palabras?

En el capítulo sobre Borges como traductor, estudiamos las transformaciones específicas en las traducciones que hace de autores como Walt Whitman, Edgar Allan Poe y Franz Kafka, y vemos cómo Borges desarrollaba sus propias estrategias como escritor al mejorar y enriquecer los originales. El último capítulo del libro, “Translation in the Creative Process” [Traducción en el proceso creativo], nos revela cómo la traducción sirve de andamiaje a las ficciones de Borges, ahora que nuestra consciencia de la presencia de la obra de otros escritores en los textos de Borges ha aumentado y se ha agudizado. Además, Kristal trata exhaustivamente la presencia ahora visible en toda la obra de Borges del tropo o metáfora de la traducción, la palabra cuyo significado etimológico es la metáfora.

En el contexto de los comienzos de su carrera como poeta vanguardista, el primer ensayo de Borges, escrito en 1926, se publicó en *Inquisiciones* y se titulaba, sin duda con cierta ironía, “Las dos maneras de traducir”. A mediados de los años veinte, el joven Borges (que a la edad de nueve años había experimentado y publicado su primera traducción, de la historia de Oscar Wilde “El príncipe feliz”) ya era consciente de las controversias de la traducción (y en particular de la traducción anglófona) centradas en



las complejidades ideológicas y lingüísticas de la Biblia, Dante y Homero; especialmente la discusión Arnold-Newman sobre Homero (más famosa que sus dos interlocutores, como crítica en su ensayo “1001 noches”).

Ya había llegado a la conclusión de que una fórmula “literal” para la fidelidad a un original era absurda por definición, y enterraría esa idea de la forma más efectiva a través de la obra “invisible” del intrépido y fantasmal Pierre Menard. Pero más allá de cuestionar nociones aceptadas sobre originales y autores, Borges, como lector creativo, también argüía que, como hay infinitas interpretaciones por los diversos lectores de un texto cualquiera, no hay UNA manera de traducir. Para empezar, se han traducido innumerables obras en la historia, muchas de ellas repetidamente, de ahí la atenta lectura de Borges de generaciones de poetas ingleses que habían traducido la épica de Homero como forma de comprender la contribución de Homero a la cultura occidental.

### 3.- LAS DOS MANERAS DE TRADUCIR

“Las dos maneras de traducir” destaca la conformación dialéctica de los debates sobre traducción, entre los cuales el mencionado Arnold-Newman es típico con sus comparaciones de “espíritu” con “letra” o “literario” con “literal”. Al disponerse a definir dos maneras, con el habitual escamoteo irónico, no sólo resume los duelos históricos por la traducción, sino que abre las compuertas más allá de la dialéctica al mundo inefable de la casualidad y la imaginación. Siempre hay más de una manera, y por deducción múltiples maneras, de traducir cualquier texto, así como hay muchos enfoques interpretativos diferentes para cualquier obra literaria. Mientras parece resumir lo que ya se ha dicho, Borges abandona el rol que le es propio para reflexionar implícitamente sobre su inevitable limitación como un lector más. Su discusión cordial, aparentemente objetiva y supuestamente didáctica, pronto muestra (como ocurre con todos los críticos inteligentes) sus propios intereses, preferencias estéticas y posturas éticas. El empujón subyacente a “Las dos maneras de traducir” pone de relieve una paradoja: aunque prefiere un enfoque clásico aristotélico de la escritura y la traducción, Borges tiene un problema con el concepto sagrado de “clásico” por la sola razón de que cualquier obra, clásica o excéntrica, es el producto de contingencias y de una progresión de lecturas. Aquí se muestra en desacuerdo, desde el contexto cultural de un escritor urbano argentino de principios del siglo XX, con la canonización del poema nacional de Argentina *Martin Fierro*, que tiene sus virtudes pero también sus defectos.

En este artículo, cuyas ideas continuaría desarrollando en “Las versiones homéricas” y “Los traductores de las 1001 noches”, Borges define las “dos maneras” en términos de posturas estéticas, es decir, el enfoque clásico centrado en el arte y el enfoque romántico centrado en el artista, volviendo, como se ha dicho, sobre el famoso debate del siglo XIX del literato clasicista Matthew Arnold, que prefería un “simple” y “noble” Homero en su ataque contra el lingüista políglota Newman, que prefería una traducción literal que dejaría traslucir todas las peculiaridades lingüísticas de la poesía. Aunque “clásico” y “romántico” pertenecen a periodos históricos precisos del arte occidental, Borges los emplea genéricamente como las tendencias estéticas que han llegado a representar. Sin embargo, como con todas las categorías que pone en cuestión, Borges revela que sus definiciones, más allá de los contextos estrictamente históricos, están en última instancia en un estado de cambio constante, por lo que naturalmente nos muestra a modo de ejemplo la importancia de tratar con lo particular en lugar de intentar crear principios generales. Por ejemplo, en un pícaro ensayo de la década de los treinta llamado “La postulación de la realidad” hace que nos demos cuenta de que mientras que la historia del Imperio Romano de Gibbon tiene la intención de ser clásica, el resultado es romántico (uno de los numerosos ejemplos en los que estos términos cruzan sus mutuas fronteras como si se tratase de Tweedle Dee y Tweedle Dum, los gemelos de *Alicia en el país de las maravillas*).

De cualquier modo estas dos categorías son un práctico punto de partida para este primer intento de debate sobre la traducción. De nuevo, para cuando el joven poeta Borges estaba en la veintena, sus gustos y estrategias poéticas ya estaban formadas, y ya fuesen los originales o las traducciones el objeto de discusión, de una forma modernista subversiva, su enfoque “clásico” ponía la obra en el centro de atención al dejar al maestro en la sombra (en línea con “La tradición y el talento individual” (1920) de T. S. Elliot).

Borges escribe sobre dos maneras de traducir en 1926:

Universalmente, supongo que hay dos clases de traducciones. Una practica la literalidad, la otra la perífrasis. La primera responde a las mentalidades románticas, la segunda a las clásicas. Quiero razonar esta afirmación, para disminuirle su aire de paradoja. A las mentalidades clásicas les interesará siempre la obra de arte y nunca el artista. Creerán en la perfección absoluta y la buscarán. Desdeñarán los localismos, las rarezas, las contingencias. ¿No ha de ser la poesía una hermosura semejante a la luna: eterna, desapasionada, imparcial? La metáfora, por ejemplo, no es considerada por el clasicismo ni como énfasis ni como una visión personal, sino como una obtención de verdad poética, que, una vez agenciada, puede (y debe) ser aprovechada por todos. Cada literatura posee un repertorio de esas verdades, y el traductor sabrá aprovecharlo y verter su original no sólo a las palabras, sino a la sintaxis y a las usuales





metáforas de su idioma. Ese procedimiento nos parece sacrílego y a veces lo es. Nuestra condenación, sin embargo, peca de optimismo, pues la mayoría de las metáforas ya no son representaciones, son maquinales. Nadie, al escuchar el adverbio "espiritualmente" piensa en el aliento, soplo o espíritu; nadie ve diferencia alguna (ni siquiera de énfasis) entre las locuciones "muy pobre" y "pobre como las arañas".

Inversamente, los románticos no solicitan jamás la obra de arte, solicitan el hombre. Y el hombre (ya se sabe) no es intemporal ni arquetípico, es Diego Fulano, no Juan Mengano, es poseedor de un clima, de un cuerpo, de una ascendencia, de un hacer algo, de un no hacer nada, de un presente, de un pasado, de un porvenir y hasta de una muerte que es suya. ¡Cuidado con torcerle una sola palabra de las que dejó escritas!

Esa reverencia del yo, de la irremplazable diferenciación humana que es cualquier yo, justifica la literalidad en las traducciones. Además, lo lejano, lo forastero, es siempre belleza. Novalis ha enunciado con claridad ese sentir romántico: La filosofía lejana resuena como poesía. Todo se vuelve poético en la distancia: montes lejanos, hombres lejanos, acontecimientos lejanos y lo demás. De eso deriva lo esencialmente poético de la naturaleza. Poesía de la noche y de la penumbra (*Werke*, III, 213). Gustación de la lejanía, viaje casero por el tiempo y por el espacio, vestuario de destinos ajenos, nos son prometidos por las traslaciones literarias de obras antiguas: promesa que suele quedarse en el prólogo. El anunciado propósito de veracidad hace del traductor un falsario, pues éste, para mantener la extrañeza de lo que traduce se ve obligado a espesar el color local, a encrudecer las crudezas, a empalagar con las dulzuras y a enfatizarlo todo hasta la mentira (1997, 257-258).

A donde puede llevarnos esta discusión que comenzó en "Las dos maneras", más allá del alejamiento de Borges de los valores centrados en el autor, es al lector creativo. Tal vez sea ese el motivo por el que, en sus ensayos posteriores, dejó de hablar de tales categorías como clásica y romántica, al ser irrelevantes si lo que importa es la recepción de los textos, es decir, el lector. Respecto a esta criatura, Borges no defendía ni atacaba enfoques de la traducción sino que más bien proponía desclasificar un clásico, esto es, la idolatría casi fetichista de sus compatriotas argentinos por su poema épico gaucho del romántico siglo XIX, *Martin Fierro*.

#### 4.- CLÁSICOS ANÓNIMOS: HOMERO Y "LAS MIL Y UNA NOCHES"

Los poemas épicos de Homero y Las mil y una noches, los dos clásicos de la literatura universal a los que Borges dedicó ensayos que examinan explícitamente el campo de la historia de la traducción, tienen en común su popularidad entre los lectores a través de los tiempos y su cuestionable autoría. Ambos parecen haber comenzado como tradiciones orales y no se pueden rastrear hasta un único autor cuya identidad sea indisputable. Además, las Noches se tradujeron a partir de diferentes originales en distintos momentos y según se fueron introduciendo en las diversas lenguas europeas,

fueron incorporando añadidos que, irónicamente, se convirtieron en los cuentos por los que son más famosas, especialmente la historia que sirve de marco, la de Scheherezade. La supervivencia y las transformaciones de tales monumentos literarios a través de los siglos y las lenguas contribuyeron sin duda a la original e irónica “teoría” de traducción del propio Borges, que expone en su ensayo de Las versiones homéricas, esto es: que la única diferencia entre un original y una traducción es que la traducción se puede comparar con un texto visible: un hallazgo obvio al tiempo que inadvertido hasta el momento (como la carta robada) y propia del bromista Pierre Menard.

En lugar de adoptar el punto de vista pesimista según el cuál nunca conoceremos íntimamente la lengua original, nunca sabremos si las imágenes de Homero como el “mar de color vino” y sus epítetos como el “astuto” Odiseo fueron invención suya o la forma de hablar cotidiana en la antigua Grecia, Borges ve su “ignorancia” como una oportunidad para descubrir la poesía de la lengua inglesa. La traducción no es lo que pierdes sino lo que ganas. Del mismo modo, Borges habla de la contribución del monje celta Beda el Venerable, que escribía en latín y tradujo la Biblia. “Es hermoso pensar que murió traduciendo —es decir, cumpliendo la menos vanidosa y la más abnegada de las tareas literarias— y traduciendo del griego, o del latín, al anglosajón, que, con el tiempo, sería el vasto idioma inglés” (1951a, 50), reflexiona.

Homero se convierte en una abundante biblioteca de libros maravillosos, todas esas versiones de una cultura marinera que siente afinidades con esa otra cultura antigua. Ezra Pound prefiere la emoción lírica de la versión de Chapman, pero para Borges, la exaltación épica es esencial. Su propia preferencia estética es “Discursos y espectáculos” de Pope, en parte porque el Homero de Pope es reminiscente de las hipérbolos de la Edad de oro española de Luis de Góngora, una Edad de Oro que reencarna lo que el Renacimiento consideraba había sido una era clásica gloriosa. Borges vuelve a recordarnos que cualquier lectura es contextual.

Al igual que en *ficciones* como “Pierre Menard”, “El jardín de senderos que se bifurcan” y su reflexión posterior “El Enigma de Edward Fitzgerald”, “Los traductores de las 1001 noches” explora, entre otras cosas, la fascinación de Borges no solo con los libros sino con los hombres que están fascinados y se sumergen en otras culturas, tiempos y lenguas. Su ensayo sobre “Las mil y una noches” revela, en particular, cómo su interpretación de este capítulo laberíntico de la historia literaria (una Casbah digna de “Pépé Le Moko”) utiliza el tema de la traducción para debatir su propia relación intrincada con la literatura y sus productores. Particularmente de interés (como Kristal



destacó en las traducciones del propio Borges) son los curiosos errores de traducción que parecen inevitables en un intercambio cultural, así como la recepción de ese libro ubicuo en sus varias reencarnaciones en el canon occidental. Aparte de su infancia en la biblioteca de su padre anglo-argentino, una clave para entender la fascinación de Borges con las “Noches” era su cosmopolitismo innato (Jullien, 2007). Aunque no era un atributo popular en ciertos círculos intelectuales en las décadas de 1930 y 1940, ese espíritu fue fundamental para la caracterización de la identidad cultural argentina. “Nuestro patrimonio es el universo”, afirmó Borges en su famosa conferencia “El escritor argentino y la tradición”, un título que rinde homenaje al manifiesto modernista de T. S. Eliot “La tradición y el talento individual”.

Para Borges, que creció en la biblioteca inglesa de su padre, en el seno de una familia anglo-argentina impregnada por el liberalismo europeo y la moral victoriana, las Noches fueron en su infancia la puerta de acceso al mundo del sexo. Significativamente, su padre, un novelista frustrado, destruyó un libro de historias orientales inspirado en *Las mil y una noches* que había escrito. Por eso no debería sorprendernos que ese libro aparezca frecuentemente en sus historias (por ejemplo en “El sur”) como un icono o sustituto de contenido erótico, así como un terreno literario a ser explorado por un hijo concebido para hacer realidad los deseos de su padre. Para Borges el escritor, *Las mil y una noches* (esa noche adicional y la *mise en abyme* en el título eran lo que más le intrigaba) ofrecía además, como la segunda parte de *El Quijote*, una plantilla para una textualidad infinita, una corriente interminable de historias que pueden ser leídas y releídas para volver a ser reescritas. Además, para Borges el argentino, el hecho de que el libro fuese una traducción que llegaba en un formato empleado por los textos clásicos “orientales” en una lengua europea, lo vinculaba con la marginalidad de su región en la tradición literaria occidental. En su malinterpretado aunque familiar exotismo, el mundo árabe se podía asociar y a menudo se asociaba a Latinoamérica bajo la mirada colonial de Europa y Angloamérica. Las “aventuras” de Sir Richard Burton tanto en África como en Latinoamérica ejemplifican esa postura.

Sobre esta materialización, es interesante ver cómo Borges se embarca en las Noches hablando de la figura literaria cuya versión aparentemente prefiere pero también la que, de entre todos los traductores europeos, le intrigaba más como individuo de carne y hueso. Ese escritor era Sir Richard Burton, cónsul británico en Trieste (antes de que la ciudad se convirtiese en el hogar de Joyce en el exilio), un lingüista que conocía algunas de las lenguas más oscuras del mundo, un académico y aventurero que descubrió las fuentes del Nilo y que luchó en guerras en América del Sur, un libertino que escandalizó

a la Inglaterra victoriana con sus hazañas y con su pluma: en resumen, la clase de hombre que Borges, un ratón de biblioteca con el anhelo frustrado de una vida más activa y sexual, podía sin duda admirar e incluso tal vez envidiar.

El argentino especula inmediatamente con el “secreto fin” de la famosa traducción de 1872 de Burton, esto es, aniquilar a su predecesor, el orientalista Edward Lane; quién en 1839, continúa Borges, había traducido por su parte contra su predecesor Galland, el traductor francés (1989b, 397).<sup>1</sup> Aquí Borges da a entender que la traducción es una herramienta polémica, un acto de crítica literaria en la que un lector bien informado impone su interpretación sobre la de otro. Su argumento también sugiere que a través de la traducción un escritor se bate en duelo contra otro, que la traducción es el arma perfecta para acabar con una figura paterna, para reivindicar la propia paternidad. Borges también puede estar diciéndole al lector que su propio “secreto fin” pueden ser los falsos halagos y el homenaje a través de irónicas reservas ya que, mientras que la versión de las *Noches* de Burton era la mejor en su opinión, a menudo era enrevesada e inconsistente, y el propio Burton era un positivista ingenuo que no reconocía que, aunque pensaba que había triunfado donde Lane fracasara, su apropiación del Otro cultural era problemática: era demasiado iluso para darse cuenta de que incluso las grandes traducciones, como muchos originales, son brillantes fracasos.

En este punto de su ensayo, en lugar de seguir dándole vueltas a una causa perdida (i.e. la discusión Lane-Burton) Borges cubre sus huellas, por así decirlo, y retorna a su labor de historiador literario: “Empiezo por el fundador”, dice refiriéndose al francés Galland (1989b, 397). En el siglo XVIII Galland trajo de Estambul una copia del libro junto con un suplemento de alguien “que se hacía llamar Hanna”; y Borges se fija tanto en el cuestionable origen de las historias suplementarias como en el hecho de que éstas están entre las historias que se harán más populares, como la lámpara de Aladino y Alí Babá y los cuarenta ladrones. Siempre irónico, Borges comenta que esta traducción llena de “joyas y magias” era al tiempo “la peor escrita y la mejor leída” (y elogiada) por escritores que tendrían un impacto significativo en la cultura literaria como Coleridge, De Quincey, Stendhal y Poe (1989b, 397-398). Por supuesto estos escritores, en particular Coleridge y De Quincey, y especialmente Poe, se convertirían en importantes precursores de Borges.

Borges apunta que la versión de Galland fue muy criticada. Una de las razones es porque sufre (tal vez inevitablemente) de anacronismos: Weil, un académico alemán cuya traducción Borges etiquetaría como la más placentera de las cuatro aburridas

traducciones alemanas, destaca por ejemplo que una “valise” debería ser una “alforja” (1989b, 398). El llamado decoro de Galland era mucho más serio ya que, como el victoriano Lane haría posteriormente, suprimía escenas, descripciones e historias (como reyes que tenían muchas esposas) que un lector occidental de esa época podía considerar obscenas. Borges comenta con picardía, defendiendo a Galland contra las críticas de Andre Guide (que prefería la versión pintoresca de Mardrus) que la represión de esos elementos en realidad hace el libro más obsceno, ya que se deja más a la imaginación del lector.

En cuanto a Lane como académico, Borges disfruta de la paradoja de que, mientras que su traducción fue “una enciclopedia de la evasión”, Lane era admirablemente fiel y, al contrario que Galland que simplemente practicaba el arte de la omisión, recurría a notas a pie de páginas explicativas y académicas (1989b, 399). Lane, a diferencia de su sucesor Burton, no tenía ningún motivo polémico o ulterior más allá del de acercar las maravillas de Oriente a los lectores occidentales, pero Borges señala rápidamente y sin jerga que la ideología nunca está ausente a pesar de las visibles intenciones del autor. Para Borges, Lane se convierte en un ejemplo de la noción de censura no sólo como aspecto predecible de la traducción entre culturas cuyos códigos morales eran tan diferentes, sino también como modo de creación. Al comparar sarcásticamente esta “creatividad” con ciertas prácticas de Hollywood, donde maridos y mujeres dormían en camas gemelas hasta que la revolución sexual de los años sesenta desterró el código Hays, Borges sugiere que esos procesos creativos no le son desconocidos. La censura se ve con buenos ojos a través del espejo borgiano, o más bien es considerada, como mínimo, inevitable en el acto de la interpretación.

Sin embargo, aunque Galland y Lane “desinfectaron” las Noches, Borges afirma que también inventaron en concepto de lo “maravilloso” —un adjetivo que no aparece en el libro original que, como Borges comenta, era en su propia cultura un mera “adaptación” de bromas obscenas e historias de sobra conocidas por “las clases medias de El Cairo” (1989b, 400)—. Citando a Enno Littman, el traductor alemán al que Borges criticaría por ser el más fiel y el menos inspirado, Borges hace hincapié en que el libro que Galland presentó al lector occidental era, por contra, un “repertorio de maravillas” que proyectaba un “ambiente mágico”. Ese factor determinante hizo que fuese un éxito comercial mucho mayor y más popular de lo que lo había sido para sus lectores originales que, al fin y al cabo, ya conocían a los personajes originales y las costumbres que esas historias describen.

En este punto del ensayo Borges retoma a Burton, que afirmaba dominar treinta y cinco lenguas y escribió 72 volúmenes, y que aparentemente había experimentado toda clase de sexualidad y cocina, por no mencionar, en sus vagabundeos africanos, el canibalismo. Borges resume todo eso (como siguiendo el ejemplo mojigato de Lane) en su mejor tono de estirado bibliotecario británico: “Las atracciones de lo prohibido le corresponden” (1989b, 403). Sin duda, al hacer alusión a la amistad de Burton con el poeta Algernon Swinburne, conocido por su homosexualidad, Borges pretende dejar un tentador rastro para la imaginación de sus lectores, demostrando de nuevo la satisfacción indirecta de la censura.

¿Qué le gustó exactamente a Borges de la versión de Burton? Critica a Burton por su falta de “oído” en sus versos, y por una inconsistencia en el lenguaje que va desde lo literal hasta lo coloquial. Parece que elogiaba especialmente la erudición erótica, las copiosas notas a pie de página relativas a la cópula, por así decirlo (no tanto el placer del texto como el del sexo) y el hecho de que esa traducción estaba de algún modo entre la recreación y el acto de crítica literaria. Es decir, Burton había creado un género heterogéneo (podría decirse como las Ficciones de Borges) en algún punto entre la narrativa, el ensayo y la poesía. El otro elemento tanto en Burton como en Mardrus que fue decisivo en la mente de Borges fue el título que añadía, a partir de Galland, esa noche adicional, ese portal a la infinita *mise en abyme* de la narración representada por el cuento que sirve de marco, el de Scheherezade, que se extiende desde el pintoresco pasado hasta el futuro insondable.

De su comentario del emprendedor Burton, cuyos motivos eran ensalzar su reputación como arabista y conseguir más lectores, Borges viaja cronológicamente y a través de Canal de la Mancha a la versión francesa del “doctor Mardrus”. Aquí le echa una reprimenda a Gide no por preferir la versión de Mardrus, sino por enfrentar a Mardrus con Galland por los motivos equivocados, al decir que este último era menos fiel que el primero. *Au contraire*, la versión francesa de 1899 era la más legible después de la de Burton, pero de nuevo, sólo porque no era fiel. Borges nos explica por qué: Mardrus era un ilustrador que proporcionaba al lector florituras “art-nouveau”, “orientalismo visual”; en lugar de un traductor literal Mardrus era un traductor intersemiótico, de ahí que Borges compare sus “interpolaciones” (no sin su habitual tono de burla) con las extravagancias bíblicas del clásico director de cine de Hollywood Cecil B. DeMille.

Aunque durante su comentario del doctor Mardrus llega al punto culminante del ensayo, una celebración de la acertada “infidelidad creadora”, quizás guarde para el final su



crítica más importante de las versiones alemanas. El resumen de su crítica podría ser: cada literatura, cada cultura, cada época se apropió de “Las mil y una noches” de acuerdo con su propio espejo distorsionador; las mejores traducciones eran mejores porque también ellas, siguiendo la estela de Pound, aportaron algo nuevo a la literatura y la lengua metas. En el caso de Alemania, un país que había generado un cuerpo tan prolífico de literatura fantástica en el siglo XIX, Borges estaba decepcionado por los resultados relativamente “tranquilos”. Llegó a la conclusión de que “el comercio de las Noches y de Alemania debió producir algo más” (1989b, 412). Finalmente, refiriéndose a la *Unheimlichkeit* de Alemania (tras ese comentario se esconde Freud, así como la inmensa biblioteca de cuentos de hadas de Alemania; a pesar de algún vilipendio esporádico al padre del psicoanálisis por su parte), Borges termina su ensayo con una tentadora pregunta que es al tiempo una respuesta: el traductor creativo que transportase las “Noches” al alemán tendría que ser el propio Kafka.

## 5.- TRADUCCIÓN Y REENCARNACIÓN

“El Enigma de Edward Fitzgerald” rinde tributo al curioso destino de ese poeta victoriano menor cuya fama se debía a su traducción de *Rubaiyat* de Omar Khayyam, el poema de amor por antonomasia de la antigua Persia. Para Borges, Fitzgerald era un alma gemela pero aún más, un precursor de su padre inglés Jorge Borges, ese abogado anarquista y novelista frustrado que también tradujo (al español) el *Rubaiyat*, y cuyo hijo cumpliría sus sueños de gloria literaria. Como Pierre Menard, Fitzgerald era un ávido lector de *El Quijote*; el inglés y el poeta persa estaban separados por siete siglos y era “menos intelectual que Omar, pero acaso más sensible y más triste”, escribe Borges. Y aun así, ocurrió una suerte de milagro en el encuentro textual entre estos dos seres tan diferentes:

De la fortuita conjunción de un astrónomo persa que condescendió a la poesía, de un inglés excéntrico que recorre, tal vez sin entenderlos del todo, libros orientales e hispánicos, surge un extraordinario poeta, que no se parece a los dos (1989a, 67).

La transmigración de los oscuros cuartetos de Khayyam al gran “poema inglés con alusiones persas” de Fitzgerald es, en el relato de Borges, casi idéntica a la odisea de las “Noches”: un libro oscuro del este se convierte en una obra canónica en el oeste. Sin embargo, la obsesión de Borges, sea admiración o rivalidad, con relación a Burton, parece ser desplazada por una comprensiva sensación de comunión en ese cuento de Fitzgerald y Khayyam, una comunión nostálgica con fantasmas que había perseguido a

lo largo de su vida como lector, escritor y traductor, la búsqueda del espíritu a través de la letra. Su comunión con escritores incluía no solo aquellos a los que había leído y reescrito sino también aquellos amigos con los que había colaborado, especialmente Bioy Casares con el que creó un tercer escritor, Bustos Domecq (y otros pseudónimos). Ese tercer escritor no se parecía a ninguno de ellos y el crítico Emir Rodríguez Monegal lo apodó “Biorges”; en el mundo de Borges, la colaboración y la traducción eran dos caras de la misma moneda, como saca en conclusión en su meditación sobre Fitzgerald:

Toda colaboración es misteriosa. Ésta del inglés y del persa lo fue más que ninguna, porque eran muy distintos los dos y acaso en vida no hubieran trabado amistad y la muerte y las vicisitudes y el tiempo sirvieron para que uno supiera del otro y fueran un solo poeta. (1989a, 68)

Traducción de Paula Rodríguez Fernández

## 6.- REFERENCIAS

Borges, J. L. (1965). Préface à l'Édition Française. En *Oeuvre poétique (1925-1965)*, tr. Néstor Ibarra. Paris: Gallimard.

Borges, J. L. (1981). The Translators of the 1001 Nights. En E. Rodríguez Monegal, A. Reid (Eds.), *Borges: A Reader* (p. 73ss.). New York: E. P. Dutton.

Borges, J. L. (1997). *Textos recobrados 1919-1929*. Buenos Aires: Emecé.

Jullien, D. (2007). In Praise of Mistranslation: The Melancholy Cosmopolitanism of Jorge Luis Borges. Special Issue: Jorge Luis Borges (ed. with introduction by S. J. Levine) *Romanic Review*, Vol. 98, Numbers 2-3, Columbia University, 205-224.

Traducción Paula Rodríguez Fernández

### De la traducción:

Borges, J. L. (1989). *Obras Completas*, tomos I y II. Barcelona: Emecé.

Borges, J. L. (1989a). “El Enigma de Edward Fitzgerald”. En J. L. Borges *Obras Completas*, tomo II (pp. 66-68). Barcelona: Emecé.





Borges, J. L. (1989b). “Los traductores de las 1001 noches” En J. L. Borges *Obras Completas*, tomo I (pp. 397-413). Barcelona: Emecé.

Borges, J. L. (1989c). “Las versiones homéricas”. En J. L. Borges *Obras Completas*, tomo I (pp. 239-243). Barcelona: Emecé.

Borges, J. L. (1997) "Las dos maneras de traducir". En J. L. Borges *Textos recobrados 1919-1929* (pp. 256-259). Buenos Aires; Emecé.

Borges, J. L. (1951). *Antiguas literaturas germánicas*. México: Fondo de cultura económica.

Borges, J. L. (1951a). “Beda el Venerable”. En J. L. Borges *Antiguas literaturas germánicas* (pp. 48-52). México: Fondo de cultura económica.

---

<sup>1</sup> Mi comentario de los ensayos y las ideas de Borges sobre la traducción comenzó en los años 70 con Rodríguez Monegal, por ello me gustaría usar esa edición para citar las “Noches” (véase Referencias). Algunas secciones del ensayo original, según explica E. Weinberger (véase Referencias), se publicaron ya en 1934, pero el ensayo apareció completo por primera vez en *Historia de la eternidad* en 1936. [N de la T: Para la traducción, sin embargo, hemos utilizado la versión de “Historia de la eternidad” publicada en *Obras Completas* en 1989 (véase Referencias)]

## BORGES ON TRANSLATION

In prose, the colloquial meaning is the most valid, and finding its equivalent tends to be easy.

Jorge Luis Borges

### 1. NOT AN IMPOSSIBLE TASK

Contrary to Walter Benjamin, Borges, as the epigraph above suggests (1997, 256), did not consider translation an “impossible task”. Translation is not only possible but also essential to the understanding of literature: “No problem is as consubstantial to literature and its modest mystery as the one posed by translation”, he wrote in *Las versiones homéricas* [*The Homeric Versions*, 1932] (1999, 69). Translation is not only intrinsic to the reading process, but, as he asserts in the same essay, it is “destined to illustrate aesthetic debate”. Written from a peripheral Argentina that looked toward Europe (with Paris as its capital) as the center of culture, Borges’ statement reverberates far and wide: not only is translation a literary practice motivated by aesthetic goals and choices, but is itself a facet of reading and writing, the link between and across languages and literatures.

Borges first made this statement, as well as the now famous dictum at the end of the first paragraph of his Homer essay—to wit: that the concept of “definitive text” is relevant only to religious dogma or exhaustion—in his prologue to the Spanish translation of Paul Valéry’s *Le Cimetière marin* (*Sea Cemetery*) published a few months before *Las versiones...* Borges would often recycle his material—thereby showing in practical terms that no enunciation is definitive or exhaustible—expanding, evolving, supplementing ideas and citations. In *Las versiones homéricas* he repeated not only a phrase but the first two paragraphs of his discussion from the Valéry prologue where, in effect, he had redefined the categories of original and translation by placing both kinds of texts on an equal plane as “drafts”. In the same text, he praised the bilingual Nestor Ibarra (a close friend) as not only a great translator of Valéry into Spanish, but also the best translator of Borges into French. As Borges wrote later about Ibarra in the preface to the French edition of his poetry published in 1965: “Ibarra does not misinterpret the connotations of irony, tenderness and nostalgia that nuance each word in my poems... he understands the affinities and differences of the two poetic languages” (1965, 8).



This time speaking not of prose but of poetry, Borges affirms that the gifted ear, the translator who intimately knows the culture and language of the text's origins as well as the language into which he is translating it, can produce a successful recreation.

Borges is also a pragmatist in that he does not trust general theories, but rather evaluates "particular" translations and originals alike, case by case: hence the work itself matters more than its author. He criticizes author-centric modern readers (the today he spoke of was the 20<sup>th</sup> century) who read the writer rather than the work. Art matters more than the individual artist, and translation dramatizes the error readers make upon thinking, for example, that they're reading Borges or Valéry when, in fact, the aesthetic experience has been produced by Ibarra in conjunction with a Borges or Valéry —a collaboration not unlike Borges' many collaborations with his friends, most notably, with Bioy Casares.

These ideas illustrate how essential Borges' broad understanding of translation (both as a writerly activity and as a text) was to his poetics and practices as a writer. The implications, as we shall see, of translation as a paradigm for reading, writing and critical interpretation bear fruit not only in his numerous translations but also in almost every essay, poem, review, prologue and story he wrote from the 1920s through to the 1980s. To follow such a fertile path would require an entire book. Thus, while glancing over a range of texts, I will highlight those four essays whose principal theme is translation —*Las dos maneras de traducir* (1926), *Las versiones homéricas* (1932), *Los traductores de las 1001 noches* (1936), *El enigma de Edward Fitzgerald* (1951)— as well as his quintessential *fiction*, *Pierre Menard, Author of Don Quixote* (1939).

Significantly influenced by the modernists such as James Joyce and T.S. Eliot, as well as Ezra Pound "transcreations", Borges' views on translation have trickled down to literary thinkers such as George Steiner and Umberto Eco, and have been analyzed at length in numerous essays, dissertations and books (most recently Efrain Kristal's fascinating study, *Invisible Work: Borges and Translation* (Vanderbilt UP, 2002), and Sergio Waisman's postcolonial discussion in *Borges on Translation: The Irreverence of the Periphery* (Bucknell UP, 2005). In *After Babel: Aspects of Language and Translation* (1975), George Steiner accurately called the famous Borgesian *boutade Pierre Menard, the Author of Don Quixote* the "summa of translation theory". Menard is an imaginary author who recreates word for word excerpts from *Don Quixote*, passages which though identical to the original, as shown by his equally imaginary reader, the author of the homage to Menard, signify something entirely different from

anything Cervantes may have imagined. Translation, like reading, always follows an original, whether or not its origins are known, and is by its very nature anachronistic. As I have discussed in my “Notes on Borges’ Notes on Joyce: Infinite Affinities” (1997) and especially in my 1991 book on the creative and critical act of translation, *The Subversive Scribe: Translating Latin American Fiction*, I believe Borges provides the most lucid perspectives for the understanding of literary translation.

## 2. INVISIBLE WORK

Efrain Kristal’s *Invisible Work* (the title alludes to the way Borges’ narrator refers to Pierre Menard’s “fantastic” feat) summarizes the three aspects of Borges’ engagement with translation which informs the essays we will explore. Kristal observes that the obscure books (better known in the Edwardian era) which Borges perversely celebrates in his many essays and fictions became “secret masterpieces” thanks to the invisible workings of Borges himself. Creation in Borges emerged organically, systemically and simultaneously along with his elaborations as a translator, and the notion of what a writer is, indeed, emerged out of Borges’ version of what a translator is, or can do, especially when that translator is Borges. The first chapter, “Borges on Translation”, takes on the slippery challenge of Borges’ translation theory (theory in a uniquely Borgesian mode, that is) by leading us through numerous essays and stories to show how Borges subtracts from the history of translation and its theoretical positions those elements which most help him construct his ideas and especially his practices as a reader and writer. Kristal illustrates, for example, that translation mistakes are sometimes more valuable than so-called accurate translations: texts are inevitably appropriated by readers, become for the creative mind pretexts for the act of writing and, ultimately, the resurrection of a kindred imagination.

Borges precisely avoids the pitfalls of theoretical positions such as the famous debate between humanist Matthew Arnold and linguistic scholar Newman. Borges rewrites the terms of that debate and exposes the insights and blindness of both gentlemen to show, ultimately, how both their positions are valid, depending on the function or effect of the version at hand. In Borges’ portrayal, the feverish discussants are left speechless because either is right, depending on text, context, and reader, depending particularly on the emphases that matter in a given context. Their seemingly ironclad positions melt away but what remains is the continuing elaboration of the work of art despite the intentions of individuals. Borges sees the other side always, and tells us both sides simultaneously with his famous insight that “there is no such thing as a definitive



work”. And yet, who loves the great Classics we consider definitive more than the man who utters these seditious words?

In his chapter on Borges as translator, we get to study the specific transformations in Borges’ translations of writers such as Walt Whitman, Edgar Allan Poe and Franz Kafka, and how Borges, by improving upon and enriching the originals, was developing his own strategies as a writer. The book’s final chapter “Translation in the Creative Process” reveals how translation scaffolds Borges’ fictions in our now increased and detailed awareness of the presence of other writers’ works in Borges’ texts. Furthermore Kristal discusses at length the now visible presence throughout Borges’ works of the trope, or metaphors of translation, the word whose etymological meaning is metaphor.

In the context of his early career as an avant-garde poet, Borges’ first essay, written in 1926, came out in *Inquisiciones* and was called, no doubt with some irony, *Las dos maneras de traducir* [*The Two Ways to Translate*]. By the mid-1920s, young Borges (who by age nine had experienced and published his first translation, of Oscar Wilde’s story *The Happy Prince*) was well aware of translation (and particularly Anglophone) controversies centered on the ideological and linguistic complexities of the Bible, Dante and Homer, most notably the Arnold-Newman debate about Homer —more famous, as he chides in the *1001 Nights* essay, than its two interlocutors.

He had already concluded that a “literal” formula for fidelity to an original was by definition absurd, and would lay this idea to rest most effectively via the “invisible” work of the intrepid and phantasmal Pierre Menard. But beyond questioning accepted notions about originals and authors Borges, as the creative reader, was also arguing that, as there are endless interpretations by diverse readers of any given text, there is no ONE way to translate. To begin with, countless works throughout history have been translated, many of them repeatedly, hence Borges’ close reading of generations of English poets who had translated Homer’s epics, as a way into understanding Homer’s contributions to Western culture.

### 3. TWO WAYS TO TRANSLATE

*The Two Ways to Translate* highlights the dialectic shape of translation arguments of which the abovementioned Arnold-Newman debate is typical, opposing “spirit” to “letter” or “literary” to “literal”. By setting forth to define two ways, with the usual ironic sleight of hand, he not only summarizes the historical dueling duets over

translation, but opens the floodgates beyond dialectics into the ineffable world of chance and imagination. There is always more than one, and by inference multiple ways of translating any one text, just as there are many different interpretative approaches to any literary work. While appearing to summarize what's been said, Borges steps out of his own frame to reflect implicitly on his inevitable limitation as yet another reader. His genial discussion, apparently objective and supposedly didactic, soon reveals, as with all intelligent critics, his own interests, aesthetic preferences, ethical stances. The underlying thrust of *The Two Ways to Translate* brings to the foreground a paradox: while preferring a classical Aristotelian approach to writing and translating, Borges has a problem with the sacred concept of "classic" for the very reason that any work, classic or eccentric, is the product of contingencies and of a progression of readings. Here he takes issue, from the cultural context of an urban Argentine writer in the early 20<sup>th</sup> century, with the canonization of Argentina's national poem *Martin Fierro*, which has its virtues but also its defects.

In this article whose ideas would be further refined in the *Homeric Versions* and *The Translators of the 1001 Nights*, he defines the "two ways" in terms of aesthetic positions, that is, the art-centered Classical approach and the artist-centered Romantic approach, revisiting, as mentioned, the famous 19<sup>th</sup> century debate of the Classicist man of letters Matthew Arnold who favored a "plain" and "noble" Homer in his attack upon polyglot linguist Newman who favored a literal rendering which would make transparent all the linguistic quirks of the poetry. While "classical" and "romantic" pertain to precise historical periods of Western art, Borges uses them generically as the aesthetic tendencies they have come to signify. However, as with all categories Borges places in question, he reveals how their definitions, beyond the strictly historical contexts, are ultimately in flux —thus of course showing us by example how important it is to deal with the particular as opposed to attempting general principles. For example, in a mischievous 1930s essay *Postulation of Reality* he makes us realize that while Gibbon's history of the Roman Empire proposes to be classical, the results are romantic —one of numerous instances where these terms cross each other's boundaries as if they were Tweedle Dee and Tweedle Dum.

Nonetheless the two categories serve as a convenient departure in this first stab at a discussion of translation. Again, by the time the young poet Borges was in his 20s, his poetic tastes and strategies were already formed, and whether the object of discussion was originals or translations, in a subversive modernist way, his "classical" focus places



the work in the spotlight by placing the master in the shadows —in line with T.S. Eliot's "Tradition and the Individual Talent" (1920).

Borges writes about two ways of translating, in 1926 [my translation]:

Universally, I suppose there are two kinds of translations, the literal and paraphrase. The former corresponds to the Romantic mentality, the second to the Classical. I'd like to explain this statement in order to diminish its aura of paradox. The classical way of thinking is interested only in the work of art, never the artist. The classics believe in absolute perfection and seek it out. They despise localisms, oddities, contingencies. Poetry must be a beauty similar to the moon, eternal, dispassionate, impartial. The metaphor, for example, is not considered by classicism as either emphasis or personal vision, but as the attainment of poetic truth which, once engineered, can be (and should be) seized by all. Each literature possesses a repertory of these truths, and the translator knows how to take advantage of it and to pour the original not only into the words but into the syntax and usual metaphors of his language. This procedure seems sacrilegious to us, and sometimes it is. Our condemnation, nevertheless, suffers from optimism, since most metaphors are no longer representations, but merely mechanical. Nobody, upon hearing the adverb "spiritually" thinks of breath of air, or of the spirit; nobody sees any difference (not even of stress) between the phrases "dreadfully poor" and "poor as a church mouse".

Inversely, Romantics never seek the work of art, but rather the man himself. Man (we already know) is neither timeless nor an archetype, he's Jack So and So, not John Doe; he possesses a way of being, a body, an origin; he does something, or nothing, has a present, past, future and even his death is his. Beware of twisting one word of those he wrote!

That reverence for the I, for the irreplaceable human difference which is any I, justifies literal translations. Besides, the faraway, the foreign is always beautiful. Novalis clearly articulated this romantic sentiment: distant philosophies resound like poetry. Everything becomes poetic in the distance: faraway hills, faraway men, faraway events and so on. From such derives the poetic essence of human nature. Poems of the night and of the penumbra (*Werke*, III, 213). Delight in the faraway, homey voyage through time and space, vestuary of foreign destinies, promised to us by the literary translations of ancient works, a promise that generally remains in the prologue. The announced purpose of truth makes the translator a charlatan since to maintain the strangeness of what he's translating he finds himself obliged to thicken the local color, to roughen the rough edges, to sweeten the sweetness and to emphasize everything including the lie (257-258).

Where this discussion begun in *Two Ways* might take us, beyond Borges' move away from author-centered values, is the creative reader —which is maybe why he ceased, in his later essays, to speak of such categories as classical and romantic, irrelevant if what matters is the reception of texts, that is, the reader. Regarding this creature, Borges was not so much defending or attacking approaches to translation as he was proposing to de-classify a classic, that is, his fellow Argentine's almost fetishistic idolatry for their epic gaucho poem of the romantic 19<sup>th</sup> Century, *Martin Fierro*.

#### 4. ANONYMOUS CLASSICS: HOMER AND *THE ARABIAN NIGHTS*

Homer's epic poems and *the Arabian Nights*, the two classics of world literature to which Borges dedicated essays that explicitly examine the field of translation history, share in common the fact their popularity with readers through the ages, and their questionable authorship. Both apparently began as oral traditions and cannot be traced to a single author whose identity is indisputable. Moreover, *the Nights* were translated from different sources at different times and as they passed into various European languages, acquired additions which, ironically, became the tales for which they were most known, especially the framing story of Scheherezade. The survival and transformations of such literary monuments over centuries and languages no doubt contributed to Borges' own very original and ironic 'theory' of translation which he expounds in his essay on the *Homeric Versions*, namely that the only difference between an original and a translation is that a translation can be measured against a visible text —a *trouvaille* both obvious and previously unnoticed like the purloined letter, and worthy of that joker, Pierre Menard.

Rather than taking the pessimistic view that we will never know intimately the original language, never know whether Homer's images like the "wine dark sea" and epithets like the "wily" Odysseus were his inventions or the everyday speech of ancient Greece, Borges takes his "ignorance" as an opportunity to discover the poetry of the English language. Translation is not what you lose but what you gain. In the same light, Borges spoke of the contribution of the Celtic monk Bede the Venerable, who wrote in Latin and who translated the Bible. Borges mused: "It is beautiful to think that he died translating —that is, achieving the least vain and most self-effacing of literary tasks— and translating from Greek or Latin into Anglo-Saxon which, in time, would become the vast English language" (1995, 882 and ss.).

Homer becomes a rich library of marvelous books, all those versions by one seafaring culture which felt affinities with that other ancient one. Ezra Pound preferred the lyrical emotion of Chapman's version, but for Borges, epic exaltation was essential. His own aesthetic preference is Pope's "speeches and spectacles" in part because Pope's Homer is reminiscent of the Spanish Golden Age hyperboles of Luis de Gongora, one Golden Age reincarnating what the Renaissance regarded as a glorious past Classical era. Any reading is contextual, Borges again reminds us.





As in *ficciones* such as *Pierre Menard*, *The Garden of Forking Paths* and his later meditation *The Enigma of Edward Fitzgerald*, *The Translators of the 1001 Nights* explores, among other things, Borges' fascination not only with books but with men who are fascinated and submerge themselves in other cultures, times, and languages. His *Arabian Nights* essay reveals, in particular, how his interpretation of this labyrinthine chapter (a Casbah worthy of "Pépé Le Moko") in literary history uses the subject of translation to discuss his own intricate relationship with literature and its producers. Of particular interest (as Kristal pointed out in Borges' own translations) are the curious mistranslations which seem unavoidable in cultural exchange, as well as the reception of this ubiquitous book in its various reincarnations in the Western canon. Aside from his childhood in his Anglo-Argentine father's library, a key to Borges' fascination with the *Nights* was his innate cosmopolitanism (Jullien, 2007). Though not a popular attribute in certain intellectual circles during the 1930s and 1940s, such a spirit was central to characterizations of Argentine cultural identity. "Our patrimony is the universe", Borges pronounced in his famous lecture "The Argentine Writer and Tradition", a title which pays homage to T. S. Eliot's modernist manifesto "Tradition and the Individual Talent".

For Borges, growing up in his father's English library, in the bosom of an Anglo-Argentine family steeped in European liberalism and Victorian morals, the *Nights* were his childhood entry into the forbidden world of sex. His father, a frustrated novelist, significantly destroyed a book of Oriental stories he had written inspired in the *Arabian Nights*. Hence, it shouldn't surprise us that this book often appears in his stories (for example *The South*) as an icon or displacement for erotic content, as well as a literary terrain to be explored by a son created to fulfill his father's desires. For the writer Borges, *The Thousand and One Nights* (that One extra night and *mise en abîme* in the title intrigued him the most) offered, moreover, like Part II of *Don Quixote*, a template for an infinite textuality, an endless stream of stories which can be read and reread in order to be rewritten anew. Furthermore, for the Argentine Borges, that the book was a translation, arriving in a form assumed by a classic 'Oriental' text in a European language, made it germane to his region's marginality in the Western literary tradition. In its misinterpreted though familiar exoticism, the Arab world could be and was often associated with Latin America under the colonial gaze of Europe and Anglo-America. Sir Richard Burton's "adventures" in both Africa and Latin America exemplify such a positioning.

Regarding this realization, it is interesting to note how Borges embarks on the *Nights*, discussing the literary figure whose version he apparently preferred but also who, among all the European translators, most intrigued him as a flesh and blood individual. This writer was Sir Richard Burton, British consul in Trieste (before the city became Joyce's home in exile), a linguist who knew some of the most obscure languages in the world, a scholar and adventurer who discovered the source of the Nile and who fought in wars in South America, a libertine who scandalized Victorian England with his exploits and with his pen: in brief, the kind of man Borges, a bookworm with unfulfilled yearnings for a more active and sexual life, could certainly admire and even perhaps envy.

The Argentine immediately speculates about a “secret aim” of Burton's famous 1872 translation, namely, to annihilate his predecessor, the Orientalist Edward Lane—who in 1839, Borges continues, had in turn, translated against his predecessor, Galland, the French translator (1981, 73<sup>1</sup>). Borges implies here that translation is a polemical tool, an act of literary criticism in which one informed reader imposes his interpretation upon another's. His argument also suggests that through translation one writer duels against another, that translation is a perfect weapon to kill a father figure, to assert one's own paternity. Borges may also be telling his reader that his own “secret aim” may be to damn with praise and to pay homage with ironic reservations: for while Burton's was the best version of the *Nights* in his view, Burton's version was often awkward and inconsistent, and the man himself was an ingenuous positivist who did not recognize that while he thought he succeeded where Lane failed, his appropriation of the cultural Other was problematic: Burton was too naïve to realize that even great translations, like many originals, are brilliant failures.

Rather than beating a dead camel, i.e. the Lane-Burton debate, at this point in Borges' essay he covers his tracks, as it were, and goes back to his job as literary historian: “Let me begin with the founder”, he says, meaning the French Galland (1981, 74). In the 18<sup>th</sup> century Galland brought from Istanbul copy of the book along with a supplement from someone “said to be Hanna” —and Borges notes both the questionable origin of the supplementary stories plus the fact that these are among the stories which were to become most popular, such as *Aladdin's Lamp*, and *Ali Baba and the Forty Thieves*. Always the ironist, Borges remarks that this translation filled with “jewels and magic spells” was both the “worst and the most read” —and praised— by writers who would have significant impact on literary culture such as Coleridge, De Quincey, Stendhal and



Poe (1981, 74). These writers, particularly Coleridge, De Quincey, and especially Poe, would in turn be significant precursors of Borges, of course.

Galland's version was much criticized, Borges notes. One reason was because it suffers—perhaps inevitably—from anachronisms: Weil, a German scholar whose translation Borges would peg as the most pleasant of the four uninspiring German translations, points out, for example, that a “valise” should be a “saddlebag” (1981, 74). More serious was Galland's so-called decorum, suppressing, as the Victorian Lane will later do, scenes, descriptions and stories (such as kings who had many wives) that a Western reader of that era might consider obscene. Borges remarks mischievously, defending Galland against the criticisms of Andre Gide who favored Mardrus' colorful version, that the repression of these elements makes the book actually more obscene, since more is left to the reader's imagination.

Moving onto the scholarly Lane, Borges delights in the paradox that while his translation was “an encyclopedia of evasion”, Lane was admirably faithful, resorting, unlike Galland who simply practiced the art of omission, to explanatory and scholarly footnotes (1981, 76). Lane, unlike his successor Burton, had no polemical or ulterior motive other than that of bringing the wonders of the Orient to Western readers, but Borges is quick to point out—without using jargon—that ideology is never absent despite an author's visible intentions. Lane becomes for Borges exemplary of the notion of censorship not only as a predictable aspect of translation between cultures whose moral codes were so different, but as a form of creation. Comparing this “creativity” sarcastically with certain procedures of Hollywood where husbands and wives slept only in twin beds until the Hayes code was defrocked by the sexual revolution of the 1960s, Borges is suggesting that such creative processes are not alien to him. Censorship is seen in an affirmative light through the Borgesian looking glass, or rather it is considered, at the very least, unavoidable in the act of interpretation.

While Galland and Lane “disinfected” the *Nights*, however, Borges points out that they also invented the concept of the “marvelous”—an adjective missing from the original book which, as Borges comments, was in its own culture, only an “adaptation” of smutty jokes and stories well-known to “Cairo's middle classes” (1981, 77). Citing Enno Littman, the German translator whom Borges would criticize for being the most faithful and least inspired, Borges stresses that the book which Galland introduced to the Western reader was, on the contrary, a “collection of marvels,” projecting a “magical atmosphere”. This defining factor made it a more popular and much greater

commercial success than it had been for its original readers who, after all, already knew the original characters and customs which those stories portray.

At this juncture of the essay Borges returns to Burton who claimed to have a command of thirty-five languages and wrote seventy-two volumes, and who apparently experienced every kind of sexuality and cuisine not to mention, in his African wanderings, cannibalism. Borges sums all this up—as if following Lane's prudish example—with his best stuffy British librarian tone: “The attractions of the forbidden are his” (1981, 79). Certainly by alluding to Burton's friendship with the poet Algernon Swinburne, well known for his homosexuality, Borges means to leave tantalizing trails for his reader's imagination—once again proving the vicarious joys of censorship.

What exactly did Borges like about Burton's version? He criticizes Burton for a “lack of ear” in his verses, and for an inconsistency in the language ranging from the literal to the colloquial. It would appear that he praised most of all the erotic erudition, the copious copulating footnotes as it were—hence not so much the pleasure of the text as of the sex—and the fact that this translation was somewhere between a recreation and an act of literary criticism. To wit, Burton had created a heterogeneous genre—one might say like Borges' *Ficciones*—somewhere between narrative, essay and poetry. The one other element in both Burton and Mardrus which was decisive in Borges' mind was the title which added, following Galland, that “One Night”, that gateway to the infinite *mise en abime* of story telling represented by the framing tale of Scheherazade, reaching from the picturesque past into the unfathomable future.

From his discussion of the enterprising Burton, whose motives were to glorify his reputation as an Arabist and to gain readers, Borges traveled chronologically and back across the Channel to the French version of “doctor Mardrus”. Here he slapped Gide on the hand not for preferring Mardrus but rather for using the wrong reasons to play Mardrus against Galland, claiming the latter to be more unfaithful than the former. *Au contraire*, this 1899 French version was the most readable after Burton's but also because, once again, it was not faithful. Borges tells us why: Mardrus was an illustrator, providing the reader with “art-nouveau” flourishes, “visual Orientalism”; rather than literal translator, Mardrus was an inter-semiotic translator; hence Borges compares Mardrus' “interpolations”—not without his usual tongue-in-cheek tone—to the biblical extravaganzas of the Hollywood classic filmmaker Cecil B. DeMille.



While with his discussion of Dr. Mardrus he reaches the climax of the essay, a celebration of felicitous “creative infidelity”, perhaps he saves for last his most important critique of the German versions. The summary of this critique could be: each literature, each culture, each era appropriated the “1001 Nights” according to its own deforming mirror; the better translations were better because they, in turn, in Poundian spirit, brought something new into the target literature and language. In the case of Germany, a country which had generated such a prolific body of fantastic literature in the 19th century, Borges was disappointed by the relatively “tranquil” results. He concluded that “the exchange between the Nights and Germany should have produced something more” (1981, 86). Finally, referring to Germany's *Unheimlichkeit* (Freud lurks in this remark, as well as Germany’s vast library of fairy tales, notwithstanding Borges' occasional squashing of the father of psychoanalysis), Borges ended his essay with a tantalizing question that was also an answer: the creative translator to transport the *Nights* into German would have to be Kafka himself.

## 5. TRANSLATION AND REINCARNATION

*The Enigma of Edward FitzGerald* pays homage to the curious fate of this minor Victorian poet whose fame was his translation of Omar Khayyam’s *Rubaiyat*, quintessential love poem from old Persia. For Borges, FitzGerald was a kindred spirit but even more, a precursor of his English father Jorge Borges, that anarchist lawyer and frustrated novelist who also translated (into Spanish) the *Rubaiyat*, and whose son would fulfill his dreams of literary glory. Like Pierre Menard, FitzGerald was an avid reader of *Don Quixote*; the Englishman was separated by seven centuries from the Persian poet and was “less intellectual than Omar, but perhaps more sensitive and sadder”, Borges writes. And yet, a kind of miracle occurred in the textual encounter between these two dissimilar beings:

From the fortuitous conjunction of a Persian astronomer who condescended to write poetry and an eccentric Englishman who peruses Oriental and Hispanic books, perhaps without understanding them completely, emerges an extraordinary poet who resembles neither of them (Borges, 1999, 368).

The transmigration of Khayyam’s obscure quatrains into FitzGerald’s great “English poem with Persian allusions” becomes, in Borges’ recounting, almost identical to the odyssey of the *Nights* —an obscure book from the East turns into a canonical work in the West. Borges’ obsession, whether admiration or rivalry, vis à vis Burton seems displaced, however, by a sympathetic sense of communion in this tale of FitzGerald and Khayyam, a nostalgic communion with phantoms sought throughout his life as reader,



writer and translator, seeking the spirit through the letter. His communion with writers included not only those he read and re-wrote but also those friends he collaborated with, most notably Bioy Casares with whom he created a third writer, Bustos Domecq (and other pseudonyms). This third writer did not resemble either of them and was nicknamed “Biorges” by critic Emir Rodríguez Monegal; in Borges’ world, collaboration and translation were two sides of the same coin, as he concludes in his meditation on FitzGerald:

All collaboration is mysterious. That of the Englishman and the Persian was even more so, for the two were quite different, and perhaps in life might not have been friends; death and vicissitudes and time led one to know the other and make them into a single poet (Borges, 1999, 368).

## 6. REFERENCES

Borges, J. L. (1965). Preface a l'Édition Française. In *Oeuvre poétique (1925-1965)*, tr. Néstor Ibarra. Paris: Gallimard. [My translation.]

- (1966). Beda, el Venerable. In J. L. Borges, M. L. Vázquez (Eds.), *Literaturas germánicas medievales en Obras completas en elaboración* (pp. 882-884). Buenos Aires: Emecé. [My translation.]
- 
- (1981). The Translators of the 1001 Nights. In E. Rodríguez Monegal, A. Reid (Eds.), *Borges: A Reader* (p. 73 and ss.). New York: E. P. Dutton.
- (1997). *Textos recobrados 1919-1929*. Buenos Aires: Emecé. [My translation.]
- (1999). *Selected Non-Fictions*, edited by Eliot Weinberger. New York: Viking Penguin.

Jullien, D. (2007). In Praise of Mistranslation: The Melancholy Cosmopolitanism of Jorge Luis Borges. Special Issue: Jorge Luis Borges (ed. with introduction by S. J. Levine) *Romanic Review*, vol. 98, numbers 2-3, Columbia University, 205-224.



<sup>1</sup> My discussion of Borges' essays and ideas on translation began in the 1970s with Rodríguez Monegal, hence I would like to use this edition to cite the *Nights* (see references). Sections of the original essay, E. Weinberger explains (see references), were first published in 1934, but the essay first appeared in its entirety in *Historia de la eternidad* in 1936.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Jill Levine, S. (2012). Borges sobre la traducción. Borges on translation. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 9-39 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8789/8995](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8789/8995)

## LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN LITERARIA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Resumen: A pesar de que la didáctica de la traducción ha experimentado desde hace dos décadas un cambio considerable en su investigación, centrada en el análisis de los procesos mentales del estudiante cuando traduce y desde la perspectiva inductivo-experimental y con numerosos trabajos al respecto, la didáctica de la traducción literaria adolece actualmente de andamiajes teóricos y metodológicos apropiados que describan su gran complejidad y puedan ayudar al estudiante a traducir literatura de manera profesional. Nuestro objetivo en el presente artículo es repasar y criticar en líneas generales el marco teórico-metodológico que ha caracterizado la enseñanza y, en particular, la evaluación de la traducción literaria a lo largo de la historia, basado en nociones prescriptivas de fidelidad, traducibilidad, literalidad o equivalencia entre otras. También veremos que las investigaciones cuantitativas que se vienen llevando a cabo en la didáctica de la traducción son insuficientes si no se complementan con contenidos cualitativos que contribuyan a una reflexión consciente sobre el proceso de traducción. A continuación estableceremos una propuesta didáctica que enfatiza precisamente la importancia de establecer aquellos contenidos adecuados que puedan describir la complejidad cognitiva implicada en la práctica de la traducción literaria y que puedan ayudar a desarrollar estrategias de traducción apropiadas. El estudio de la introspección es, en este sentido, esencial.

Palabras clave: didáctica de la traducción literaria; metodología; andamiaje.





## **THE TEACHING OF LITERARY TRANSLATION: AN OVERVIEW**

Abstract: Despite the fact that translation teaching has undergone a significant change during the last two decades in relation to research from an inductive-experimental perspective focusing on the analysis of students' mental processes when translating, and that much academic work has consequently emerged, the teaching of literary translation currently lacks an appropriate theoretical and methodological scaffolding that may describe its great complexity, and which can help students to translate literature in a professional way. Our aim in this article is to review and to give a general critical overview of the theoretical and methodological framework in which the teaching, and particularly the evaluation of literary translation in history, is depicted based on prescriptive notions such as faithfulness, translatability, literality or equivalence, among others. We will also see that current quantitative research in translation teaching is insufficient if it is not complemented by qualitative content which contributes to a conscious reflection on the translation process. We will then make a didactic proposal that emphasizes the importance of establishing those types of content that can be used effectively to describe the cognitive complexity implied in the practice of literary translation, and which may consequently help to develop suitable translation strategies. Thus, we believe that the study of introspection is essential.

Keywords: Literary translation teaching,; methodology; scaffolding.

## LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN LITERARIA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

*Fecha de recepción: 11/12/2011; fecha de aceptación: 09/02/2012; fecha de publicación: 00/03/2012*

Ana María González Álvarez

[agarcia@dfm.ulpgc.es](mailto:agarcia@dfm.ulpgc.es)

Universidad de las Palmas de Gran Canarias

### 1. INTRODUCCIÓN

La traducción no ha sido un tema de primera importancia en la historia de la literatura, a excepción del estudio de la transmisión e interpretación de la Biblia. De hecho, los postulados teóricos necesarios para la práctica apropiada de la traducción literaria proceden en su mayor parte del canon de los Estudios Literarios, de ciertas metáforas conceptuales erróneas sobre la traducción que impregnan las mentes de filósofos, escritores y humanistas y de la influencia preponderante de algunas corrientes de la Lingüística ya desfasadas que se han ido sucediendo principalmente desde el Estructuralismo. A pesar de la ingente cantidad de textos que se traducen desde tiempos muy remotos en esta modalidad, la reflexión teórica adolece aún hoy de investigaciones que describan adecuadamente los procesos mentales del traductor literario. Dada la complejidad del tema, no es de extrañar que existan muy pocos estudios sobre la manera de enseñar la traducción literaria en las aulas. Si bien el cambio de rumbo hacia un paradigma teórico adecuado sobre la traducción y, consecuentemente, sobre lo que debería ser su didáctica, ya tuvo lugar a principios de los años ochenta del siglo XX y se viene desarrollando con múltiples trabajos en la actualidad, la investigación sobre el texto, sobre la crítica y sobre la didáctica de la traducción literaria apenas ha recibido la importancia que merece, si la comparamos con otras modalidades de traducción.

El marco teórico-metodológico del que parte el estudio de la traducción literaria se ha caracterizado a lo largo de la historia por las nociones de fidelidad, traducibilidad, literalidad, libertad, pérdida, autoría o equivalencia como pilares básicos en los que se ha asentado el pensamiento tradicional sobre la traducción. Aún hoy, cuando asistimos a la crítica de una traducción literaria, se perciben visiones marcadamente prescriptivas sobre lo que es una buena o mala traducción. Lo que suele aportar el crítico no es otra cosa que un comentario más o menos especulativo, sin rigor científico, de la solución traslativa aportada a un ejemplo particular. En este sentido, la traducción literaria aún no



se ha despojado de la metáfora conceptual de concebir el signo lingüístico como contenedor de significados fijos y universales. En este sentido, el significado aún continúa dentro de la palabra. Aunque sabemos que el significado es abierto, enciclopédico, situado y emergente (Langacker, 1987), tal y como demuestra la lingüística cognitiva y en particular -más que ninguna otra modalidad- la práctica de la traducción literaria, seguimos negando el principio de incertidumbre que subyace tras la interpretación del texto literario y tras los procesos mentales del traductor. Nos limitamos a considerar únicamente el producto literario, y lo definimos como entidad estable y terminada, atemporal, con identidad propia, que debe guardar una relación siempre equivalente y fiel con su original; y en la que el traductor permanece, en la mayoría de los casos, invisible. En este sentido, la comparación de traducciones con sus respectivos textos originales se realiza de manera lineal; se presupone una significación literal ligada a las unidades verbales y léxicas que por lo común se conciben como unidades aisladas y extraídas de un contexto puramente lexicológico. Como señala Steiner (1975, 313), la traducción literaria se ha estimado a lo largo de la historia como trabajo de peones. En nuestras palabras, como un conocimiento meramente procedimental u operativo. De hecho, no se poseen borradores del Rabelais de Urquhart, ni bosquejos manuscritos del Plutarco de Amyot, ni de tantas otras maneras cognitivas de obrar en la actividad traslativa de la literatura. No es de extrañar que la investigación sobre el proceso de la traducción literaria se considere un tema muy espinoso, poco accesible y complejo.

## 2. EL MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO: UN RECORRIDO HISTÓRICO

Si teorizar significa ser más conscientes y reflexivos sobre una determinada actividad y, consecuentemente, constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de andamiajes metodológicos y pedagógicos adecuados a su eficaz enseñanza, la traducción literaria precisamente no se ha caracterizado por aportar planteamientos y contenidos teóricos sólidos y apropiados para su práctica. De hecho, desde Cicerón hasta los años 70 del siglo XX, las cuestiones argumentativas sobre la calidad y la evaluación de las traducciones se asentaban especialmente en las nociones de fidelidad y libertad respecto al texto original, cuya influencia se debe al carácter tradicional de sacralidad otorgado a la traducción bíblica, que ha conducido igualmente a la cuestión de la traducibilidad de otros géneros como los literarios. Gran parte de la reflexión teórica y metodológica acerca de la traducción literaria se ha inscrito por tanto en la *metáfora conceptual de pensamiento* que guarda relación con el significado concebido

como contenido fijo dentro de un contenedor hermético denominado “palabra” (cf. Lakoff & Johnson, 1980).

Mallafré (1991, en Hurtado Albir, 2001,104) habla de cuatro etapas en la evolución de la reflexión sobre la traducción: una etapa *empírica*, que empieza con Cicerón y basada en la dicotomía de la traducción literal y la traducción libre; una etapa *filológico-filosófica*, que empieza a mitad del siglo XVIII y en la que se defiende la imposibilidad de la traducción y un literalismo culto; una etapa *lingüística*, que recoge aportaciones de la lingüística moderna y critica la teoría literalista, y una etapa de *últimas tendencias*, donde se complica la reflexión teórica y se ubica la teoría de la traducción dentro de la teoría de la comunicación, buscando cierta autonomía de la lingüística. No es objetivo del presente artículo detallar las aportaciones de tantos humanistas y traductores que se han dedicado a la reflexión sobre la actividad traslativa desde múltiples perspectivas disciplinarias, pues ello excedería con creces nuestro propósito principal de centrarnos en la didáctica de la traducción literaria y su investigación. No obstante, mencionaremos algunos apuntes metodológicos interesantes y vinculados en cierta manera a la didáctica, aunque no sea apropiado hablar de una enseñanza de la traducción por aquel entonces. El primer manual sobre cómo traducir se remonta al siglo XV con Bruni, quien con *De interpretationi recta* de 1440 inicia de hecho la historia de los manuales de traducción. Ello va acompañado de un cambio en cuanto a la manera de traducir. El humanismo consagrará en este sentido la costumbre del prólogo, del prefacio y de las cartas a los lectores, donde el traductor podrá explicar y justificar sus opciones de traducción (en Hurtado Albir, 2001,107-108). La traducción adquiere así categoría de género literario y de formadora de estilo y de personalidad (Vega, 1994,30). *Sendbrief vom Dolmetschen* de Lutero (1530) junto con *De optimo genere interpretandi* de San Jerónimo (395 d.C.), el ensayo de Bruni y el de Dolet titulado *La manière de bien traduire d'une langue en aultre* de 1540 (también en Vega, 1994) forman parte de los primeros tratados sobre traducción. Aunque resulte extraño, hay poco legado en este sentido heredado de la Escuela de Traductores de Toledo. En España destaca Vives como contribución didáctica con su obra *Versiones seu interpretationes* (1532). Sin embargo, aparte del Prefacio de Dryden en el siglo XVII a su traducción de las *Epístolas* de Ovidio, no es hasta el siglo XVIII con *Essay on the Principles of Translation* de Tytler (1791) cuando realmente comienza la teorización y la metodología. En el siglo XIX, el Romanticismo y Posromanticismo se caracterizarán por una reacción contra el gusto francés de épocas previas y una defensa del literalismo, con la influencia de Alemania procedente del siglo anterior. Schleiermacher en *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens* (1813) describirá e incluirá el “doble



movimiento” que se produce al traducir: hacia el lector o hacia el autor, decantándose a favor del primero. La estética romántica producirá una constante paradoja metodológica entre la vuelta a la literalidad y la reivindicación del traductor como creador (Hurtado Albir, 2001,116-117).

El siglo XX es la *era de la traducción* por antonomasia (Hurtado Albir, 2001,118, 119-121). En la primera mitad, y en el marco de la hermenéutica traductológica, aumentan las publicaciones de carácter teórico. Destacan en este sentido *Die Aufgabe des Übersetzers* de Benjamin (1923); *Miseria y esplendor de la traducción* de Ortega y Gasset (1937) y *Breve teoría de la traducción* de Ayala (1943), y los trabajos metodológicos de los soviéticos Chukovsky (*El arte de la traducción*, 1930) y especialmente Fedorov (*Métodos y objetivos de la traducción literaria*, 1930). Los primeros tratarán metodológicamente de orientar la traducción desde una concepción filosófica del lenguaje marcadamente literalista, con cuestiones acerca de la (im)posibilidad de la traducibilidad; los soviéticos serán pioneros particularmente en la vinculación de la teoría con la práctica de la traducción literaria. No obstante, todos ellos se caracterizarán por una actitud prescriptiva al establecer el vínculo de unión entre texto meta y texto original y por la falta de rigor en cuanto al uso del metalenguaje teórico-metodológico. Cabe añadir como dato relevante que el planteamiento de la traducción literaria y cómo traducirla desde un enfoque hermenéutico y filosófico será una constante incluso en la segunda mitad de siglo (cf. Steiner, 1975; Ladmiral, 1979; la Escuela de Göttingen en los 80, entre otros).

En la segunda mitad del siglo XX, la consolidación de las relaciones internacionales y el gran avance de la tecnología constituyen el motivo principal por el que empiezan a constituirse los centros de enseñanza de la traducción por toda Europa y, en consecuencia, se reivindica la *sistematización* y *rigor* del discurso teórico y metodológico. La *lingüística* va a desempeñar un papel muy importante en el enfoque de la metodología con el trabajo de Fedorov titulado *Introducción a una teoría de la traducción* (1953); con Vinay y Darbelnet en *Stylistique comparée du français et d'anglais* (1958); Jakobson en *On linguistic aspects of translation* (1979) y Mounin con *Les problèmes théoriques de la traduction* (1963) (también en Hurtado Albir, 2001,124). También destacan otros autores como Catford (1965), Vázquez Ayora (1977), García Yebra (1982), Newmark (1988) y los trabajos de la Escuela de Leipzig en su primera etapa. Los manuales que se elaboran están planteados desde la teoría lingüística y constituyen estilísticas comparadas de corte marcadamente estructuralista. Son modelos metodológicos *seriales* de traducción, basados en la traducción comentada

de palabras, sintagmas y frases, reflejo de las tendencias del momento del Estructuralismo y la Gramática generativa. Son, en definitiva, comparaciones descontextualizadas que utilizan microestrategias basadas en la comparación léxica de unidades aisladas. Algunas de estas estilísticas recogen ejemplos fragmentados de traducciones literarias que se comentan fuera de contexto y a nivel de análisis del léxico o de la frase. En esta línea del generativismo, si bien incluyendo la importancia del receptor como variable teleológica de la traducción, destaca el trabajo de E. Nida *Towards a Science of Translating* de 1964, y que ha sido manual obligado de lectura en los centros de enseñanza durante mucho tiempo por sus aportaciones metodológicas. De él destacamos su dicotomía ente equivalencia *formal* vs. *dinámica*, dos constructos metodológicos que servirán de guía al traductor para establecer la relación de la traducción con su respectivo texto original. Su modelo metodológico de división del proceso traslativo en tres fases (fase de análisis, fase de transferencia y fase de reestructuración) precisamente se incluye en la línea de pensamiento chomskiano: estudiando la estructura profunda y superficial de ambas lenguas en el nivel gramatical, semántico y estilístico, podremos trasvasar elementos invariables y elementos variables de una lengua a otra. Nida parece sugerir con su metodología que en todas las lenguas y culturas existe un significado invariable y universal en el nivel formal (ejemplo: chair = silla), cuando en realidad los conceptos supuestamente formales se interpretan y estructuran según directrices propias de una cultura y bajo parámetros perceptivos, cognitivos y situacionales. Además parece indicar que los traductores orientan sus traducciones exclusivamente en el plano del nivel microestructural del texto.

El comienzo de la investigación en la didáctica de la traducción literaria de manera *descriptiva* tendrá lugar a finales de los años setenta. En primer lugar, la aparición de la lingüística textual, que contempla la lengua en uso y por tanto el estudio del texto a través de parámetros comunicativos (estudio de las variables extratextuales e intratextuales; estudio de los géneros y sus convenciones), incidirá en el cambio metodológico de comparar las traducciones a nivel de la frase hacia el estudio del *texto*, en concreto de la macroestructura textual, los criterios de textualidad, la textura, las intenciones comunicativas y los factores situacionales. Los trabajos de Reiss en tipología textual (1971; Reiss & Vermeer, 1984) abordan la manera de traducir bajo los parámetros de las funciones del lenguaje. En el caso de los textos literarios, para los que la autora establece una clasificación de géneros preliminar, habrá que tener en cuenta la *función expresiva* como función dominante que guía el modo traductor. Es la intención estética del autor la que por consiguiente prevalece. La metodología textológica de Reiss, junto con la *Skopostheorie* de Vermeer (1978; Reiss & Vermeer, 1984),



constituyen los primeros pasos hacia el cambio de paradigma de la traducción desde un enfoque relativista, al considerar de vital importancia la pragmática textual y la función teleológica de la traducción en sus investigaciones. Su aplicación didáctica en la traducción literaria, aunque con escasos ejemplos prácticos en esta modalidad, se desarrollará posteriormente con Nord (1988, 1997), quien más bien se centra en aplicar la metodología funcionalista a los textos no literarios con su modelo comunicativo de análisis textual. No obstante, un modelo más completo de análisis del texto lo constituye, en nuestra opinión, el trabajo de Hatim y Mason (1990, 1997) con sus dimensiones del contexto. El contexto, según ellos, está formado por tres dimensiones que nos dan las claves para analizar el sentido que el texto transmite. La *dimensión comunicativa* configura la variación lingüística; la *dimensión pragmática* conforma la intencionalidad del discurso; y la *dimensión semiótica* hace referencia al sistema de valores de una determinada cultura. Su metodología es más elaborada y apropiada, bajo parámetros pragmáticos, para acometer el análisis (y traducción) de los textos literarios por su longitud y complejidad. De hecho, el modelo aborda con más profundidad que otros las posibles marcas textuales, haciendo hincapié en el tono, modo y campo textual, las implicaturas o las presuposiciones, entre otros aspectos. No obstante, el modelo no ha sido aún aplicado al detalle en el análisis de distintos géneros y tipos de texto literarios, pero podría constituir un andamiaje interesante para el desarrollo de la *competencia textual y cultural* en el aula.

En segundo lugar, y también en los años setenta, las investigaciones de índole descriptiva de la Escuela de la Manipulación tomarán en cuenta los factores comunicativos, normativos y sociológicos implicados en la traducción literaria a lo largo de la historia, mediante el estudio comparado de traducciones con sus respectivos textos originales. Ello nos ha encaminado a cuestionar algunos conceptos tradicionales teóricos e ideológicos que han impregnado la concepción de la traducción literaria, como la noción de autoría, equivalencia, traducibilidad o norma. Si bien no se pronuncian sobre la didáctica de la traducción literaria ni estudian su proceso, hay algunos testimonios en esta línea, como por ejemplo la importancia de enseñar al *native translator* el estudio de las normas traslativas y textuales implicadas en la traducción de un género dentro de un polisistema literario (cf. Toury, 1995, 248-258), lo cual conduciría a la posibilidad metodológica de establecer normas de traducción literaria en el aula para encauzar correctamente los encargos de traducción y desarrollar así la *competencia normativa* (cf. García Álvarez, 2004, 456-476). En consecuencia, estos estudios descriptivos deberían ser de lectura recomendada para los estudiantes que desean traducir literatura, ya que aportan muchos datos interesantes en relación con las

modas y modos históricos de abordar la traducción de géneros y figuras literarias como la metáfora (cf. Toury, 1995,81-84). Los trabajos posteriores de la Escuela, principalmente los que transcurren en los años 90 y basados en el estudio del mecenazgo y las instituciones implicadas en la traducción literaria y su lectura canónica, son de relevancia para el desarrollo de la *competencia social* del traductor en el aula en relación con el mercado y su diálogo con los otros actantes del proceso (cf. Lefevere, 1992). Paralelamente a estos trabajos descriptivos, cabe destacar las investigaciones sobre traducción literaria realizadas por la Escuela de Göttingen (cf. Schulze, 1987, entre otros autores), las cuales pueden igualmente aportar indicios interesantes sobre las normas y recepción histórica de algunas traducciones literarias, si bien sus estudios no han calado tan hondo como los de la Escuela de la Manipulación.

### 3. DE LOS ENFOQUES DEDUCTIVOS A LOS INDUCTIVOS: EL ANÁLISIS DEL PROCESO Y LA INFLUENCIA DEL CONSTRUCTIVISMO

A finales de los 80, Lörcher critica la tendencia generalizada de que la mayoría de los modelos metodológicos no dan cuenta de la realidad psicológica de la traducción. Según el autor (1989,64), la mayoría de estos modelos se han basado en enfoques deductivos, es decir, se construyen por deducción lógica, con escaso rigor empírico. Por ello, urge la necesidad de incorporar métodos y modelos procedentes de la psicología cognitiva que describan adecuadamente la relación entre mente-traducción. La técnica del *método de pensar en voz alta* ha sido, de hecho, el método inductivo empírico-experimental más usado durante la década de los 90 para el estudio de dicha relación mente-traducción. Los resultados de estas investigaciones han aportado indicios interesantes sobre el proceso traslativo del estudiantado. Kusmaul (1995) señala por ejemplo cómo el estudiante tiende a hacer un excesivo hincapié en el uso del diccionario bilingüe, argumenta sus estrategias traslativas de una manera especulativa o interpreta el significado atendiendo principalmente a la forma lingüística. No obstante, el método de reflexión en voz alta no ha quedado exento de críticas, sobre todo en lo que respecta a que sólo pueden verbalizarse los procesos conscientes, mientras que los procesos inconscientes y de automatización de soluciones traslativas quedan fuera de control. Por este motivo, el método inductivo se ha ido refinando a lo largo de la década de los 90 y ha incorporado otras alternativas, como las entrevistas personales, los diarios, los cuestionarios y otras medidas experimentales. En consecuencia, se ha introducido también el ordenador en la presente década. Su función consiste en medir ciertas variables procedimentales y temporales. El programa *Translog*, creado por Jakobsen en 1998, se viene usando (e incluso se ha perfeccionado) por el grupo de investigación





TRAP en Dinamarca y PETRA en España para estudiar, entre otros aspectos procedimentales, el factor tiempo en relación con las pulsaciones en el teclado o los movimientos oculares sacádicos al analizar o traducir un texto. El grupo PACTE de Barcelona, por ejemplo, utiliza el *Proxy* para analizar también el comportamiento traductor y estudiar con mayor detalle la competencia traductora.

Por otro lado, también se han elaborado durante estos años algunos modelos deductivos de índole cognitiva que intentan describir el proceso de traducción desde la complejidad de los estadios mentales implicados y su interrelación dinámica, superando en ese sentido la división estructuralista en dos o tres fases de los modelos precedentes (cf. Nida, 1964). Los modelos de Bell (1991), Wilss (1996) o Hönig (1997) son, de hecho, más complejos y constituyen hipótesis deductivas de gran apoyo teórico para la investigación inductiva, pero se han relegado de la investigación o no han recibido la atención que merecen.

En nuestra opinión, la investigación empírico-inductiva está adquiriendo hoy en día un cariz extremadamente positivista, centrada principalmente en observar ciertas actitudes procedimentales (por otro lado muy embrionarias) del proceso de traducción mediante la aplicación de programas informáticos específicos. El anhelo hacia la *búsqueda de objetividad* en la investigación, que asimismo deja entrever aspectos dogmáticos racionalistas sobre cómo debe enfocarse la ciencia, ha obviado por ejemplo y en gran medida el estudio de la introspección, probablemente por considerarse “especulativa”, y sin embargo tan necesaria para la enseñanza de una modalidad tan compleja como la traducción literaria, ya que en este caso nos enfrentaríamos con la problemática de la creatividad humana, con el funcionamiento enigmático de la mente y, consecuentemente, con el gran margen de incertidumbre que la caracteriza. Sin embargo, tal y como señala Orozco (2000), el empirismo en traducción también se viene caracterizando por una falta de representatividad en cuanto a los datos obtenidos en relación con las muestras aportadas y las tareas realizadas por los sujetos investigados. Asimismo, gran parte de estos estudios abordan solo aspectos parciales del proceso de traducción, dejando al margen una visión de conjunto del proceso. No es de extrañar, por tanto, que apenas se haya insistido en la investigación inductiva del proceso de la traducción literaria, la cual requiere una visión mucho más compleja de estudio. Hay muchas variables extrañas que no están siendo estudiadas y que definen precisamente el alto grado de complejidad del proceso traslativo. Por el momento, tenemos indicios de cómo funcionan algunas operaciones cognitivas, tal y como demuestran, entre otros innumerables estudios inductivos, los datos recogidos sobre los

criterios utilizados en la toma de decisiones (*cf.* Tirkkonen-Condit, 1989) o la manera en que se usan de los diccionarios (*cf.* Atkins & Varantola, 1997). Si bien Hurtado Albir (2001, 365) señala que la neurociencia y la psicolingüística aún no pueden proporcionar información completamente objetiva de cómo se almacena la información en el cerebro y qué estructuras mentales realizan la recuperación de información lingüística, lo cual es en parte cierto, no por ello se debe descartar la ingente cantidad de investigación que se está realizando al respecto, con resultados muy significativos. Existen ya bastantes trabajos que estudian con bastante viabilidad la conciencia humana (*cf.* Damasio, 2010), que investigan los distintos tipos de conocimientos implicados en la adquisición de la *metacognición* sobre una determinada actividad (Mateos, 2001; Pozo, 2006) o que aportan herramientas metodológicas interesantes para estudiar la manera como pensamos e imaginamos (*cf.* Fauconnier & Turner, 2002). Estas investigaciones aún no han sido incorporadas en profundidad al estudio del proceso de la traducción y, mucho menos, al estudio del proceso específico de la traducción literaria. Sin embargo, pueden aportar indicios interesantes acerca de cómo se van construyendo y emergen a la conciencia muchos procesos que consideramos inaccesibles y que definimos como “incontrolados” (*cf.* Hönig, 1997, 58-62).

Pero la didáctica de la traducción no solo tiene que ver con la relación mente-traducción y, por consiguiente, con el estudio del proceso, sino también con la planificación de su enseñanza. En la presente década asistimos a otro nuevo paradigma en el que el aprendizaje del individuo se concibe como un proceso en construcción fabricado por el estudiante en interacción con otras personas. Deslile (1980) ya había indicado la necesidad de incorporar una pedagogía de la traducción que diseñara los objetivos generales y específicos en el aprendizaje de la disciplina. Bajo este punto de vista asistimos al *constructivismo* en traducción (*cf.* Kiraly, 2000), donde el estudiante desempeña un papel central y activo, aprende en colaboración con otros estudiantes al realizar las traducciones, realiza trabajo de campo fuera del aula y coopera profesionalmente realizando traducciones para empresas. Asimismo se diversifican las actividades pedagógicas en talleres interactivos y se hace hincapié en el diseño curricular y en la coordinación de asignaturas de los proyectos docentes de una manera coherente y gradual en función de los distintos perfiles del estudiantado. El enfoque por tareas y “aprender haciendo” (*learning by doing*) constituyen los postulados ideológicos de esta corriente. Uno de estos enfoques está representado en la actualidad por la investigación que lleva realizando el grupo PACTE de la Universidad Autónoma de Barcelona desde hace dos décadas y que se describe principalmente en el libro *Enseñar a traducir*, de 1999. En este libro se dedica precisamente un capítulo a describir las



características particulares de la traducción literaria, los géneros implicados y sus distintas finalidades en función del tipo de destinatario, con el fin de establecer pautas pedagógicas para su enseñanza. Este trabajo constituye una de las primeras elaboraciones de géneros literarios orientada hacia la didáctica de cara a la programación curricular (Marco Borillo & Verdegal Cerezo & Hurtado Albir, 1999,168). No obstante, la metodología planteada es principalmente procedimental, basada en la consecución de objetivos de aprendizaje. Cabe preguntarse acerca del contenido intelectual de los andamiajes que se emplean en el aula para lograr dichos objetivos y en el que se sustentan las actividades. A modo de ejemplo, la unidad didáctica destinada al aprendizaje del lenguaje figurado, en concreto, la metáfora, se limita a indicar saberes relacionados con el objetivo perseguido (“saber identificar y valorar las metáforas interactivamente mediante grupos de trabajo”, “saber identificar las posibles maneras de traducir el lenguaje figurado” [...]), pero no se alude a cuestiones metodológicas cognitivas de *cómo* construir las metáforas (*ibid.* 176-178). Dentro de una línea pedagógica parecida destaca el trabajo de Rodríguez Rodríguez sobre la traducción literaria para la formación de traductores (2008, 2011) o la propuesta de programación curricular de una asignatura de traducción literaria inglesa realizada por Esteban Segura (2011).

#### 4. EL RETORNO A LA INTROSPECCIÓN

La idea de un modelo capaz de dar cuenta de las funciones y atributos mentales del traductor literario presupone de un planteamiento que, nos guste o no, no puede ser completamente verificable de manera experimental en la actualidad, porque no disponemos de herramientas informáticas que funcionen como la mente humana. Como hemos señalado antes, el empirismo que se está llevando a cabo en el estudio de los procesos traslativos está aún en la etapa de establecer hipótesis muy rudimentarias en relación con la comprensión razonada y compleja de la traducción. Se han rechazado en gran medida la *introspección mental* y los primeros trabajos orientados en esta dirección (Kussmaul 1995, 2000; Hönig, 1997, entre otros) por considerarse bastante subjetiva y, en particular, por su imposibilidad de describir los procesos inconscientes con objetividad. Por ello, actualmente se aplican experimentos con programas informáticos que estudian especialmente los movimientos corpóreos y sensoriales para deducir algunas hipótesis actitudinales de los sujetos investigados cuando traducen. Pero estos datos también adolecen de la tan ansiada objetividad en la investigación, ya que el hincapié se ha puesto en un *excesivo culto al análisis del cuerpo* en detrimento de la mente. Si bien la actitud del cuerpo a la hora de traducir, incluyendo también otros

aspectos psicomotrices, puede arrojar luz sobre algunas actitudes y estrategias de traducción, lo paradójico en la investigación es que *hemos dejado de lado el análisis introspectivo de la mente y su funcionamiento*, descartando la posibilidad de apoyarnos también en los modelos deductivos de corte cognitivo por considerarse especulativos y artificiales. La dimensión hermenéutica que tiene lugar en los procesos de traducción, por ejemplo, cuando se aborda el análisis profundo de un texto original, no suele ser objeto de interés en la investigación actual, tal vez por su extremada complejidad cognitiva. Es preferible continuar investigando y aportando datos empíricos más sencillos y más procedimentales. Pero ¿qué está ocurriendo con la calidad en la docencia y, en concreto, en la docencia de la traducción literaria? ¿Qué andamiajes garantizan la consecución óptima de las competencias de un traductor literario en el aula? ¿Qué cariz debe tomar la investigación en torno a las estrategias de traducción que enseñamos en clase? Desde luego, la complejidad de la traducción no puede abordarse únicamente desde la investigación experimental mediante el uso de los ordenadores, y en particular si hablamos de la traducción literaria y su complejidad. También existen otros parámetros, como los *metacognitivos*, que inciden en la práctica de la traducción, cuyo análisis es posible mediante la verbalización metalingüística bien argumentada sobre la elección de las estrategias de traducción adoptadas por el sujeto investigado, si lo que queremos es ahondar en su caja negra, reflejo todo ello precisamente de su introspección. Si retomamos en este sentido las razones por las que se han rechazado considerablemente las verbalizaciones de los estudiantes al aplicarse el método de pensar en voz alta tan en boga en la década de los 90, observamos que las debilidades se encuentran en la calidad de las argumentaciones. Los estudiantes no saben comentar o argumentar sus decisiones y estrategias de traducción. No hay una comprensión razonada sobre el porqué de sus actitudes procedimentales a la hora de traducir. Las argumentaciones se basan en la intuición, pero, cuando la intuición falla, no aplican el conocimiento de *saber por qué*. Hay pocos indicios de que el estudiante suela realizar una autoobservación del propio proceso de elaboración de conocimientos para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas. Estos aspectos guardan relación precisamente con la falta de *metacognición*, que, en palabras de Martín del Buey *et al.* (2007), son procesos autorregulatorios del funcionamiento de otros procesos cognitivos más específicos y que tienen una importancia capital en el aprendizaje. De hecho, constituyen los sistemas de alerta y de consciencia que han de acompañar a toda labor intelectual. Su ausencia en los alumnos provoca sin embargo grandes pérdidas de tiempo en el estudio con pobres resultados. Asimismo, se trata de procesos cognitivos inferidos cuando el sujeto “se da cuenta” súbitamente de la solución correcta o de la falta de comprensión que le somete por ejemplo a releer de nuevo el texto, o de la



sensación de falta de planificación de la tarea que le propone a sí mismo la utilización de procedimientos paso a paso, o de la toma de contacto con la realidad cuando los pensamientos distractores nos sitúan fuera de la tarea.

Kautz (2000,44) afirma que la didáctica de la traducción necesita el conocimiento de la investigación translatólogica para el desarrollo de métodos y estrategias adecuadas. En este sentido, el papel principal de la teoría para la didáctica consiste en ofrecer una descripción y explicación del funcionamiento de la traducción que pueda ayudar al estudiantado a reflexionar sobre lo que hace cuando traduce y al profesorado a trazar y elaborar los contenidos de su enseñanza. En la actualidad, los docentes de la traducción estamos tendiendo sin embargo al extremo opuesto: a trazar los contenidos curriculares y las estrategias *desde una visión de la disciplina marcadamente procedimental*. Asimismo, la concepción de una calidad de la enseñanza se está enfocando principalmente y mayoritariamente hacia los formalismos que se exigen al redactar los proyectos docentes en el marco de un complejo aparato burocrático de coordinación de asignaturas. Este planteamiento curricular, si bien es importante para la organización y coherencia de objetivos docentes en los grados y másteres, no puede marginar la investigación teórica, pues esta es necesaria para garantizar la calidad en la selección de los contenidos metodológicos que se imparten en los estudios de Traducción e Interpretación en las Universidades.

No obstante, Kautz adolece en sus planteamientos de un *enfoque interdisciplinar* cuando habla de la importancia de la teoría para la didáctica. Es cierto que la calidad de las estrategias y métodos en la práctica debe basarse en el conocimiento de la investigación traductológica, pero en este sentido es necesario seleccionar aquellos contenidos traductológicos que aporten los andamiajes metodológicos apropiados en función del perfil y conocimiento previo de los estudiantes sobre la traducción. Como hemos visto con anterioridad, el número de ideas teóricas que describen apropiadamente la traducción literaria, opuestas al caudal de anotaciones pragmáticas, ha sido muy reducido a lo largo de la historia (*cf.* Steiner, 1975,308), a excepción de los estudios realizados, entre otros, por la Escuela de la Manipulación, aunque el objeto de estudio de esta corriente se ha limitado al producto de la traducción, y no se han pronunciado sobre la didáctica. Por otro lado, la traductología –y de ella tan solo las corrientes que den cuenta de un planteamiento relativista sobre la traducción, cuyo enfoque debe ser funcional-cognitivo y descriptivo- tan solo puede aportar una parte del andamiaje metodológico. El traductor literario representa, esboza y extrae continuamente imágenes cuando traduce, y, sin embargo, aún no nos hemos dedicado a investigar en profundidad

la complejidad de estos procesos imaginísticos. Existen muy pocos trabajos traductológicos en esta dirección y muy básicos en sus planteamientos (*cf.* Snell-Hornby, 1988; Vermeer & Witte, 1990; Kussmaul, 2000). Otro reto metodológico es la manera de abordar la enseñanza de la traducción de la metáfora y su construcción y funcionamiento en los textos. Los estudiantes ignoran estas cuestiones cuando empiezan a traducir literatura.

La *introspección* es necesaria como vía de análisis del proceso para construir una didáctica apropiada de la traducción literaria. Para empezar, podríamos estudiar las *creencias epistemológicas* de los estudiantes (Ormrod, 2005,391) sobre la literatura y, en concreto, sobre su traducción. Sabemos, por ejemplo, que el proceso de traducción del estudiantado de otros tipos de textos tiende a ser lineal, basado principalmente en la aplicación de *microestrategias* (*cf.* Hönig, 1997), en las que predomina un excesivo hincapié en otorgar autoridad a la forma lingüística y al significado estructuralista establecido por los diccionarios. Por otro lado, los argumentos para fundamentar sus estrategias de traducción están normalmente guiados por la intuición. Sería muy interesante estudiar a qué se deben estas tendencias mediante cuestionarios de preguntas abiertas y otros métodos de corte *cualitativo-descriptivo* que ya se vienen aplicando por la teoría del aprendizaje y de la pedagogía en otras disciplinas. El objetivo principal de estas investigaciones es reflexionar sobre los tipos de *andamiajes declarativos* que estamos usando en las clases de traducción literaria, particularmente los relacionados con el conocimiento teórico y con las estrategias aplicadas. Al observar los conocimientos previos que posee el estudiantado sobre la traducción literaria, obtendremos indicios de las razones por las que los estudiantes subestiman o interpretan de forma errónea las tareas de aprendizaje. La experiencia docente demuestra en general que los estudiantes que no disponen de un adecuado cúmulo de conocimientos bien organizado y bien asociado respecto a una actividad tienden a recurrir a estrategias de aprendizaje mecánico, normalmente mucho menos eficaces. En otros casos puede ocurrir que el estudiante distorsione la nueva información recibida por el docente para que se adapte a su “propio” conocimiento, por lo que terminará por aprender algo completamente diferente de lo que en realidad está viendo, escuchando o leyendo. Con frecuencia, los profesores presentan a sus alumnos determinada información, convencidos de que eso es suficiente para corregir sus creencias erróneas. Lo que suele suceder es que los alumnos mantienen obstinadamente sus nociones preconcebidas y distorsionan la nueva información para que se ajuste a ellas (*cf.* Ormrod, 2005,267). Algunas ideas erróneas se integran por ejemplo en un todo coherente, con muchas interrelaciones entre distintas ideas y, en estos casos, eliminar las ideas erróneas -

cuando el profesor las descubre, pues muchas pueden tomar forma de conocimiento implícito- implica cambiar un cuerpo completo y organizado de conocimiento. Esto ocurre con cierto tipo de conocimiento traductológico obsoleto, fragmentado y desorganizado que se transmite y aplica en muchas clases de traducción, en particular en la traducción literaria. Cambiar estos “esquemas mentales” es difícil, aunque no imposible, siempre y cuando se construyan andamiajes óptimos aplicables a las distintas e infinitas situaciones de traducción. El *aprendizaje significativo* solo puede tener lugar cuando los alumnos disponen de un conocimiento previo adecuado con el cual puedan relacionar las ideas nuevas. Sabemos hipotéticamente que cuando procesan las materias de una manera mecánica o memorística, ello se debe probablemente a que carecen del conocimiento apropiado para relacionarlo con ese contenido, a que no saben que lo tienen o que el conocimiento que poseen no sirve para la traducción.

## 5. POSIBLES ANDAMIAJES Y VERTIENTES PARA UNA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN LITERARIA

La construcción gradual de una didáctica apropiada para la traducción literaria consiste, en nuestra opinión, en complementar primeramente la investigación inductivo-experimental con la investigación deductiva. El propósito no es otro que ambos enfoques se influyan y corrijan mutuamente, con el fin de ahondar con mayor coherencia en los procesos mentales del traductor literario, entenderlos, explicarlos y proporcionar al estudiantado herramientas apropiadas que le ayuden a descifrar las razones de su actuación cuando traduce literatura. Basándonos en algunos planteamientos preliminares de Kiraly (1995) sobre las debilidades que han caracterizado la manera de enseñar la traducción, recogeremos algunas de sus objeciones con el fin de esbozar a continuación las vertientes didácticas y los tipos de andamiajes que se necesitarían para la enseñanza apropiada de la traducción literaria. En este sentido, Kiraly (1995, también en Hurtado Albir, 2001,165) critica la ausencia de sistematización de la enseñanza de principios pedagógicos y traductológicos, la falta de incorporación de contribuciones de otras disciplinas, la dependencia del modelo lingüístico, la falta de incorporar modelos interpretativos y culturales, el papel preponderante del profesor, la aceptación del papel pasivo del estudiante o la falta de aplicación de los resultados empíricos.

En relación con la mejora de estas debilidades, nuestra propuesta sobre una posible línea de investigación futura en Didáctica de la Traducción literaria debería englobar los siguientes estudios:

- *estudio inductivo y deductivo del proceso* de la traducción literaria en el marco de su complejidad, análisis de fases y posibles estadios mentales
- *estudio inductivo y deductivo del proceso en interacción con el producto*
- *estudio del conocimiento declarativo interdisciplinar* necesario para enseñar la traducción literaria (tanto sobre el *proceso* como sobre el *producto*)
- *estudio del conocimiento procedimental* (implicado tanto en el *proceso* como en el *producto*)
- *estudio inductivo y deductivo de los modos de interacción del conocimiento procedimental con el conocimiento declarativo* (durante el *proceso* y sus distintas fases y durante la traducción del *producto*)
- *estudios descriptivos sobre las competencias y subcompetencias* necesarias para convertir a los estudiantes en traductores literarios (investigación sobre su adquisición y desarrollo)
- *la evaluación del proceso y del producto*
- *la documentación literaria*: tipos de referencias *lexicográficas* y tipos de *textos paralelos*
- *las herramientas del traductor literario*
- *aprendizaje, pedagogía y diseño curricular* en la modalidad de la traducción literaria

A su vez, estas vertientes didácticas se asentarían sobre tres ramas del saber que pueden estudiarse por separado o pueden complementarse según el objeto de estudio, ya que proporcionan profundos conocimientos sobre la mente humana, el aprendizaje, el texto, la literatura y la traducción literaria:

- *Los enfoques cognitivos*: neurociencia; psicología cognitiva; psicología del lenguaje; lingüística cognitiva; aprendizaje cognitivo-constructivista;
- *Los enfoques funcionales*: traductología funcionalista; estudios descriptivos de la traducción literaria; estudios culturales; estudios sobre las normas, encargos y mercado de la traducción literaria; deontología; textología literaria (géneros, tipos de textos, tipos de traducciones); pragmática; sociología; estilística; variaciones lingüísticas; terminología;
- *Los enfoques interdisciplinares de los estudios literarios*: la teoría literaria, la crítica literaria, la historia literaria; teoría de la estética; teoría de la recepción; enfoques hermenéuticos; enfoques filosóficos; enfoques semióticos; enfoques fonéticos y fonológicos; modelos de creatividad; procesos de escritura; procesos de edición; procesos de revisión.





El estudio inductivo del proceso de la traducción literaria debe incorporar instrumentos de medida y diseños experimentales que describan precisamente su carácter complejo. Es probable, vista la idiosincrasia de estos procesos, que debamos revisar la investigación experimental en cuanto a los instrumentos y los diseños empleados, tal y como señala Orozco (2000,72) al destacar las debilidades de la investigación experimental actual. Por otro lado, el enfoque inductivo debería complementarse con hipótesis elaboradas por modelos deductivos apropiados. Los modelos deductivos deben aportar características descriptivas de los estadios mentales implicados en el proceso y de cómo se construyen dichos estadios mentales. Estos modelos deben dar cuenta de la realidad psicológica de la traducción y aportar datos generales y específicos propios de la modalidad traslativa. No es objetivo del presente artículo describir los tipos posibles y descripción de dichos métodos, pero sí recalcar la idea de que el método de investigación debe ser tanto cuantitativo como cualitativo-descriptivo. Se trata de una investigación que considere las variables tanto externas como internas del proceso. En relación con el estudio del proceso se requiere investigar también su incidencia con el producto. Cuando se aborda el producto, podemos recoger datos del proceso en función de las determinadas fases en las que el producto está implicado: durante la fase de traducción propiamente dicha, durante la fase de revisión o durante la fase de proyección del TM al realizar operaciones analógicas de tipo conceptual respecto a la traducción de una palabra del TO. Todo ello depende naturalmente del objeto de estudio.

Respecto del estudio del conocimiento declarativo interdisciplinar necesario para enseñar a traducir literatura presentamos algunos enfoques que nos pueden servir precisamente para modificar las creencias epistemológicas del estudiantado sobre la traducción literaria. En este sentido proponemos la construcción de *andamiajes declarativos* que integren de manera interdisciplinar aspectos de la traductología funcionalista, de la textología y pragmática, de la psicología y lingüística cognitiva, de la documentación, lexicografía y terminología, de los estudios literarios, del comportamiento social y colaborativo del traductor con otros actantes en el mercado y el conocimiento y aplicación de las herramientas manuales en una situación de traducción determinada. En este sentido, los andamiajes deben proporcionar *apoyos metacognitivos* que puedan explicar y describir de una manera coherente el porqué de las acciones y tareas traslativas, sin olvidar el entorno y el perfil del estudiantado. Por el momento estamos observando los procesos de bajo nivel (*bottom-up*) en las acciones, mediante la aplicación de modelos inductivos-experimentales de diversa índole para vislumbrar las rutinas y automatismos en la actividad, pero también existe la posibilidad

de aplicar andamiajes con variables de control que den cuenta de los procesos de más alto nivel (*top-down*) en las tareas. El conocimiento declarativo incide en la mejora metacognitiva de las auto y co-verbalizaciones del alumnado para la fundamentación de estrategias, siempre y cuando el andamiaje esté organizado e integrado y represente un todo coherente con la práctica real y el entorno. En este sentido, debemos revisar los andamiajes declarativos tradicionales y observar si cumplen con los requisitos anteriormente señalados.

En la traductología funcionalista encontramos andamiajes que contribuyen tanto al aprendizaje de los distintos actantes implicados en el proceso y producto como al aprendizaje de las normas de traducción literaria. Contextualizar las normas en función de las situaciones traslativas requiere detallar los encargos con variables tanto del proceso como del producto (normas preliminares, norma inicial y normas operacionales, en la terminología de Toury, 1995). En nuestra opinión, no basta con explicar los principios relativistas de la traductología funcionalista, sino que necesitamos contextualizarlos en función de cada tarea de traducción. Los tipos de textos literarios presentan ciertas convenciones que el estudiante debe conocer, ya sea a través de la documentación, de textos paralelos o de andamiajes explícitos proporcionados por el profesor. Si bien la construcción del significado es emergente e impredecible, hay estructuras en ciertos géneros convencionales que muestran patrones de regularidad y predecibilidad. Los estudiantes desconocen estos aspectos y traducen construyendo el TM desde las microestructuras, lo que conduce a la selección de microestrategias. Los estudiantes ignoran que los textos también presentan macroestructuras que, en algunos casos, exhiben patrones regulares y convencionales (por ejemplo las apariciones reiteradas de determinadas metáforas, estructuras o formas lingüísticas en una obra literaria). La textología y pragmática en este sentido proporcionan artefactos epistémicos adecuados, como la noción metodológica de intención comunicativa, acto de habla, tono textual, implicatura, etc. El objetivo pedagógico es crear modelos epistémicos del texto que contribuyan a la consecución de macro y microestrategias (para un andamiaje textológico viable para la traducción literaria, véase Hatim y Mason, 1990, 1997). En relación con la manera de abordar la estilística en la traducción literaria mencionamos principalmente el trabajo de Marco Borillo como posible andamiaje metodológico (1998).

Como complemento a estos artefactos textuales, el estudiante también necesitará adquirir determinados conocimientos enciclopédicos o lingüísticos según la obra que esté traduciendo. Hemos incluido en este sentido las posibles aportaciones de los Estudios literarios analizados desde distintos enfoques; desde su enfoque prototípico



(teoría, crítica e historia), pasando por otras perspectivas de análisis como la hermenéutica, la filosofía o la estética, siempre y cuando proporcionen información relevante para solucionar un determinado problema de traducción.

Cuando ahondamos en las creencias epistemológicas de los estudiantes sobre los conceptos y su traducción, se vislumbra que su conocimiento declarativo está marcado fuertemente por principios de la semántica estructuralista y, consecuentemente, por un excesivo hincapié en la traducción de las “formas” del significado (*cf.* Kussmaul, 1995). Por el contrario, la lingüística cognitiva dispone de andamiajes óptimos relacionados con la construcción de los conceptos desde la imaginación humana. Destacamos, entre otros, los efectos de prototipicidad (Rosch, 1978) y los principios de categorización subyacentes en la construcción emergente de conceptos (Lakoff, 1987); la integración de espacios conceptuales (*conceptual blendings*, Fauconnier & Turner, 2002); perfiles y bases en la configuración dinámica de dominios cognitivos que condicionan la emergencia del significado en la acción (Langacker, 1987); proyecciones metafóricas en la construcción conceptual, que abarcan distintos tipos como las orientacionales, conceptuales, de imagen o de forma (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1987); la metonimia y sus tipos (Ruiz de Mendoza & Otal Campo, 2002), o el papel que la gramática cognitiva puede desempeñar en el futuro para una textología cognitivo-funcional de la traducción literaria (para un andamiaje cognitivo para la traducción de conceptos aplicado a la práctica, véase García Álvarez, 2004).

En relación con la documentación literaria, es importante indicar o proporcionar al estudiante los tipos de consulta requeridos según las necesidades del momento del proceso: diccionarios de términos literarios, neologismos, enciclopedias, manuales de literatura, monografías sobre corrientes literarias o las traducciones existentes de un autor. Muchos estudiantes no saben documentarse porque no se les enseña en el aula a buscar, indagar y seleccionar adecuadamente la información (*cf.* Hernández Serrano & Fuentes Agustí, 2011, en la presente revista *Tesi*). Sobre la fase de documentación de la traducción literaria destacan en este sentido los trabajos de Borillo, Verdegal Cerezo y Albir (1998) y Gonzalo García & García Yebra *et al.* (2005).

La teoría cognitiva del aprendizaje estudia cómo los sistemas y en particular los individuos son capaces de guiar sus acciones en situaciones locales. Así, la cognición dependerá del carácter corporeizado de las aptitudes sensoriomotrices del estudiantado que, a su vez, están inmersas en un contexto biológico, psicológico y cultural más amplio. El papel que desempeñan en este sentido los artefactos manuales (las herramientas informáticas), sensoriales (las manos, la vista, el oído), cognitivos (la

memoria individual y la memoria en cooperación con los otros estudiantes, la atención, las emociones, los procesos controlados e incontrolados, las automatizaciones, la creatividad, el razonamiento, las creencias, la idiocultura) o lingüísticos determinará el contenido y modo de aplicación de los distintos andamiajes proporcionados para el aprendizaje de la traducción literaria. Por ello, los artefactos de índole epistémica que hemos mencionado con anterioridad deben entenderse siempre como apoyos del saber para la acción, y están en función de la adecuación personal e individualizada del usuario. Su aprendizaje y acoplamiento óptimos con los procesos mentales en el contexto y situación de traducción dependen de cómo se gestionen teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes. Aquí entraría en juego el estudio del conocimiento procedimental mediante la observación empírica, y, concretamente, su interacción con el conocimiento declarativo. Algunas tareas cognitivas necesitan de un tratamiento de información en niveles más abstractos (*top-down*), que en nuestro caso están representadas por los andamiajes declarativos anteriormente descritos. Durante el proceso, algunos de estos andamiajes declarativos pueden pasar a estar disponibles de modo explícito en un momento dado del proceso (*saber qué*) con independencia del contexto en acción en que se manifiesta. Pero la cuestión principal es su *evaluación constante* para ajustar el éxito de los artefactos declarativos con ciertas condiciones de fiabilidad, confianza y estabilidad en la ejecución de las tareas (*saber cómo*). La teoría del aprendizaje tiene mucho que decir en este sentido. Para el desarrollo coherente de una Didáctica de la traducción literaria debemos incluir en nuestra investigación las aportaciones pedagógicas, entre otras, del cognitivismo contemporáneo y del constructivismo. ¿Cómo interactúa el conocimiento procedimental con el declarativo y qué aportaciones teóricas y experimentales de la ciencia del aprendizaje podemos importar en este estudio? Urge la necesidad de investigar no solo las distintas competencias y subcompetencias que caracterizan a un traductor literario profesional, sino también los tipos de conocimientos implicados en el proceso de traducción (no solo los declarativos y procedimentales ya señalados, sino también los conocimientos condicionales, metacognitivos o conceptuales en el sentido propuesto por Ormrod, 2005). Otro reto investigador es el papel que representan las emociones, la memoria y la atención o el funcionamiento de la resolución de problemas en la traducción literaria. El estudio de estos procesos mentales y actitudinales establecerá las directrices adecuadas para desarrollar un sistema de evaluación apropiado de las traducciones de los estudiantes, aunque, por el momento, inexistente. Para concluir, y en función de los parámetros situacionales, temporales e idiosincrásicos implicados en el aula, ya se trate de estudiantes de grado o de máster, de los conocimientos presupositivos que posean sobre traducción, de la infraestructura, del tiempo y los recursos disponibles,



destacamos la labor de diseñar proyectos docentes sobre asignaturas de grado o másteres de traducción literaria que tengan en cuenta este *enfoque cognitivo-funcional-pedagógico integrado* que caracteriza nuestro concepto de didáctica.

## BIBLIOGRAFÍA

Atkins, B. T. S. & Varantola, K. (1997). Monitoring Dictionary Use. *International Journal of Lexicography*, 10/1, 1-145.

Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating*. London: Longman.

Catford, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistic*. London: Oxford University Press.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino. Colección Imago Mundi.

Deslile, J. (1984). *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: University of Ottawa Press.

Esteban Segura, M. L. (2011). Didáctica de la traducción literaria: una propuesta. *Entreculturas*, 3, 415-428.

Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.

García Álvarez, A. M. (2004). *Principios teóricos y metodológicos para la Didáctica del proceso de la traducción directa: un modelo cognitivo-funcional*. Ann Arbor, Michingan (EEUU): ProQuest. ISBN: 0-493-28731-0.

García Yebra, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*, vols. I y II. Madrid: Gredos.

Gonzalo García, C. & García Yebra, V. (Eds.) (2005). *Manual de documentación para la traducción literaria*. Madrid: Arco Libros.

Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London / NY: Longman.

- (1997). *The Translator as Communicator*. London/ NY: Routledge.



Hernández Serrano, M. J. & Fuentes Agustí, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Tesi*, 12 (1), 47-78.

Hönig, H. G. (1997). *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Hurtado Albir, A. (Dir.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

Jakobsen, A. L. (1999). Logging target text production with Translog. En G. Hansen (Ed.), *Probing the process in translation: methods and results, Copenhagen Studies in Language* 24 (pp. 9-20). Copenhagen: Samfundslitteratur.

Kautz, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium und Goethe - Institut.

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.

Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.

- *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Ladmiral, J. R. (1979). *Traduire: Théorèmes pour la traduction*. Paris: Payot.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford, California; Stanford University Press.



Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge.

Lörscher, W. (1989). Models of The Translation Process: Claim and Reality. *Target. International Journal of Translation Studies*, 1:1, 43-68.

Martín de Buey, F. & Martín Palacio, M. E & Camarero Suárez, F. & Sáez Navarro, C. (2007). Procesos metacognitivos: estrategias y técnicas. *Profes.net*. Extraído el 29 de noviembre, 2011 de [http://www.profes.net/rep\\_documentos/Monograf/1PEI\\_ProcMetacognitivos\\_b.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/1PEI_ProcMetacognitivos_b.pdf).

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Marco Borillo, J. (1998). *Análisi estilística y traducció literaria: El cas de The Sea and the Mirror, de W.H. Auden*. Tesis doctoral. Castellón: Universitat Jaume I.

Newmark, P. (1988). *A textbook of Translation*. London: Prentice Hall.

Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Tranlating*. Leiden: E.J. Brill.

Nord, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

- *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.

Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Traducción de Alfonso J. Escudero y Marina Olmos Soria. Madrid: Pearson.

Orozco, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora. Construcción y validación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Reiss, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Max Hueber Verlag.

Reiss, K. y Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

Rodríguez Rodríguez, B. M. (2008, julio). El análisis crítico de traducciones literarias en la formación de traductores. *Translation Journal* 12/3. Extraído el 30 de noviembre, de <http://www.translationjournal.net/journal/45edulit.htm>.

- (2011). La traducción literaria: nuevos retos didácticos. *Estudios de Traducción*, 1, 25-37.

Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. En, E. Rosch & B.B. Lloyd (Eds.) *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. & Otal Campo, J. L. (2002). *Metonymy, grammar, and communication*. Granada: Comares.

Schultze, B. (Ed.) (1987). *Die literarische Übersetzung. Fallstudien zu ihrer Kulturgeschichte*. Berlin: Erich Schmidt.

Snell-Hornby, M. (1988). *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Steiner, G. (1975). *After Babel. Aspects of Language and Translation*. New York: Oxford University Press.

Tirkkonen-Condit, S. (1989). Professional vs. Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study. En C. Seguinot (Ed.), *The Translation Process* (pp. 73-85). Toronto: H.G. Publications.





Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Vázquez Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología. Curso básico de traducción*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Vega, M. A. (Ed.) (1994). *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra.  
Vermeer, H.J. (1978). Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie. *Lebende Sprachen*, 23, 99-102.

Vermeer, H. J. y Witte, H. (1990). *Mögen Sie Zistosen? Scenes & frames & channels im translatorischen Handeln*. Heidelberg: Julius Groos.

Wilss, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Amsterdam: Benjamins.

## THE TEACHING OF LITERARY TRANSLATION: AN OVERVIEW

### I. INTRODUCTION

Excepting the study of Bible interpretation and transmission, translation has not been considered a subject of prime importance in the history of literature. In fact, most of the theoretical principals thought to form the foundations of literary translation practice have their origin in the canon of Literary Studies, in erroneous conceptual metaphors regarding translation which have infatuated philosophers, writers and humanists, and in the preponderant influence exerted by certain obsolete linguistic trends which have been emerging since the advent of Structuralism and which continue to influence the study of translation. Despite the enormous body of texts which have been translated according to these principles since ancient times, even today theoretical reflection is hampered by the scarcity of investigations which adequately describe the literary translator's mental processes. Given the complexity of the subject, it is not surprising that there has been little investigation into methods used in the teaching of literary translation. It is true that at the beginning of the 1980s this field of research changed course, striving towards an adequate theoretical paradigm for translation and, consequently, the elaboration of appropriate teaching methods; a direction of study which is still being developed today. And yet investigation into texts, criticism and teaching of literary translation has not been given the attention it deserves, in comparison with other kinds of translation.

The study of literary translation is based on theoretical-methodological foundations which have been characterized throughout history by the notions of faithfulness, translatability, literality, liberty, loss, authorship and equivalence. Even today, when we look at criticisms of literary translations, we can detect that the criteria for identifying a good or bad translation are based on distinctly prescriptive outlooks. What the critic normally provides is nothing more than a rather speculative commentary, lacking in scientific rigour, of the translative solution employed in a particular example. In this sense, literary translation has still not shaken off the conceptual metaphor which presents linguistic signs as containers of concrete, universal meaning, and according to which, the meaning is to be found in the word itself. We understand today that meaning is open, encyclopedic, situated and emergent (Langacker, 1987), as demonstrated by cognitive linguistics and, above all, the practice of literary translation. We nevertheless continue to ignore the principal of uncertainty which underlies literary interpretation and the translator's mental processes. We limit ourselves to considering only the literary product, which we define as a stable, complete, atemporal entity which, despite being a



composition in its own right, should be an exact equivalent of the original text. In these cases the translator should usually remain invisible. The comparison between translations and their respective original texts is therefore carried out in a linear manner; it is assumed that there exists a literal meaning linked to every verbal and lexical unit, these being generally considered as isolated structures which have been lifted from a purely lexicological context. Steiner (1975: 313) indicates that throughout history, literary translation has been considered unskilled work; merely procedural or operative knowledge, in our words. Indeed, we do not possess drafts of Urquhart's "Rabelais," or outlines of Amyot's "Plutarch." Nor are we able to consult any of the numerous other texts which could have revealed different cognitive methods of literary translation. It is not surprising, then, that analysing the literary translation process is considered an extremely arduous, or even unfeasible task.

## II. THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL FRAMEWORK: A HISTORICAL REVIEW

To theorise means to reflect on a particular activity in order to have a clearer understanding of it, so this process proves fundamental for the development of methodological and pedagogical scaffolding which allow for the construction of effective teaching methods. However, it is precisely this paucity of well-founded approaches and solid theoretical context that has hindered literary translation. In fact, since the days of Cicero until the 1970s, the issues of quality and evaluation of translations were centred especially on the ideas of faithfulness and liberty, in relation to the original text. The influence of this approach can be attributed to the tradition of biblical translation: the Bible being a sacred text, it could not be altered in any way. This idealised concept of adherence to the original text led many philosophers to question to what extent certain genres, such as the literary genre could be translated at all. Much of the theoretical and methodological thinking related to literary translation is derived from the *conceptional metaphor of thought*, related to the understanding of meaning as a concrete entity inside an airtight container known as a "word" (cf. Lakoff & Johnson, 1980).

Mallafré (1991, in Hurtado Albir, 2001:104) splits the evolution of translation theory into four stages: an *empirical* stage, which began with Cicero and which was based on the dichotomy between literal and free translation; a *philological-philosophical* stage, which began in the middle of the 18th century and which was characterised by the promotion of a learned literalism, as translation was believed an impossible task; a

*linguistic* stage which drew on the contributions of modern linguistics and criticised literalist theory; and a *recent tendencies* stage, when theoretical reflection grew more complex and translation theory came to be considered a branch of communicative, rather than linguistic, theory. In composing the present article we do not aim to list the works of all the humanists and translators who have contributed to translation theory from multiple disciplinary perspectives, for this would far exceed our main purpose, which is to concentrate on literary translation teaching and its development through investigation. However, we will mention a few interesting methodological points which can be linked to didactics, even if the practice of translation teaching had not been established when these ideas emerged. The first manual containing descriptions of translation methods dates back to the 15th century. Bruni was the scholar who officially began the history of translation manuals when his book *De interpretationi recta* was published in 1440. At the same time a development took place which affected the way translations were produced: the Humanists established the practice of inserting a prologue, a preface and foreword, where the translator could explain and justify his choices (in Hurtado Albir, 2001:1 107-108). As a result, translation came to be considered a literary genre and a formative influence on style and personality (Vega, 1994:30). Luther's *Sendbrief vom Dolmetschen* (1530), together with Saint Jerome's *De optimos genere interpretandi* (395 AD), Bruni's essay, and Dolet's *La manière de bien traduire d'une langue en aultre*, published in 1540 (also en Vega, 1994), were some of the first treatises which dealt with translation. Although it may seem strange, the literary legacy left by the Toledo School of Translators in this field is insignificant. In Spain, Vives stands out for his didactic contribution, with his article *Versones seu interpretationes* (1532). However, discounting Dryden's Preface in the 17th century to his translation of Ovid's *Epistulae ex Ponto*, theorisation and methodology did not really commence in this field until the 18th century, with Tyler's *Essay on the Principles of Translation* (1791). In the 19th century, Romanticism and Post-romanticism were characterised by their rejection of French tastes from past eras and by their defense of literalism, trends which can be attributed to the spread of German influence in the previous century. In *Über die verschiedenen Methoden des Überserzens* (1813), Schleiermacher describes the “double movement” which takes place during the translative process: towards the reader or towards the author. He defends the first of the two methods. Romantic Aesthetics produce a constant methodological paradox between the return to literalism and the demand for the translator to be recognised as a creator (Hurtado Albir, 2001:116-117).



The 20th century was the *era of translation par excellence* (Hurtado albir, 2001:118;119-121). The volume of theoretical publications increased in the first half, within the framework of translational hermeneutics. Works which stand out in this regard are Benjamin's *Die Aufgabe des Übersetzers* (1923), Ortega y Gasset's *Miseria y esplendor de la traducción* (1937), Ayala's *Breve teoría de la traducción* (1953), and the methodological works of the soviets Chukovsky (*El arte de la traducción*, 1930) and especially Fedorox (*Métodos y objetivos de la traducción literaria*, 1930). The first texts make a methodological attempt to consider translation from a markedly literalist philosophical conception of language, examining problems related to the (im)possibility of translatability. The soviets were particularly pioneering in linking the theory with the practice of translation. However, all the works are characterised by a prescriptive attitude, since they establish a close bond between the source text and the target text, and make insufficient use of theoretical-methodological metalanguage. It is worth noting that the exploration of literary translation and methods of translating from a hermeneutic and philosophical standpoint would continue throughout the second half of the century (cf. Steiner, 1975; Ladmiral, 1979; Göttingen School in the 1980s, among others).

In the second half of the 20th century, due to the consolidation of international relations and important technological advances, translation schools began to be established across Europe and, consequently, *systematisation and rigour* came to be recognised as important features of theoretical and methodological discourse. *Linguistics* played a very important role in the methodological approach, the most important works in this regard being Federov's *Introducción a una teoría de la traducción* (1953), Vinay and Darbelnet's *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (1958); Jakobsen's *On linguistic aspects of translation* (1979) and Moulin's *Les problèmes théoriques de la traduction* (1963) (also in Hurtado Albir, 2001:124). Other authors which stand out are Catford (1965), Vázquez Ayora (1977), Garcia Yebra (1982), Newmark (1988), and other important works include those produced by the Leipzig School in its initial stages. The manuals compiled at this time are based on linguistic theory, and subscribe to a form of comparative stylistics heavily influenced by structuralism. They are *serial* methodological models for translation, based on the commented translation of words, syntagms and phrases, reflecting the trends of Structuralism and Generative Grammar *de rigueur* at that time. They are, in short, decontextualised comparisons which employ microstrategies based on the lexical comparison of isolated units. Some of these stylistic studies use fragments of literary translations, which are commented on out of context and analysed at a lexical and syntactic level. In this line of generativism, if we include

the importance of the receptor as a teleological variable in translation, a text which stands out is E. Nida's *Towards a Science of Translating*, published in 1964; a work which has been required reading in teaching centres for many years in virtue of its methodological contributions. In particular, we would like to highlight the dichotomy between *formal* and *dynamic equivalence*, two methodological constructs which help the translator to establish the relation between the translation and the original text. Nida's methodological model, which divides the transcription process into three phases (analysis phase, transference phase and restructuring phase), relates to a Chomskian line of thought: by studying the deep and surface structure of both languages at a grammatical, semantic and stylistic level, we can transfer variable and invariable elements from one language to another. Nida seems to suggest through his methodology that in all languages and cultures there exists a universal and invariable formal meaning (eg. chair = silla), when in reality these supposedly formal concepts are interpreted and structured according to precepts inherent to a particular culture, and within situational, cognitive and perceptive parameters. Furthermore, he seems to imply that translators interpret and reproduce texts on a microstructural level only.

Research which focused on a *descriptive* method of teaching literary translation began at the end of the 1970s. Firstly, the emergence of text linguistics, which examines language in use and thus studies the text through communicative parameters (the study of the extratextual and intratextual variables; the study of genres and their conventions) had a bearing on the methodological evolution of translation comparison. Whereas before the comparative process consisted of examining phrases individually, many came to believe a more valuable method would involve considering the *text* as a whole, namely textual macrostructure, textuality criteria, texture, communicative intentions and situational factors. Reiss' works on text typology (1971; Reiss & Vermeer, 1984) examine methods of translating within the parameters of language functions. In the case of literary texts, for which the author establishes a preliminary genre classification, the translation can be guided by the expressive function, as it usually dominates. Thus, the aesthetic intention of the author should be maintained in translation first and foremost. Reiss' textological methodology, together with Vermeer's *Skopostheorie* (1978; Reiss & Vermeer, 1984), would help to shift the paradigm of translation away from a relativist approach, since their investigations reveal the vital importance of text pragmatics and translation's teleological function. The didactic application of this new theory to literary translation were developed later by Nord (1988;1997), although she provided few practical examples from this branch of translation. Nord instead applied functionalist methodology to non-literary texts with his communicative model of textual analysis.



However, in our opinion, a more complete model of textual analysis is provided by Hatim and Mason (1990; 1998) with their concept of contextual dimensions. According to these authors, the context is composed of three dimensions which provide the key to analysing the meaning transmitted by the text. The *communicative dimension* shapes linguistic variation; the *pragmatic dimension* constructs the purpose of the discourse; and the *semiotic dimension* relates to the system of values in a determined culture. This more developed methodology gives us greater capacity, within pragmatic parameters, for undertaking the analysis (and translation) of literary texts, which tend to be lengthy and complex. In comparison with previous models, it explores possible textual characteristics in greater depth, focusing on tone, mood, and textual field, implicatures or presuppositions, among other aspects. Nevertheless, this model has not yet been fully applied in the analysis of different genres and types of literary text, but could serve as an interesting scaffolding for the development of *textual and cultural competence* in the classroom.

Secondly, the Manipulation School's descriptive investigations, which were also carried out in the 1970s, examined the communicative, normative and sociological factors involved in literary translation throughout history, by comparing translations with their respective original texts. This has led us to question certain traditional theoretical and ideological concepts which have always been associated with literary translation, such as the notions of authorship, equivalence, translatability or norms. Although they do not mention literary translation teaching, they do make some remarks which are of relevance to this field; they consider, for example, that it is essential to teach *native translators* about the textual and translational norms which govern the translation of a genre within a literary polysystem (cf. Toury, 1995:248-258). This would lead to the methodological possibility of establishing norms for literary translation in the classroom in order to correctly channel translation assignments and thus develop *normative competence* (cf. García Álvarez, 2004: 456-476). These descriptive studies should therefore be assigned as recommended reading for students who wish to translate literature, since they provide a great deal of interesting information related to historical tendencies and methods of tackling the translation of different genres and figures of speech such as metaphors. (cf. Toury, 1995:81-84). The later works which emerged from this School, especially those published in the 1990s, which were based on the study of patronage and the institutions involved in literary translation and reading solely works from that source culture's canon, could help teachers to develop translators' *social competence*, in matters concerning the market and its dialogue with other participants in the process (cf. Lefevre, 1992). Along with these descriptive studies, we should mention

the investigations into literary translation carried out by the School of Göttingen (cf. Schulze, 1987, among other authors), which could also provide interesting evidence relating to the norms and the reception of some literary translations throughout history, even if these studies are less comprehensive than those of the Manipulation School.

### III. FROM DEDUCTIVE TO INDUCTIVE APPROACHES: ANALYSIS OF THE PROCESS AND THE INFLUENCE OF CONSTRUCTIVISM

Towards the end of the 1980s, Lörcher criticised the general tendency of most of the methodological models to ignore the psychological reality of translation. According to the author (1989:64), most of these models are based on deductive approaches, that is to say, they are constructed through logical deduction rather than through observation or experience. For this reason, he emphasises the necessity of incorporating methods and models taken from cognitive psychology which adequately describe the relation between mental processes and translation. In the 1990s the *think aloud method* was in fact the empirical-experimental inductive method most frequently employed in the study of this relation. The results of these investigations have illuminated certain aspects of the students' translative process. For example, Kussmaul (1995) indicates that students tend to rely too heavily on bilingual dictionaries, that they provide speculative motivations for their translative strategies or focus principally on linguistic form in order to interpret meaning. Nevertheless, the *think aloud method* has its detractors; most criticisms focus on the fact that only conscious mental processes can be verbalised, while unconscious and automatic processes for finding translative solutions remain beyond our control. For this reason, this inductive method was refined over the decade of the 1990s, incorporating other strategies such as personal interviews, diaries, questionnaires and other experimental techniques. This decade has also seen the introduction of computer programmes, with the aim of measuring certain temporal and procedural variables. The programme *Translog*, created by Jakobsen in 1998, is used (and has even been improved) by the investigative groups TRAP in Denmark and PETRA in Spain, in order to study, among other procedural aspects, the time factor in relation to keystrokes, or fleeting eye movements which occur during the analysis or translation of a text. The group PACTE from Barcelona, for example, uses *Proxy* to analyse translation behaviour, and to study translation competence in greater detail. These past years have also seen the development of cognitive deductive models. These models try to describe the process of translation from the complex mental stages involved and their dynamic interconnection, thus going beyond the structuralist two or three-phased division presented in the previous models (cf. Nida, 1964). Indeed, the





models of Bell (1991), Wilss (1996) or Hönig (1997) are more complex, and form deductive hypotheses which could provide important theoretical support for inductive investigation, although study groups have not made use of them, or have not fully appreciated their potential.

In our opinion, empirical-inductive investigation is today developing in a positivist direction, with an excessive focus on observing certain procedural (not to mention rudimentary) methods which involve translating with the aid of specific computer programmes. The fact that investigation is leaning towards a *search for objectivity* reveals that scientific research is being influenced by dogmatic and rationalistic attitudes. As a result, the study of introspection has been largely ignored, probably because it is considered to be “speculative”. And yet, this study is essential for teaching a discipline as complicated as literary translation, since as literary translators we are confronted with the puzzle of human creativity, and consequently with the enigmatic operations of the human mind. However, as Orozco (2000) points out, the data obtained from empirical studies lack representativeness, due to the samples chosen and the tasks which the subjects are asked to perform. What is more, many of these studies only deal with partial aspects of the translation process, and so do not allow for a vision of the process in its entirety. It is therefore hardly surprising that there has been little call for inductive investigation into the literary translation process, since this kind of research would require a far more complex vision of study. There are many unfamiliar variables which are not currently a focus of study, precisely those which define the high grade of complexity of the translative process. At this time, we have some indication of how certain cognitive operations function, as demonstrated by, along with innumerable other inductive studies, the collection of data which deals with criteria used in decision making (cf. Tirkkonen-Condit, 1989) or the way dictionaries are used (cf. Aitkins & Varantola, 1997). Hurtado Albir (2001: 365) claims that neuroscience and psycholinguistics are as yet unable to provide completely objective information showing how information is stored in the brain and which mental structures recuperate linguistic information, and this is partly correct. But that is not to say that we should dismiss the massive quantity of research currently being carried out in this area, with highly significant results. We can already consult a number of publications which examine human consciousness with considerable viability (cf. Damasio, 2010), which investigate the different kinds of knowledge activated when acquiring the *metacognition* of a determined activity (Mateos, 2001; Pozo, 2006) or which provide methodological tools for the study of thought and imaginative processes (cf. Fauconnier & Turner, 2002). These investigations have not yet been properly incorporated into the study of

the translation process and even less so into the study of the specific literary translation process. However, they could help us to better understand how our mind constructs many processes which we consider inaccessible - and which we define as “uncontrolled” - and how these processes emerge into our consciousness. (cf. Hönig, 1997: 58-62).

But translation teaching concerns not only how mental activity is connected to translation, and, consequently, the study of the process, but also how teaching strategies should be planned. In the present decade we are witnessing the emergence of a new paradigm in which individual learning is considered as a process in construction, generated by the student while interacting with others. Deslile (1980) had already stressed the necessity of incorporating a translation teaching method which would set out general and specific learning objectives. Here we see *constructivism* in translation (cf. Kiraly, 2000), where the student plays a central and active role, learns together with other students while translating, does fieldwork outside of the classroom and collaborates professionally with companies by carrying out translations for them. Furthermore, pedagogical activities are varied in interactive workshops, and emphasis is placed on curricular design and on the gradual and coherent coordination of subjects, according to the distinct profiles of the students. The focus on tasks and *learning by doing* constitute the ideological principles of this method. One of these principles is explored in the investigation which the group PACTE at the University of Barcelona has been working on for the past two decades. It is also described in the book *Enseñar a traducir*, published in 1999. One chapter of this book is dedicated to presenting the particular characteristics of literary translation, the genres involved, and the different objectives of the process, which depend on the type of receptor. The aim here is to establish pedagogical guidelines in order that the discipline might be taught in an effective way. This work is one of the first analyses of literary genres oriented towards teaching and curricular planning (Marco Borillo & Verdegal Cerezo & Hurtado Albir, 1999: 168). However, the proposed methodology is mainly procedural, based on the achievement of learning objectives. We may wonder about the intellectual content of the scaffolding which is used in the classroom to reach these objectives, and which supports learning activities. For example, the teaching unit related to figurative language – specifically metaphors – goes no further than listing the desired objectives (“knowing how to identify and value metaphors interactively through working groups”, “knowing how to identify the possible methods of translating figurative language”[...] (my translation, *ibid.*: 176-178), and it does not deal with cognitive methodological questions concerning *how* to construct metaphors. Two productions which stand out in a



similar pedagogical vein are Rodriguez Rodriguez's essay on literary translation for the training of translators (2008; 2011) and Esteban Sefura's proposal for the curricular planning of an English literary translation class.

#### IV. A RETURN TO INTROSPECTION

The idea of a model which can take into account the functions and mental attributes of the literary translator presupposes a method which, whether we like it or not, cannot be proven experimentally at this time, since we do not have computing tools which work like the human mind. As previously indicated, the empiricism under development in the study of translational processes is still at the stage of establishing rudimentary hypotheses regarding a reasoned and complex understanding of translation. For the most part, *mental introspection* and the first works based on this method (Kusmaul, 1995, 2000; Hönig, 1997, among others) have been rejected, since they are considered rather subjective and, particularly, because they do not allow for the objective description of unconscious processes. For this reason experiments are being performed with computer programs which principally observe body movements and sensory changes, in order to form certain attitudinal hypotheses concerning the subjects under observation when they translate. But these findings also lack the necessary objectivity, since they place too much emphasis on the *analysis of the body*, while ignoring the mind. While the reactions of the body during the translation process, including certain psychomotor responses, may indeed shine some light on certain translation strategies and attitudes, the paradox of the investigation is that *we have ignored introspective analysis of the mind and the way it operates*. This means we are also ruling out the possibility of using cognitive deductive models, since they are considered speculative and artificial. The hermeneutic dimension which takes place in translation processes, for example, during the in-depth analysis of an original text, is not usually an object of interest in current investigation, perhaps due to the extraordinary cognitive complexity of this process. Therefore, what current investigations prefer to focus on is acquiring simpler and more procedural empirical data. But what implications does this have for the quality of teaching and, in particular, the teaching of literary translation? What scaffolding guarantees the optimal fulfillment of a translator's capabilities in the classroom? How should we go about investigating translation strategies taught to students? It goes without saying that the complexity of translation cannot be effectively explored through computer-aided experimental investigation alone, especially when we are dealing with literary translation and the specific problems it involves. There are also other parameters – those related to metacognition, for example – which have a bearing

on translation practice. These can be analysed through well-reasoned metalinguistic verbalisation about the choice of translation strategies used by the subject under investigation. This allows us to examine their mental processes since they express their introspection through words. If we look again at the reasons why many experts have roundly rejected the verbalisations students produced through the thinking aloud method so in vogue in the 1990s, we see that the weakness lies in the quality of their arguments. The students are unable to effectively comment on or defend their translation strategies and decisions. They do not understand why they have adopted a particular procedural attitude while translating. Their arguments are founded on intuition, but when intuition fails, they do not apply the principle of *knowing why*. There is little to indicate that students are in the habit of observing their actions during the knowledge development process in order to check whether they have chosen the correct strategies. These features are connected precisely to a lack of metacognition, which, in the words of Marin del Buey et al. (2007), can be defined as processes which regulate the operation of other, more specific cognitive processes. Without this self-regulatory system we would be unable to acquire knowledge; in fact, it is responsible for keeping the human mind alert and aware during all intellectual activity. Yet many students lack metacognitive knowledge, which results in them wasting a great deal of time studying while achieving poor results. These cognitive processes take place when a subject suddenly “perceives” the correct solution or “perceives” that he or she does not know the solution; this is what happens, for example, when we realize that we need to reread a text. These processes are also activated when a subject realizes that he or she has not effectively planned the task and must start again from the beginning, or when he or she snaps back from distracting thoughts which have lead the mind to wander from the task at hand.

Kautz (2000:44) believes that for anyone to develop adequate methods and strategies for teaching translation, they must acquire knowledge of translational investigation. In this regard, the main role of theory when it comes to teaching consists in offering a description and explanation of the operation of translation which can help students to reflect on what they do when they translate, and which can help teachers to devise and develop lesson plans. However, teachers of translation are currently leaning towards the opposite pole: outlining strategies and curricular contents *from a markedly procedural perspective of the discipline*. What is more, the concept of quality of teaching is principally centred on formalisms which are required when composing teaching projects within the framework of a complex bureaucratic apparatus that requires academic coordination of subjects. This curricular approach, though important for the



organisation and coherence of teaching objectives in undergraduate and masters degrees, must not compromise theoretical investigation, necessary as it is for guaranteeing quality in the choice of methodological contents which are taught in Translation and Interpretation Studies in Universities.

Nevertheless, Kautz's approach lacks an *interdisciplinary focus* when it comes to the importance of theory in teaching. It is true that the quality of strategies and methods in practice should be based on knowledge of translational investigation, but it is necessary to select only those translational elements which supply the appropriate methodological scaffolding according to the students' profile and previous knowledge of translation. As we saw before, throughout history there have emerged very few theoretical ideas which, in contrast to the countless pragmatic concepts, appropriately describe literary translation, (cf. Steiner, 1975: 308), with the exception of the studies carried out, among others, by the Manipulation School (although the object of study here was limited to literary translations as products, not to the teaching of the process of translation). On the other hand, translology — and only the translational currents concerning a relativist understanding of translation, which should follow a functional-cognitive and descriptive approach — can only provide part of the methodological scaffolding. Literary translators constantly represent, outline and extract images when they translate, and yet we have not taken the time to thoroughly investigate the complexity of these imaginative processes. There are very few translational works on this theme, and those we do have at our disposal express only very basic ideas (cf. Snell-Hornby, 1988; Vermeer & Witte, 1990; Kussmaul, 2000). Another methodological challenge concerns how to deal with teaching the translation of metaphors, and demonstrating their construction and application in texts. Students are often unaware of these problems when they begin to translate literature.

Introspection is essential as it allows us to analyse the translative process in order to construct an appropriate teaching method for literary translation. We could begin by studying the *epistemological beliefs* of the students (Ormrod, 2005: 391) in relation to literature and specifically the translation of literature. We know, for example, that the process observed in students who translate other kinds of text tends to be lineal, based mainly on the application of microstrategies (cf. Hönig, 1997), which place excessive emphasis on the authority of linguistic form and the structuralist meaning established in the dictionary. On the other hand, the arguments used to support the students' translation strategies are normally guided by intuition. It would be very interesting to study where these tendencies come from, through open-ended questionnaires and other *qualitative-*

*descriptive* methods which are already being used in teaching and pedagogical theory in other disciplines. The main objective of these investigations is to reflect on the kinds of *declarative scaffolding* we are using in literary translation classes, especially those related to theoretical knowledge and applied strategies. By considering students' previous knowledge of literary translation, we can begin to understand why they underestimate or misinterpret the learning assignments. Teaching experience generally shows that students who do not have an adequate store of well-organised, relevant knowledge tend to resort to mechanical learning strategies, which are normally much less effective. The student may also distort the new information provided by the teacher in order to adapt it to their "own" knowledge. As a result, the student will end up learning something completely different from what they are actually seeing, listening to or reading. Frequently, teachers present their students with a certain piece of information, convinced that this will be enough to correct their misguided beliefs. What normally occurs is that students cling obstinately to their preconceived notions and distort the new information to fit (cf. Ormond, 2005: 267). Some erroneous ideas are integrated, for example, in a coherent whole, with many interrelations between the different concepts. In these cases, eliminating the erroneous ideas (if the teacher discovers them: we must realise that many of these ideas are implicit) implies modifying an entire organised body of knowledge. This occurs with a certain kind of obsolete, fragmented and disorganised translational knowledge which is transmitted and applied in many classes of translation, especially literary translation. Changing these "mental frameworks" is difficult, though not impossible, provided we construct optimal scaffolding which can be applied in the infinite number of different translation contexts. *Significant learning* can only take place when students possess adequate previous knowledge to which they can relate new ideas. We know that hypothetically, when students process material in a mechanical way, or simply memorise it, they either lack the appropriate knowledge which they could relate to the material, or they do not realise that they possess it, or the knowledge they have does not help them to translate.

## V. POSSIBLE SCAFFOLDING AND APPLICATIONS FOR A METHOD OF LITERARY TRANSLATION TEACHING

In our opinion, the gradual construction of an appropriate method of literary translation teaching involves, first and foremost, complementing inductive-experimental investigation with deductive investigation. The two methods should influence and correct each other, allowing us to examine more coherently the mental processes of the literary translator so that we can understand and explain them. We can then provide

students with the appropriate tools which will help them to decipher the motives of their choices when they translate literature. Looking at some of Kiraly's (1995) preliminary considerations concerning weaknesses which have characterised methods of translation teaching, we will pick up on some of his objections in order to then outline the opposing didactic currents and the kinds of scaffolding needed for the appropriate teaching of literary translation. In this regard, Kiraly (1995, also in Hurtado Albir, 2001: 165) has a number of criticisms. According to him, the teaching of pedagogical and translational principles is not systematised, contributions from other disciplines are not adequately incorporated, teachers rely too heavily on linguistic models while failing to incorporate interpretative and cultural models, the teacher's role in the class is too overbearing while students are too passive, and empirical results are not effectively applied.

In order to counteract these weaknesses, we propose that a possible future line of investigation into Literary Translation Teaching should include the following studies:

- *inductive and deductive study of the process* of literary translation in all its complexity, an analysis of stages and all possible mental phases
- *inductive and deductive study of the process of interaction with the product*
- *study of the interdisciplinary declarative knowledge* necessary to teach literary translation (concerning the *process* as well as the *product*)
- *study of procedural knowledge* (involved in the *process* as well as in the *product*)
- *inductive and deductive study of the forms of interaction of procedural knowledge with declarative knowledge* (during the *process* in its distinct phases and during the translation of the *product*)
- *descriptive studies concerning competences and subcompetences* necessary for converting students into literary translators (investigation into their acquisition and development)
- the *evaluation* of the *process* and the *product*
- *literary documentation*: types of *lexicographical* references and types of *parallel texts*
- the *tools* of the literary translator
- *learning, pedagogy and curricular design* in the discipline of literary translation

These teaching applications will, in turn, be separated into three branches of knowledge which can be studied separately or can complement each other, depending on the object

of study, since they provide in-depth information about the human mind, learning, texts, literature and literary translation:

- *Cognitive approaches*: neuroscience; cognitive psychology; psychology of language; cognitive linguistics; cognitive-constructivist learning;
- *Functional approaches*: functionalist translatology; descriptive studies of literary translation; cultural studies; studies related to norms; commissions and market for literary translation; deontology; text linguistic study of literature (genres, types of text, types of translation); pragmatics; sociology; stylistics; linguistic variations; terminology;
- *Interdisciplinary approaches to literary studies*: literary theory; literary criticism; literary history; aesthetic theory; reception theory; hermeneutic approaches; philosophical approaches; semiotic approaches; phonetic and phonological approaches; models of creativity; writing processes; editing processes; revision processes.

The inductive study of the literary translation process should incorporate measuring instruments and experimental designs which describe in detail its complex character. It is probable, given the idiosyncratic nature of these processes, that we ought to rethink the choice of instruments and tools employed in experimental investigation, as indicated by Orozco (2000: 72) when she highlights the weaknesses of the current trends in this kind of research. Furthermore, the inductive approach should be complemented by hypotheses developed through appropriate deductive models. These deductive models should provide a description of the mental phases involved in the translative process while revealing how these mental phases are constructed. The models should take into account the psychological reality of translation and provide general and specific information relating to translative methods. The objective of the present article is not to describe possible kinds of methods, but rather to reiterate the idea that investigation procedures should be quantitative as well as qualitative-descriptive. Investigations should explore both the external and internal variables of the process. When studying the process, we must investigate its effect on the product. When considering the product, we can examine process data related to the specific phases in which the product is involved: during the translation phase itself, during the revision phase or during the target text dissemination phase, when performing conceptual analogical operations in order to translate a word from the source text. Naturally, all this depends on the object of study.





Regarding the study of interdisciplinary declarative knowledge required to teach literary translation, we would like to present some notions which could help us to alter the epistemological beliefs of students in relation to literary translation. We propose the construction of a *declarative scaffolding* which incorporates, in an interdisciplinary fashion, aspects of functionalist translatology, text linguistics applied to literature and pragmatics, cognitive psychology and linguistics, documentation, lexicography and terminology, literary studies, the collaborative and social behaviour of the translator with other participants in the market, and the knowledge and application of manual tools in a determined translation scenario. The scaffolding should therefore provide *metacognitive support* which can coherently explain and describe the function of translative actions and tasks, bearing in mind the students' profile and environment. For the moment we are observing the *bottom-up* processes in the actions, by applying different kinds of inductive-experimental models in order to discern the routines and automatisms of the activity. However, we could also apply scaffolding with control variables which take into account the *top-down* processes in the tasks. Declarative knowledge has a bearing on the metacognitive progression of students' self- and co-verbalisations which allow them to construct strategies, provided the scaffolding is organised and integrated and forms a coherent whole with the practice and the environment. We should therefore reconsider the traditional declarative scaffolding in order to examine whether it complies with the previously indicated requirements.

In functionalist translatology we find scaffolding which helps students to learn about the different aspects involved in the process and product, and about the norms of literary translation. Contextualising the norms in accordance with the translative situation means specifying both the process and product variables which must be considered in each assignment (these variables include preliminary norms, initial norms and operational norms, in the terminology of Toury, 1995). In our opinion, explaining the relativist principals of functionalist translatology will not suffice: We need to contextualise these principals in accordance with each translation task. Different literary text types are linked with certain conventions which the student should be aware of, whether it be through documentation, parallel texts or explicit scaffolding supplied by the teacher. While the construction of meaning is emergent and unpredictable, texts belonging to certain conventional genres do have structures which reveal patterns of regularity and predictability. Students are unfamiliar with these aspects and translate constructing the target text from the microstructural level, which means they employ microstrategies. Students do not realise that texts also have macrostructures which, in some cases, exhibit regular and conventional patterns (for example, the repeated

appearance of certain metaphors, structures or linguistic forms in a literary composition). Text linguistics and pragmatics provide useful epistemic artifacts to this effect, such as the methodological notion of communicative intention, the act of speaking, textual tone, implicature etc. Our pedagogical objective is to create general epistemic textual models which help us to find macro and microstrategies (for such a scaffolding viable for literary translation, see Hatim and Maston, 1990; 1997). A specific methodological scaffolding for tackling stylistics in literary translation is provided by Marco Borillo (1998).

In addition to the tools mentioned above that would help students tackle individual texts, the student will also need to acquire a certain store of encyclopedic or linguistic knowledge, depending on the work they are translating. To this effect, we have included the possible contributions of Literary Studies analysed from different perspectives; from the prototypical perspective (theory, criticism and history), to other perspectives of analysis such as hermeneutics, philosophy or aesthetics, all of which contribute information which will allow us to solve a particular translation problem.

When we examine the students' epistemological beliefs in relation to certain concepts and how these concepts should be translated, we can discern that their declarative knowledge is strongly affected by principles of structuralist semantics and, consequently, by an excessive emphasis on the translation of the "forms" of meaning (cf. Kussmaul, 1995). In contrast, cognitive linguistics offers ideal types of scaffolding related to the construction of concepts in the human imagination. We would like to highlight, among others, the effects of prototypicality (Rosch, 1987), and the underlying principles of categorisation in the emerging construction of concepts (Lakoff, 1987); *conceptual blendings* (Fauconnier & Turner, 2002); profiles and bases in the dynamic configuration of cognitive domains which condition the emergence of meaning in the action (Langacker, 1987); metaphorical projections in conceptual construction, which cover different types such as orientational types, conceptual types, image types or form types (Lakoff & Johnson, 1980; Lakoff, 1987); metonymy and its types (Ruiz de Mendoza & Otal Campo, 2002) or the role which cognitive grammar can play in the future for a cognitive-functional textology of literary translation (for a cognitive scaffolding for the translation of concepts applied to practice, see García Álvarez, 2004).

As far as literary documentation is concerned, it is important to supply the student with (or at least specify) the kinds of material required at each point in the process:



dictionaries of literary terms, neologisms, encyclopedias, literature manuals, monographs about literary currents, or the existing translations of an author. Many students do not know where or how to find material, because they have not been taught in the classroom how to search for it effectively, how to study what they have found, nor how to select the information they need from it (cf. Hernández Serrano & Fuentes Agustí, 2011, in the magazine currently in print *Tesi*). Works which stand out regarding the documentation stage of literary translations are those by Bordillo, Verdegal Cerezo and Albir (1998) and Gonzalo García & Garcia Yerba et al. (2005).

Cognitive learning theory studies how systems and individuals are capable of guiding their actions in closed situations. Cognition therefore depends on how students deploy their sensory and motor capabilities, which in turn are determined by wider biological, psychological and cultural contexts. In this regard, the role played by manual devices (technological tools), sensory devices (hands, sight, hearing), cognitive devices (individual memory and collaborative memory with other students, attention, emotions, controlled and uncontrolled processes, automatisations, creativity, reasoning, beliefs, idioculture) or linguistic devices, will determine the content of the different kinds of scaffolding which help students to learn how to translate literature, as well as dictating how the scaffolding should be applied in the learning process. For this reason, the above-mentioned epistemic devices should always be understood as knowledge bases for specific actions, which further personal and individualized communicative goals. Whether these devices can be understood and effectively connected to mental processes in the context and situation of translation depends on how they are managed to suit students' profiles. Here the study of procedural knowledge through empirical observation comes into play; in particular, the interaction of procedural knowledge with declarative knowledge. Some cognitive tasks require a *top-down* processing of information, which in our case is represented by the previously mentioned declarative scaffolding. During the process, some of this declarative scaffolding can become clearly available at a given point in the process (*knowing what*) regardless of the context-in-action in which it occurs. But of greater importance is the *constant evaluation* of the process, which allows declarative artifacts to be successfully fitted to certain conditions of task execution reliability, confidence and stability. (*knowing how*). Much can be contributed by learning theory in this regard. For a coherent development of Literary Translation Didactics, we should include in our future investigations pedagogical contributions - those concerning contemporary cognitivism and constructionism, among others. How does procedural knowledge interact with declarative knowledge, and which experimental and theoretical advances contributed by the science of learning can we

bring to this study? We must investigate not only the different competences and sub-competences which a professional literary translator requires, but also the kinds of knowledge involved in the translation process (not only the previously mentioned declarative and procedural knowledge, but also conditional, metacognitive or conceptual knowledge — the latter being understood in the sense proposed by Ormond, 2005). Another investigative challenge relates to the role of emotions, memory and attention, or the operation of problem-solving in literary translation. Analysing these mental and attitudinal processes could establish guidelines which will allow us to develop an appropriate evaluation system for the students' translations. Such a system does not currently exist. We would like to conclude by emphasising the importance of designing teaching projects for literary translation classes at both undergraduate and postgraduate levels, which take into consideration the situational, temporal and idiosyncratic parameters involved in translation teaching to bachelor and masters students, the presupposed knowledge of translation methods, the infrastructure of the class, and the time and resources available. We believe these projects should be based on the *integrated cognitive-functional-pedagogical approach* which characterises our concept of teaching.

**Translated by Julia Turner**

## BIBLIOGRAPHY

Atkins, B.T.S. & Varantola, K. (1997). Monitoring Dictionary Use. *International Journal of Lexicography* 10/1, 1-145.

Bell, R.T. (1991). *Translation and Translating*. London: Longman

Catford, J.C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistic*. London: Oxford University Press.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino. Colección Imago Mundi.

Deslile, J. (1984). *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: University of Ottawa Press.



Esteban Segura, M.L. (2011). Didáctica de la traducción literaria: una propuesta. *Entreculturas* 3, 415-428.

Fauconnier, G. & Turner, M. (2002). *Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.

García Álvarez, A.M. (2004). *Principios teóricos y metodológicos para la Didáctica del proceso de la traducción directa: un modelo cognitivo-funcional*. Ann Arbor, Michigan (EEUU): ProQuest. ISBN: 0-493-28731-0.

García Yebra, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. Volumen I y II. Madrid: Gredos.

Gonzalo García, C. & García Yebra, V. (Eds.) (2005). *Manual de documentación para la traducción literaria*. Madrid: Arco Libros.

Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London / NY: Longman.

Hatim, B & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London/ NY: Routledge.

Hernández Serrano, M.J. & Fuentes Agustí (2011). Aprender a informarse en la red: ¿son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Tesi*, 12 (1), pp. 47-78.

Hönig, H.G. (1997). *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Hurtado Albir, A. (Dir.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

Jakobsen, A. L. (1999). Logging target text production with Translog. In G. Hansen (Ed.), *Probing the process in translation: methods and results*, *Copenhagen Studies in Language* 24 (pp. 9-20). Copenhagen: Samfundslitteratur.

Kautz, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium und Goethe - Institut.

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.

Kussmaul, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.

Kussmaul, P. (2000). *Kreatives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Ladmiral, J.R. (1979). *Traduire: Théorèmes pour la traduction*. Paris: Payot.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We live By*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford, California; Stanford University Press.

Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge.

Lörscher, W. (1989). Models of The Translation Process: Claim and Reality. *Target. International Journal of Translation Studies* 1:1, 43-68.

Martín de Buey, F. & Martín Palacio, M. E & Camarero Suárez, F. & Sáez Navarro C. (2007). Procesos metacognitivos: estrategias y técnicas. *Profes.net*. Taken from [http://www.profes.net/rep\\_documentos/Monograf/1PEI\\_ProcMetacognitivos\\_b.pdf](http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/1PEI_ProcMetacognitivos_b.pdf). on the 29<sup>th</sup> of November 2011

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Marco Borillo, J. (1998). *Análisi estilística y traducció literaria: El cas de The Sea and the Mirror, de W.H. Auden*. Tesis doctoral. Castellón: Universitat Jaume I.



- Newmark, P. (1988). *A textbook of Translation*. London: Prentice Hall.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Tranlating*. Leiden: E.J. Brill.
- Nord, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methoden und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Ormrod, J.E. (2005). *Aprendizaje humano*. Translation by Alfonso J. Escudero and Marina Olmos Soria. Madrid: Pearson.
- Orozco, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora. Construcción y validación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pozo, J.I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Reiss, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Max Hueber Verlag.
- Reiss, K. & Vermeer, H.J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rodríguez Rodríguez, B.M. (2008, Julio). El análisis crítico de traducciones literarias en la formación de traductores. *Translation Journal* 12/3. Extraído el 30 de noviembre, de <http://www.translationjournal.net/journal/45edulit.htm>
- Rodríguez Rodríguez, B.M. (2011). La traducción literaria: nuevos retos didácticos. *Estudios de Traducción*, 1, 25-37.

Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. En: E. Rosch & B.B. Lloyd (Eds.) *Cognition and Categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Ruiz de Mendoza Ibáñez, F.J. & Otal Campo J.L. (2002). *Metonymy, grammar, and communication*. Granada: Comares.

Schultze, B. (ed.) (1987). *Die literarische Übersetzung. Fallstudien zu ihrer Kulturgeschichte*. Berlin: Erich Schmidt.

Snell-Hornby, M. (1988). *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Steiner, G. (1975). *After Babel. Aspects of Language and Translation*. New York: Oxford University Press.

Tirkkonen-Condit, S. (1989). Professional vs. Non-professional Translation: A Think-Aloud Protocol Study. In C. Seguinot (Ed.), *The Translation Process* (pp. 73-85) Toronto: H.G. Publications.

Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

Vázquez Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología. Curso básico de traducción*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Vega, M.A. (ed.) (1994). *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra.

Vermeer, H.J. (1978). Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie. *Lebende Sprachen* 23, 99-102.

Vermeer, H.J. & Witte, H. (1990). *Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channels im translatorischen Handeln*. Heidelberg: Julius Groos.

Wilss, W. (1996). *Knowledge and Skills in Translator Behaviour*. Amsterdam: Benjamins.





Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

González Álvarez, A. M. (2012). La didáctica de la traducción literaria: estado de la cuestión. The teaching of literary translation: an overview. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 40-88 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8790/8996](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8790/8996)



## **ENSANCHANDO LOS LÍMITES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA A LA TRADUCCIÓN LITERARIA**

Resumen: La problemática fundamental de la traducción literaria ronda siempre en torno a su propia posibilidad, los límites y metas de la reflexión sobre ella y la capacidad de trasladar esa reflexión a la práctica. En este contexto, ha sido metodológicamente frecuente partir del texto meta, tratando de extraer premisas, métodos y procedimientos.

Nuestro planteamiento inicial pretende ser el inverso: partir de la traducción misma, en su vertiente aplicada a la didáctica, para extraer del proceso traductor tutelado posibles conclusiones sobre la esencia del proceso y su generalización para la práctica. La finalidad sería extraer principios teóricos a partir de principios prácticos, reflexiones al hilo de dificultades recurrentes, apuntes sobre posibles marcas textuales que apuntan a formatos de resolución de problemas (calidad de los textos originales, concepto de fidelidad, tono, etc., entendidos siempre desde el punto de vista de lo verificable o señalable en concreto en los textos).

El modesto objetivo de este artículo es llamar la atención con ejemplos sobre la peculiaridad de la didáctica de la traducción literaria como posible método de indagación en la traducción literaria misma.

Palabras clave: traducción literaria; modelos experimentales; didáctica de la traducción; teoría y práctica de la traducción.



## **ENLARGING THE LIMITS: A DIDACTIC APPROACH TO LITERARY TRANSLATION**

**Abstract:** The basic problem of literary translation lies in its very possibilities, in the limits and aims of all reflection on it, and in the capacity to shift this reflection to practice. In this context, the methodological starting point is normally the target text, from which premises, methods and procedures are extracted.

In this paper, however, our aim is to take translation itself, as applied to didactics, as our starting point in order to extract from the supervised translating process possible conclusions regarding the essence of the process and its generalization for practice. The final aim is to extract theoretical principles based on practical principles, reflections on recurring difficulties, information about possible textual markers pointing to problem-solving formats (source text quality, loyalty concept, tone, etc., which are always understood from the point of view of what can be verified or pointed out specifically in texts).

This paper aims, through examples, to draw attention to the peculiarity of literary translation didactics as a possible research method into literary translation.

**Keywords:** literary translation; experimental models; translation didactics; translation theory and practice.



## ENSANCHANDO LOS LÍMITES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA DIDÁCTICA A LA TRADUCCIÓN LITERARIA

*Fecha de recepción: 20/12/2011; fecha de aceptación: 10/02/2012; fecha de publicación: 00/03/2012*

Carlos Fortea Gil  
[fortea@usal.es](mailto:fortea@usal.es)  
Universidad de Salamanca

Belén Santana López  
[bsantana@usal.es](mailto:bsantana@usal.es)  
Universidad de Salamanca

Resulta habitual, por no decir universal, entender en el ámbito universitario como sinónimos términos tales como profesor y académico. Esto, que puede ser cierto en unos casos, con no poca frecuencia se revela inexacto en otros, y conduce a una cierta perplejidad cuando es el académico mismo, el profesor mismo, el que se encuentra frente a la esquizofrenia de descubrir su personalidad bifronte.

Este breve excursus es imprescindible para entender qué nos llevó a los profesores de Salamanca que esto suscriben a modificar unos puntos de vista bastante arraigados en la academia para empezar a desarrollar, dicho sea con toda modestia, una vivencia nueva de la traducción. Una vivencia que se encamina a superar la dicotomía tradicional proceso-producto.

Esta dicotomía ha marcado los estudios de traducción durante décadas, especialmente en el ámbito descriptivo (Descriptive Translation Studies), estrechamente relacionado con la traducción literaria (Snell Hornby, 2006, 42). Ahondando en esta división, ha sido frecuente que prácticos y teóricos se enfrentaran en cierta medida, desde el momento en que para el práctico el proceso traductor simplemente lo es todo. El traductor no concibe la traducción sin el acto traductor, sin el laborioso enfrentamiento con la dificultad concreta, la definición de objetivos alcanzables o la plasmación de hipótesis en la práctica.

Con esto no estamos afirmando que los teóricos hayan ahorrado esfuerzos a la hora de estudiar el proceso de traducción. Más allá del enfoque cognitivo que vivió su época de esplendor en los años 80 y 90 (entre otros Krings, 1986; Hönig, 1995), ha sido en la primera década del siglo XXI, ciertamente como consecuencia de la tan cacareada



globalización, cuando la traductología ha abandonado el enfoque exclusivamente lingüístico y finalista, tal vez mal llamado filológico, para atreverse a rebasar las fronteras disciplinares y acercarse al estudio del proceso traductor. Prueba de ello son los numerosos y variados “giros” (Snell-Hornby, 2006) que ha ido dando la teoría de la traducción en los últimos tiempos, ya sea el giro cultural (Bassnett; Lefevere, 1998), el giro ideológico (Cunico; Munday, 2007), el más reciente giro sociológico (Wolf; Fukari, 2007) e incluso un potencial giro ético (Inghilleri; Maier, 2009).

No obstante, y en lo que respecta a la traducción literaria, lo cierto es que casi todos los estudios de tipo general, y en especial los que proliferaron desde la década de los cincuenta del pasado siglo, abundan en frases del tipo: "un caso especial lo representa la traducción literaria", o: "modelo no aplicable, naturalmente, a la traducción literaria", o: "cosa que ha demostrado su utilidad, si hacemos abstracción de la traducción literaria".

La teoría de la traducción literaria, por su parte, no se ha quedado al margen de la evolución mencionada. En su artículo de revisión sobre las líneas de investigación más recientes, Francis R. Jones (2009, 152 y ss.) incluye las dos corrientes teóricas tradicionales (proceso-producto) y añade una tercera, centrada en el aspecto sociológico de la traducción literaria. Desde el punto de vista puramente textual, la investigación se centra en la relación entre texto origen (TO) y texto meta (TM) como productos finales y aborda cuestiones ya conocidas como la equivalencia, la función comunicativa, el estilo, la intertextualidad y los paratextos (prólogos, epílogos, glosarios) o metatextos (crítica literaria, textos promocionales); ya aquí asoman los conceptos de visibilidad o invisibilidad (Venuti, 1995) o 'habitus' (inspirado en Bourdieu, véase Inghilleri, 2005) del traductor literario, que más adelante retoman los estudios sociológicos e historiográficos de la traducción literaria.

En lo que respecta a la vertiente procesual, Jones distingue entre los enfoques empíricos y los enfoques puramente teóricos dentro de la traducción literaria. Los primeros se centran en estudiar el comportamiento del traductor literario en la práctica. Para ello parten de lo que los propios traductores cuentan sobre su labor, bien sea en entrevistas o en los ya conocidos TAP (think-aloud protocols). En nuestra opinión, este tipo de estudios, si bien aportan frescura y tienden un puente entre la torre de marfil teórica y el taller práctico del traductor, son a menudo demasiado específicos, rayando lo anecdótico, o se realizan en circunstancias verdaderamente artificiales. No obstante, un aspecto prometedor que enlaza con los estudios procesuales puramente teóricos es el de la creatividad. En este sentido nos gustaría destacar los trabajos de Kohlmayer (2004, 2007), quien subraya precisamente el componente creativo, performativo, intuitivo y empático del proceso traductor. Por su parte, los estudios procesuales teóricos tratan de

aprehender estas cuestiones con un método cognitivo y pragmático que analiza la traducción literaria como un proceso comunicativo entre el autor del TO, el traductor como lector, el traductor como autor y el lector del TT. Ahora bien, la clave reside en determinar qué es lo que convierte al traductor en un tipo especial de lector, a la caza y captura de un determinado tono, y en un tipo especial de autor, como re-creador de ese mismo tono, y cómo conseguir esto último.

Finalmente, debemos mencionar la línea sociológica dentro de los estudios de traducción literaria, que en los últimos años ha resultado ser la más prolífica. Esta corriente analiza la traducción literaria como una actividad inmersa en un contexto de redes de relaciones sociales que se amplían gradualmente (Jones, 2009, 155). En el primer nivel estarían los 'equipos de producción', compuestos por las personas directamente implicadas en el proceso traductológico, es decir, no sólo el traductor, sino también los encargados de seleccionar el TO y editar y promocionar el TT. En el segundo nivel, y enlazando con la conocida teoría de los polisistemas (Hermans, 1999; Even-Zohar, 2000), encontramos las llamadas 'comunidades de interés' (Venuti, 2000), que engloban a todas las personas que se ven afectadas por la publicación de una traducción literaria, así como varios conceptos tomados de Bourdieu. Entre estos últimos destacan el ya mencionado 'habitus' (o interiorización de las reglas del juego por parte del traductor literario dentro de un determinado sistema social de relaciones de poder), el 'campo' (como ámbito de socialización en el que intervienen los agentes que voluntaria o involuntariamente participan de los juegos económicos, políticos y simbólicos alrededor de determinados intereses; en el caso de la traducción literaria se trataría, por ejemplo, de las asociaciones de traductores literarios o las instituciones que manejan los hilos de la producción literaria) y el 'capital' material o simbólico (los recursos puestos en juego en los distintos campos). Este marco metodológico permite analizar el funcionamiento de las redes de traducción literaria (regionales, nacionales o internacionales), su interacción, la relación con redes de traducción no literaria, la capacidad de fomentar la retraducción, etc. En un tercer y último nivel de abstracción estarían las llamadas 'comunidades imaginarias', es decir, grupos heterogéneos determinados por las creencias de los sujetos y la imagen que estos tienen de sí mismos. Dentro de la traducción literaria este tipo de comunidades están directamente relacionadas con los conceptos de cultura y nación. El traductor literario es el mediador entre culturas por excelencia. A partir de ahí se plantean cuestiones como el sentido de pertenencia a una determinada cultura, la posible manipulación entre culturas hegemónicas o emancipatorias, la interculturalidad, la glocalización o la hibridación (Jones, 2009, 157). Asimismo, este marco permite analizar la relación entre el sujeto



traductor y su entorno y abordar cuestiones como la ideología (directamente relacionada con la ética o deontología), la censura y la identidad.

Deseamos insistir en que cuando los traductores literarios decimos que no nos hemos visto acompañados por la teoría no es porque no la haya habido, tal y como acabamos de comprobar, sino porque su interés primordial ha estado en el qué es, mientras al práctico le interesa el qué hacer; a su vez, y por paradójico que parezca, esto no significa que pretendamos a estas alturas regresar a un sentido prescriptivo, sino que buscamos en la acción las raíces de la interpretación. Comprender cómo se hace, y no cómo se debe hacer, enfrentarse a la pregunta qué hacer, en su sentido de disyuntiva, da respuesta mejor que ninguna otra cosa a la pregunta qué es. A la hora de elegir entre la concreción y la abstracción, nos inclinamos por lo concreto para luego contemplar la posibilidad de extrapolar, que no generalizar, el fruto de nuestras reflexiones, teniendo siempre en cuenta que lo común no es lo mismo que lo homogéneo.

Esta suerte de vacío, o cuando menos de nebulosa, que hallamos en los textos que se refieren a la traducción de la literatura, se hace tanto más ostensible cuando desde las aulas de la universidad se trata de dar a los estudiantes pautas para traducir que vayan más allá de los capítulos generales (inmersión en la época del texto, documentación sobre el autor, concepto de estilo), es decir, de los estudios literarios, y desciendan sin miedo a la problemática microtextual, que es el corazón de la traducción. Existen loables intentos de avanzar en el diseño de unidades didácticas en traducción literaria orientadas a la práctica profesional (Obegi Gallardo, 2007; Martínez, 2007; Arregui, 2007) que parten de los conceptos de la didáctica tradicional (objetivos generales y específicos; competencias y habilidades o destrezas, etc.) y de la dirección tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje: de la teoría a la práctica.

La forma que nosotros hemos escogido para hacer frente a los problemas microtextuales de la traducción literaria ha estado inicialmente basada en la práctica total, en el enfrentamiento cuerpo a cuerpo con distintos textos literarios, agrupados por marcas de género, seleccionados conforme a una cierta idea de la gradualidad en su dificultad técnica. Se trataba, sin más pretensiones, de ofertar a los alumnos un modelo práctico de trabajo.

Sin embargo, la plasmación concreta de este modelo práctico puso rápidamente de manifiesto no ya la pertinencia de que hubiera un modelo teórico que lo acompañase, cosa que era fácil de prever, sino algo mucho más interesante a nuestro juicio: el hecho constatable de que el modelo teórico no se preestablecía como línea a seguir, sino que se autogeneraba de la propia práctica.

No se trató de un proceso consciente, sino docente: empezar a traducir con estudiantes es empezar a responder preguntas de los estudiantes, y una respuesta seria a una pregunta seria solamente se puede estructurar desde unos presupuestos conceptuales.

A continuación pondremos tres ejemplos prácticos (nótese el adjetivo) que, si bien abordan o incluso esbozan conceptos ciertamente resbaladizos y controvertidos como son el tono, el estilo y la calidad, nos parecen adecuados para ilustrar nuestro planteamiento. Es importante señalar que queremos definir estos conceptos para hacerlos operativos desde la perspectiva del traductor literario y, en segundo término, desde la perspectiva de la didáctica de la traducción literaria.

Cuando se aborda una cuestión tan recurrente entre los traductores literarios como lo que denominamos el tono de la traducción, los alumnos preguntan con toda lógica que cómo se determina el tono. El práctico tiene desarrollado un instinto y un hábito que le permiten localizar el tono de forma tan certera como lo hace el sintonizador de una emisora de radio, pero la pregunta es mucho más seria cuando se formula en términos proactivos: explicar cómo captar el tono presupone definir qué es el tono.

El tono de una traducción podría definirse, al mismo tiempo, como la intención expresada del autor y la acumulación de marcas textuales con las que la expresa. Es importante precisar que no nos referimos aquí a la intención temática, sino a la intención lingüística, a la intención expresiva.

Pondremos un ejemplo, citando el arranque de un poema, muy conocido, de Antonio Machado, que dice así:

Las ascuas de un crepúsculo morado  
detrás del negro cipresal humean.

Si tuviéramos que traducir este poema a otra lengua, no nos cabría duda de que, a la hora de elegir entre las herramientas, a la hora de elegir entre sinónimos y paráfrasis, habríamos de escoger las más sombrías. De las 11 palabras de estos versos, 6 expresan luto, decadencia y muerte en todas sus formas: ascuas figura por restos de un incendio ya extinguido, crepúsculo sugiere declinar y decadencia, morado es el color oficial del luto religioso, negro no requiere comentario, el ciprés es el árbol de los cementerios y que las ascuas ya sólo humeen refuerza la idea de extinción. Las cinco palabras restantes no son más que determinantes y conectores.

Esto, que en la práctica es un proceso intuitivo, es, como acabamos de ver, un proceso formalizable, y eso es lo que nos interesa. Hay marcas en el texto que definen cómo es un texto, e implícitamente reenvían a cómo habrá que optar para traducirlo cuando se



plantee una disyuntiva. En el caso de nuestro ejemplo, habrá que decantarse por una opción sombría si queremos que sea acorde con el texto.

En otros casos, las marcas textuales remitirán a cosas algo más abstractas, pero no menos formalizables: Si traducimos, por ejemplo, una frase como ésta, perteneciente a la obra titulada *Noviembre de 1918*, de Alfred Döblin:

[La bala] atravesó el intestino grueso. Allí palpitaba con fuerza un gran vaso, se metió en él y golpeó la sangre que venía del corazón, la bala dio un sorbito y se plantó en el hueso que había detrás, una vértebra, y en ella se quedó.

Vemos que las marcas textuales son de otra índole, y que en este caso el tono nos remite a un estilo literario muy concreto, un estilo al que la Historia de la Literatura ha dado el nombre de Expresionismo. La personalización del objeto inanimado, destructor, la descripción cosificada del cuerpo humano como contrapartida, son elementos que apuntan a una interpretación literaria. Es verdad que en esta interpretación los elementos externos al texto (cierto conocimiento de los estudios literarios, elementos colaterales como la ubicación del autor en una época e incluso en un movimiento concreto) representan un papel de no poca importancia tanto en la descripción como en la acción, porque no sólo tendremos que saber qué es expresionista sino cómo inspirarnos en el expresionismo a la hora de optar por disyuntivas. Pero lo que importa vuelve a ser el hecho de que contamos con instrumentos, instrumentos a los que podemos dar nombre y ubicar, a la hora de tomar nuestras decisiones. El proceso automático o intuitivo se vuelve, lisa y llanamente, explicable. Y, en tanto que tal, susceptible de emulación.

Parecido problema al suscitado por el tono es el que plantea la cuestión del estilo. Una definición general del concepto de estilo literario sería probablemente inabarcable, y en su propia intangibilidad se basan quienes rehúyen abordarlo con consecuencias prácticas. Es más, no cualquier definición nos serviría, porque el estilo no es lo mismo para un escritor que para un traductor. El escritor, en el supuesto caso de que sea consciente de ello, elige un estilo y lo utiliza. El traductor, en cambio, lo desentraña para reproducirlo, igual que un mecánico que desmonta las piezas de un motor para conocer su funcionamiento, volver a montarlo y que funcione. Para el escritor es un tipo de voz, para el traductor una hoja de ruta.

Nosotros pensamos que el estilo no necesita ser definible para ser susceptible de identificación sobre el propio texto y, en tanto que tal, de aprehensión por parte del traductor. No nos cuesta, por ejemplo, señalar sobre un texto de Thomas Mann los ejemplos concretos que caracterizan su personal forma de escribir, lo que llamamos su estilo propio: largas oraciones subordinadas, superabundancia de adjetivos, entre los que predominan los que podríamos llamar ornamentales sobre los descriptivos, una

persistente, apreciable y localizable musicalidad, una continuada eufonía; no nos cuesta señalar los elementos paralelos en Kafka, su antítesis estilística: parataxis, precisión adjetiva, predominio absoluto de la conceptualización sobre los elementos fónicos y formales.

Se nos dirá que hay zonas de oscuridad o de solapamiento entre tono y estilo, y es cierto: estamos dispuestos a admitir la posibilidad de que el tono sea un rasgo del estilo. Pero, una vez más, para el traductor se diferencian de manera notable: si el estilo es la propia partitura, el tono es el margen del intérprete. Las dos cosas están sobre el papel pautado, pero una es más intocable que otra.

Dando un paso más -un paso hacia el abismo, o hacia el horizonte-, es posible incluso abordar de manera tangible, aunque es cierto que con más dificultades, cuestión tan espinosa como la calidad, los valores literarios de un texto. Desde luego, no estamos refiriéndonos a los valores supratextuales, aquellos que dependen de la opinión y del posicionamiento, sino a los valores textuales, a qué nos lleva a calificar un texto de superior a otro desde un punto de vista técnico, si podemos decirlo así. Es esta, también, una experiencia común a cualquier traductor: percibir la mano oculta del autor guiando la propia, y sentir que esa mano empuña la pluma con desigual fuerza en cada caso.

Incluso en este territorio tan movedizo, hay apoyaturas "a ras de tierra", si se nos permite la expresión: por ejemplo, podemos afirmar que la selección de los materiales relevantes frente a los triviales o redundantes, la presencia de una estructura aprehensible, la ausencia de tópicos, la selección léxica encaminada a perfilar y definir personajes y actitudes, la interreferencialidad de los elementos de una narración, son marcas positivas de calidad. Podemos establecer, sensu contrario, que la inadecuación de los materiales seleccionados, la prolijidad sin objetivo, la falta de control de los tiempos son marcas de incompetencia, marcas definibles y localizables.

Este último aspecto, el aspecto de la calidad técnica, puede ser académico cuando se trata de leer y valorar una obra literaria, pero deja de serlo cuando se trata de traducir. El traductor necesita orientaciones, necesita apoyaturas, unas bases materiales, unas bases concretas, para reproducir el texto.

Nótese que decimos re-producir, y no imitar. Es en ese aspecto en el que, sin duda, la traducción deja de ser un proceso meramente técnico, pero sigue teniendo unas bases técnicas. Es posible avanzar en la definición de esas bases. Postulamos avanzar en ese camino.

Esto es lo que ocurre cuando no hay más remedio que responder a preguntas, esta es la experiencia del profesor. Pensamos que podemos convertir en fértil esta experiencia



reflexionando juntos e investigando desde esa posición, ambivalente por naturaleza, de quien no puede limitarse a ejercer una destreza sino que tiene que racionalizarla, tiene que establecer las pertinentes respuestas a unos porqués que no siempre nos han preocupado como traductores, ni en la teoría ni en la práctica.

## BIBLIOGRAFÍA

Arregui, N. (2007). La didáctica de la traducción literaria: un caso práctico en alumnos de doctorado de Granada. En D. Gallego Hernández, M. Tolosa Igualada J.A. Albaladejo Martínez (Eds.), *La didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica. Proceedings of the Primer Coloquio Lucentino de Traducción* (pp. 149-159). Alicante: Universidad de Alicante.

Bassnett, S. y Lefevere, A. (Eds.) (1998). *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cunico, S. y Munday, J. (Eds.) (2007). *Translation and Ideology*. Special Issue of *The Translator*, 13 (2).

Even-Zohar, I. (2000). The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem, revised version of 1978 text. En L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 192-197). Londres: Routledge.

Hermans, T. (1999). *Translation in Systems: Descriptive and System-Oriented Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.

Hönig, H. G. (1995). *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Inghilleri, M. (Ed.) (2005). *Bourdieu and the Sociology of Translation and Interpreting*. Special Issue of *The Translator*, 11 (2).

Inghilleri, M. y Maier, C. (2005). Ethics. En M. Baker, G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 100-104). Abingdon: Routledge.

Kohlmayer, R. (2004). Einfühlungsvermögen. Von den menschlichen Grundlagen des Literaturübersetzens. En R. Kohlmayer, W. Pöckl (Eds.), *Literarisches und mediales Übersetzen* (pp. 11-30). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kohlmayer, R. (2007). Vom Vergnügen des kreativen Nachahmens. Zu Theorie und Praxis des Literaturübersetzens. En B. Choluj, U. Räther (Eds.), *Grenzerfahrungen literarischer Übersetzung* (pp. 33-51). Berlín: Logos Verlag.

Krings, H.-P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.

Jones, F. R. (2009). Literary Translation. En M. Baker, G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 152-157). Abingdon: Routledge.

Martínez, L. (2007). Orientación profesional en la enseñanza de la traducción literaria. En M. del C. Balbuena Torezano, A. García Calderón (Eds.), *Traducción y mediación cultural: Reflexiones interdisciplinarias* (pp. 399-406). Granada: Atrio.

Obegi Gallardo, N. (2007). Diseño de unidad didáctica en traducción literaria. En M. del C. Balbuena Torezano, A. García Calderón (Eds.), *Traducción y mediación cultural: Reflexiones interdisciplinarias* (pp. 407-418). Granada: Atrio.

Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility*. Londres/Nueva York: Routledge.

- (2004). Translation, Community, Utopia. En L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 468-488). Londres: Routledge.

Wolf, M. y Fukari, A. (Eds.) (2007). *Constructing a sociology of translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.



## ENLARGING THE LIMITS: A DIDACTIC APPROACH TO LITERARY TRANSLATION

In the field of universities it is common, if not universal, to understand as synonyms such terms as professor and academic. While this can be true in some cases, it is not unusually inaccurate in others, and it leads to a certain perplexity when the academics themselves, or the professors themselves, are the ones to face the schizophrenia of finding out about their dual personalities.

This brief excursus is essential to understand what led us, the undersigned professors in Salamanca, to modify views which are rather deeply rooted in academia in order to start to develop, in all modesty, a new experience of translation; an experience that aims at overcoming the traditional dichotomy between process and product.

This dichotomy has influenced translation studies for decades, especially in the descriptive approach (Descriptive Translation Studies), closely related to literary translation (Snell Hornby, 2006, 42). Looking at this division in greater depth, a certain degree of confrontation between practitioners and theorists has been frequent since the translation process simply means everything for the practitioner. The translator cannot conceive a translation without the translation act, without the laborious confrontation with the specific difficulty, the establishment of achievable goals, or the realisation of hypothesis into practise.

By this we do not mean to say that theorists have spared efforts when it comes to studying the translation process. The cognitive approach achieved its greatest splendour in the eighties and the nineties (Krings, 1986 and Hönl, 1995, among others). Beyond that, and certainly as a consequence of the much-trumpeted globalisation, translation studies abandoned their purely linguistic and product-oriented approach (perhaps misnamed philological approach) during the first decade of the 21<sup>st</sup> century, to venture across the disciplinary borders and come closer to the study of the translation process. The many and varied “turns” (Snell-Hornby, 2006) lately taken by translation theory are proof of that, as we have gone through a cultural turn (Bassnett; Lefevere, 1998) through an ideological turn (Cunco; Munday, 2007) to the more recent sociological turn (Wolf; Fukari, 2007) and even a potential ethical turn (Inghilleri, Maier, 2009).

However, as far as literary translation is concerned, the fact is that almost all general studies, and particularly those that have proliferated since the fifties, are filled with sentences such as “literary translation constitutes a special case”, or “a model naturally not applicable to literary translation”, or “which has been proven useful, if we leave literary translation aside.”



In turn, literary translation studies have not remained aloof from the mentioned evolution. Francis R. Jones includes, in his article reviewing the most recent investigation lines (2009, 152 et seq.), the two traditional theoretical movements (process-product) and adds a third one, focused on the sociological aspects of literary translation. From a purely textual point of view, the investigation focuses on the relationship between the source text (ST) and the target text (TT) as final products, and it deals with well-known matters such as equivalence, communicative purpose, style, intertextuality and paratexts (prologues, epilogues, glossaries) or metatexts (literary criticism, promotional texts). The concepts of visibility or invisibility (Venuti, 1995) and 'habitus' (inspired by Bourdieu, cf. Inghilleri 2005) of the literary translator already begin to show here, and will later be picked up by sociological and historiographical studies of literary translation.

Regarding the process, Jones differentiates between the empirical approaches and the purely theoretical approaches to literary translation, the former of which focus on studying the literary translator's practical behaviour. For that purpose, they take as a starting point what the translators tell about their own practise, either in interviews or in the well-known TAP (think-aloud protocols). In our opinion, although this type of study provides freshness and contributes to bridging the gap between the theoretical ivory tower and the translator's practical workshop, it is often too specific, almost anecdotal, or it is undertaken in truly artificial circumstances. However, its creativity is a promising aspect that links with the purely theoretical studies of the process. In that sense we would like to highlight Kohlmayer's works (2004, 2007), which underline precisely the creative, performative, intuitive and empathetic components of the translation process. For their part, theoretical studies of the process try to grasp these questions through a cognitive and pragmatic method that analyses literary translation as a communicative process between the author of the ST, the translator as the reader, the translator as the author, and the reader of the TT. That said, the key is to determine what makes the translator a special kind of reader who tracks down a specific tone; and a special kind of author who recreates that same tone; and how to achieve the latter.

Finally, we must mention the sociological line of literary translation studies, which has been proven to be the most prolific one over the last few years. This school analyses literary translation as an activity immersed in the context of a gradually widening network of social relations comprised of three orders (Jones 2009, 155). At the first-order level there would be the "production teams", which consist of the people directly involved in the translation process, that is to say, not just the translator but also those in charge of selecting the ST and editing and promoting the TT. At the second-order level,



and linking with the well-known polysystem theory (Hermans, 1999; Even-Zohar, 2000), we find the so-called “communities of interest” (Venuti, 2000), which comprise all those affected by the publication of a literary translation, as well as several concepts borrowed from Bourdieu. Outstanding among the latter are the aforesaid “habitus” (or the literary translator’s internalisation of the rules of the game in a specific social system of power relations), the “field” (a socialisation arena for the agents that participate —whether intentionally or not— in the economic, political and symbolic games that are played around certain stakes; in the case of literary translation a field would be, for example, the associations of literary translators or the institutions governing literary production) and the material or symbolic “capital” (the resources brought into play in the various fields). This methodological framework allows us to analyse how literary translation networks (regional, national or international) operate, the way they interact, their relationship with non-literary translation networks, their ability to encourage retranslation, etc. In the third-order level of abstraction there would be the so-called “imagined communities”, that is to say, heterogeneous groups determined by the subjects’ beliefs and their self-images. Within literary translation, such communities are directly linked to the concepts of culture and nation. The literary translator is the quintessential intercultural mediator. Issues such as the sense of belonging to a certain culture, the possible manipulation between hegemonic or emancipatory cultures, interculturality, glocalisation or hybridisation (Jones 2009, 157) arise on that basis. This framework also allows us to analyse the relationship between the translation subject and the setting, and address issues such as ideology (directly linked to ethics or deontology), censorship and identity.

We would like to stress that if literary translators have not felt accompanied by theory is not because theory is non-existent, as we have just seen, but because its main focus is on what translation is, while the practitioner is interested in what to do. At the same time, however paradoxical it may seem, this does not mean that we want to go back to a prescriptive model at this stage, but instead this means we are looking for the roots of the interpretation in the act itself. Understanding how translation is done and not how it should be done, in other words facing the question of what to do in a disjunctive sense, gives a better response than anything else to the question of what translation is. When choosing between concreteness and abstraction, we favour specifics and then consider the possibility of extrapolating the fruits of our reflections, rather than generalising, always bearing in mind that what is common is not to be mistaken for what is homogeneous.

This sort of void, or at least emptiness, found in texts on translating literature becomes much more blatant when students are provided in university classrooms with translation guidelines that go beyond the general chapters (immersion in the text's time frame, researching the author, the concept of style), that is, beyond the literary studies, and plunge headfirst into the microtextual problems, which are the core of translation. There are laudable attempts at improving the design of professionally-oriented literary translation lesson plans (Obegi Gallardo, 2007; Martínez, 2007; Arregui, 2007), based on the concepts of traditional didactics (general and specific objectives; competence and skills or abilities, etc.) and that follow the teaching-learning process' traditional orientation: from theory to practise.

Initially, we chose to face the microtextual problems of literary translation based on sheer practise, on the face-to-face confrontations of the different literary texts arranged by genre markers, selected according to a certain idea of gradually increasing technical difficulty. It was an unpretentious attempt to offer the students a practical working model.

However, the realisation of this practical model soon demonstrated not only the pertinence of an accompanying theoretical model, which was easily predictable, but something much more interesting from our perspective: the verifiable fact that the theoretical model was not pre-established as the line to follow, but was rather self-generated from the practise itself.

This process was not conscious, but rather educational: translating with students requires answering the students' questions, and a serious answer to a serious question can only be structured around serious conceptual premises.

We shall now provide three practical examples (take note of the adjective) which, while they may only touch on or hint at truly delicate and controversial concepts such as tone, style and quality, we find them adequate to illustrate our approach. It is important to point out that we want to define these concepts in order to make them operational from the literary translator's perspective and, secondly, from the perspective of the didactics of literary translation.

When dealing with what is called the translation's tone, a highly recurrent issue among literary translators, the students logically ask how the tone is determined. Practitioners have developed an instinct and a habit that allow them to pinpoint the tone as accurately as the dial on a radio, however, when asked in proactive terms, the matter is much more serious: explaining how to pick up the tone presupposes defining what the tone is.



The tone of a translation could be defined at the same time as the author's expressed intention and the accumulation of textual markers with which he or she conveys it. We must specify that we are not referring here to the thematic intention but to the linguistic intention, the expressive intention.

We shall give an example, quoting the first lines of a well-known poem by Antonio Machado, which reads:

Las ascuas de un crepúsculo morado  
Detrás del negro cipresal humean.

When we translate this poem into another language, as Richard L. Predmore did with this poem in 1987<sup>1</sup>, there is no doubt that, when selecting the tools, when picking out synonyms and paraphrases, we have to choose the gloomiest options. Of the 13 words in these verses, 6 express mourning, decadence and death in all of its forms: 'embers' represents the remains of an already extinguished fire, 'twilight' suggests decline and decadence, 'purple' is the official colour of religious mourning, 'black' does not require any comments, the 'cypress' is the tree commonly found in cemeteries and the fact that the embers now only 'smoke' reinforces the idea of extinction. The remaining words are nothing more than determiners and connectors.

This process, which in practise is intuitive, can be a formalised process, as we have just seen, and that is what we are interested in. There are markers in the text that define what a text is like, and they are implicitly followed by the question of how we will decide to translate them once the dilemma arises. In this example, we will have to select gloomy options if we want our translation to be consistent with the ST.

In other cases, textual markers can refer to ideas which are more abstract but which can also be formalised. For example, if we examine the tone of a translated sentence such as the following, extracted from the novel *November 1918* by Alfred Döblin:

[La bala] atravesó el intestino grueso. Allí palpitaba con fuerza un gran vaso, se metió en él y golpeó la sangre que venía del corazón, la bala dio

---

<sup>1</sup> Translator's Note: Predmore's translation of these two lines is "The embers of a purple twilight/behind the black cypress grove are smoking"

un sorbito y se plantó en el hueso que había detrás, una vértebra, y en ella se quedó.(2011: 16)<sup>2</sup>

We see that the textual markers, though of a different nature, remit to the characteristic tone of a very specific literary style, one that the History of Literature calls Expressionism. The personalisation of the destructive, inanimate object, and the objectified description of the human body in exchange, are elements that point at a literary interpretation. It is true that the elements outside the text in this interpretation (a certain knowledge of literary studies, secondary elements such as situating the author in a time frame and even in a specific movement) play an important role in the description and also in the action since we will have to know not only what is expressionist but also how to draw inspiration from expressionism when choosing between disjunctive options. But again, what is important is that we have tools, tools we can name and locate when making our decisions. The automatic or intuitive process becomes simply explicable, and as such, subject to emulation.

Style poses a similar problem to the one raised by the tone. A general definition of the concept of literary style would probably be unwieldy, and this intangibility is the basis for those who avoid addressing it for practical purposes. Furthermore, not just any definition will be of use for us, since style is not the same for a writer as it is for a translator. The writer, if he or she is even conscious of it, chooses a style and uses it. The translator, however, unravels the style in order to reproduce it, just like a mechanic dismantles the pieces of an engine to understand how it works, reassembles it and has it working again. For the writer it is a type of voice, for the translator, a roadmap.

We believe that style does not have to be definable in order to be subject to identification on the text itself, and as such, to being apprehended by the translator. For instance, in a text by Thomas Mann, we do not have any trouble pointing out specific examples that characterise his way of writing, what we would call his style: long subordinate sentences, an overabundance of adjectives (among which the ones that could be called ornamental predominate over the descriptive ones), a persistent, noticeable and traceable musicality, a continuous euphony; we do not have any trouble

---

<sup>2</sup>Translator's Note: In English, [The bullet] went through the large intestine. There, a great vessel throbbed intensely, it went right in and struck the blood coming from the heart; the bullet took a sip and lodged itself in the bone behind it, a vertebra, and there it stayed.



pointing out the parallel elements in Kafka, his stylistic antithesis: parataxis, adjectival precision, absolute predominance of conceptualisation over phonic and formal elements.

We will be told that there are dark or overlapping areas between tone and style, which is true: we are ready to accept the possibility of tone being a feature of style. But again, for the translator they are substantially different: if the style is the musical score itself, the tone is the performer's leeway. Both appear on the manuscript paper, but one of them is more untouchable than the other.

Going a step further –a step toward the abyss, or toward the horizon-, it is even possible to address such a thorny subject as quality, a text's literary value, in a tangible way; although admittedly with greater difficulty. Naturally, we are not referring to the supra-textual value, that which depends on opinion and positioning, but to the textual value, i.e. what leads us to qualify a text as superior to another from a technical point of view, if we may put it that way. This is also an experience common to all translators: sensing the author's hidden hand guiding their own, and feeling how that hand wields the quill with unequal force in each case.

Even in such unsteady ground there are footholds "at ground zero", if we may use that expression: for example, we can state that the selection of relevant materials instead of trivial or redundant ones, the presence of an apprehensible structure, the absence of clichés, the lexical selection aimed at outlining and defining characters and attitudes, the cross-referentiality of the elements of a story, are positive quality markers. We can conclude, a contrariosensu, that the inadequacy of selected materials', the aimless excess of detail, and the lack of timing control are markers of incompetence which are definable and traceable.

The last aspect, technical quality, can be academic when it comes to reading and evaluating a literary work, but it ceases to be so when dealing with translation. The translator requires orientation and footholds, a material or specific basis, to reproduce the text.

Note that we say re-produce and not imitate. This is how, undoubtedly, translation stops being a mere technical process, even though it continues to have technical bases. It is possible to make progress in the definition of those bases. We advocate progress along that path.

This is what happens when there is no choice but to answer questions, and this is the literary translation professor's experience. We believe we can make the teaching experience fruitful by reflecting together and researching from the naturally ambivalent stance of educators who must go beyond mere deployment of skills and provide a

rationalisation their use. We need to establish appropriate answers to questions that have not always concerned us as translators, neither in theory nor in practice.

Translated by Paula Rodríguez Fernández

## BIBLIOGRAPHY

Arregui, N. (2007). La didáctica de la traducción literaria: un caso práctico en alumnos de doctorado de Granada. In D. Gallego Hernández, M. Tolosa Igualada, J.A. Albaladejo Martínez (Eds.), *La didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica. Proceedings of the Primer Coloquio Lucentino de Traducción* (pp. 149-159). Alicante: Universidad de Alicante.

Bassnett, S. and Lefevere, A. (Eds.) (1998). *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cunico, S. and Munday, J. (Eds.) (2007). *Translation and Ideology*. Special Issue of *The Translator* 13 (2).

Döblin, Alfred. (2011). *Noviembre de 1918: Burgueses y soldados*. Trans. Carlos Fortea. Barcelona y Buenos Aires: Edhasa.

Even-Zohar, I. (2000). The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem, revised version of 1978 text. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 192-197). London: Routledge.

Hermans, T. (1999). *Translation in Systems: Descriptive and System-Oriented Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.

Hönig, H. G. (1995). *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Inghilleri, M. and Maier, C. (2005). Ethics. In M. Baker, G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 100-104). Abingdon: Routledge.



Inghilleri, M. (Ed.) (2005). *Bourdieu and the Sociology of Translation and Interpreting*, Special Issue of *The Translator* 11 (2)

Kohlmayer, R. (2004). Einfühlungsvermögen. Von den menschlichen Grundlagen des Literaturübersetzens. In R. Kohlmayer, W. Pöckl (Eds.), *Literarisches und mediales Übersetzen* (pp. 11-30). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kohlmayer, R. (2007). Vom Vergnügen des kreativen Nachahmens. Zu Theorie und Praxis des Literaturübersetzens. In B. Choluj, U. Räther (Eds.), *Grenzerfahrungen literarischer Übersetzung* (pp. 33-51). Berlin: Logos Verlag.

Krings, H.-P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Narr.

Jones, F. R. (2009). Literary Translation. In M. Baker, G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 152-157). Abingdon: Routledge.

Machado, Antonio. (1987). *Solitudes, galleries, and other poems*. Trans. Richard L. Predmore (pp. 110-111). Durham, N.C.: Duke University Press.

Martínez, L. (2007). Orientación profesional en la enseñanza de la traducción literaria. In M. del C. Balbuena Torezano, A. García Calderón (Eds.), *Traducción y mediación cultural: Reflexiones interdisciplinarias* (pp. 399-406). Granada: Atrio.

Obegi Gallardo, N. (2007). Diseño de unidad didáctica en traducción literaria. In M. del C. Balbuena Torezano, A. García Calderón (Eds.), *Traducción y mediación cultural: Reflexiones interdisciplinarias* (pp. 407-418). Granada: Atrio.

Snell-Hornby, M. (2006). *The Turns of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility*. London/New York: Routledge.

Venuti, L. (2004). Translation, Community, Utopia. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 468-488). London: Routledge.

Wolf, M. and Fukari, A. (Eds.) (2007). *Constructing a sociology of translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Fortea Gil, C. y Santana López, B. (2012). Ensanchando los límites: una aproximación desde la didáctica a la traducción literaria. Enlarging the limits: a didactic approach to literary translation. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 90-110 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8791/8997](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8791/8997)



## **LAS AULAS (DE TRADUCCIÓN) Y LAS LETRAS**

Resumen: La utilización de textos literarios y de textos que ofrecen una diversidad de posibilidades estilísticas y formales constituye un excelente recurso en el desarrollo de las capacidades del traductor. Por un lado, sirven para intensificar su lectura y agudizar sus capacidades exegéticas. Por otro, en la medida en que lo obligan a analizar el modo en que están contruidos los textos y los recursos formales que utilizan, le permiten perfeccionar sus capacidades expresivas. El artículo ofrece ejemplos de preguntas que el traductor, en su lectura, puede plantear al texto y de rasgos formales que debe aprender a reconocer como relevantes. Asimismo presenta breves fragmentos de un grupo de textos pertenecientes a diversos formatos textuales con un mínimo comentario de sus problemas.

Palabras clave: traducción, traducción literaria, estilo, rasgos formales



## **(TRANSLATION) CLASSROOMS AND THE ARTS**

Abstract: The use of "literary" and other sorts of texts with a variety of formal and stylistic possibilities is an excellent resource in order to develop the skills of future translators. On the one hand, they contribute to intensify the reading skills and to sharpen the exegetical abilities of the students. On the other, to the extent that these texts make it necessary to analyze how they are constructed and which formal resources are used in them, they are a useful tool for perfecting expressive skills. The article provides examples of questions that the translator, in his/her reading, can ask the text, as well as formal features that must be recognized as relevant. It also presents brief excerpts from a group of texts with various textual formats, along with brief observations about the problems that they pose to the translator.

Keywords: translation, literary translation, style, formal features.





## LAS AULAS (DE TRADUCCIÓN) Y LAS LETRAS

*Fecha de recepción: 09/12/2011; fecha de aceptación: 23/01/2012; fecha de publicación: 00/03/2012*

Juan Gabriel López Guix

[gabriel.lopez@uab.es](mailto:gabriel.lopez@uab.es)

Universidad Autónoma de Barcelona

### 1.- INTRODUCCIÓN

Como la traducción de poesía o, en realidad, la propia traducción –temas sobre cuya posibilidad o imposibilidad se han dicho y escrito infinidad de tópicos–, la enseñanza de la traducción tiene a su favor la abrumadora evidencia de los hechos. El aprendizaje formal de la traducción en ámbitos académicos específicamente dedicados a ello no es otra cosa que un grado superior de dos aprendizajes básicos: el de la lectura y el de la escritura. En una época que prima lo superficial y lo inmediato (y, si es posible, en un máximo de 140 caracteres), la enseñanza de la traducción lucha en cierto modo contra la corriente de los tiempos en la medida en que se basa, por una parte, en enlentecer el proceso de lectura y hacer más compleja la interpretación y, por otra, en desautomatizar la escritura y permitir que nos convirtamos, en la medida de lo posible, en verdaderos dueños de lo que decimos.

La esencia de la enseñanza de la traducción no consiste tanto en analizar problemas textuales para encontrar su solución como en desarrollar la capacidad de hallar soluciones. Ello supone desmontar el término *traducción* y privilegiar uno de sus componentes; es decir, entender la traducción como camino en detrimento de la traducción como meta. Como dicen en alemán, «Der Weg ist das Ziel» (el camino es la meta). Lo verdaderamente formativo es demorarse, no seguir el camino recto, explorar los senderos laterales y las bifurcaciones, sin una prisa excesiva por llegar al cabo de la ruta, porque todo cuanto encontremos por el trayecto no sólo nos ayuda en nuestro impulso quimérico de convertirnos en lectores ideales (lo cual permite, es cierto, llegar a mejores soluciones en el caso de la traducción en curso), sino que aumenta el abanico de nuestras herramientas de traducción (lo cual permite, de modo más importante, mayor rapidez y fiabilidad en búsquedas y análisis futuros).

En las clases de traducción y sobre todo en los primeros niveles, una idea que debe corregirse es la de que el texto de partida no sólo tiene las dos dimensiones de su

soporte, ya sea el papel o la pantalla. Peter Newmark dijo en una ocasión que la labor de traducción es como un iceberg, que la parte más grande no se ve (1992:28). De acuerdo con esta idea, el énfasis más productivo es el que se puede hacer en todo aquello que precede a la fijación definitiva del texto traducido, el estar traduciendo.

La labor traductora es ante todo una labor interpretativa, y el primer peligro es realizar una lectura rápida y somera, orientada a unos resultados inmediatos. Por lo tanto, hay que desacelerar y agudizar la lectura, y ello en dos sentidos: por una parte, para desentrañar el cúmulo de afirmaciones, referencias, alusiones y silencios del texto, buscando la comprensión profunda y no simplemente la solución léxica; y, por otra, para detectar todos los rasgos formales que construyen el artefacto textual, unos rasgos más o menos marcados por la voluntad autoral (más o menos convencionales).

El entrenamiento de la mirada traductora depende de un modo fundamental del aprendizaje de la capacidad de detectar los rasgos formales que construyen un texto y sustentan su interpretación. Dichos recursos y figuras encuentran su máxima expresión en los textos literarios, donde el lenguaje se presenta en toda su versatilidad; pero son los que constituyen la trama y la urdimbre de todos los textos, incluso lo más rutinarios y estereotipados. Por ello, resulta esencial en la formación del traductor el contacto con textos que agudicen las aptitudes para discernir las sutilezas del pensamiento y de las formas. En las páginas que siguen se citará en diversas ocasiones la correspondencia de Gustave Flaubert, cuya concepción del arte literario como esfuerzo y «sudoración» es del todo pertinente en la práctica traductora. La primera cita da título a los dos principales apartados de este trabajo: «La forme est la chair même de la pensée, comme la pensée en est l'âme, la vie» (La forma es la carne misma del pensamiento, como el pensamiento es el alma, la vida) (Flaubert 1927b:141).

## 2.- EL PENSAMIENTO

Umberto Eco (1995) ha hablado de los peligros de la sobreinterpretación y de las formas de acotar el impulso exegético para evitar la inflación interpretativa. En las aulas no es difícil que surjan propuestas de traducción que reflejan un intento de dotar de coherencia una frase con un resultado final descabellado. La forma de demostrar que una conjetura acerca de la intención del texto es cierta, sostiene Eco, consiste en cotejarla con la totalidad del propio texto: «cualquier interpretación dada de cierto fragmento de un texto puede aceptarse si se ve confirmada –y debe rechazarse si se ve refutada– por otro fragmento de ese mismo texto» (1995: 69).



Ahora bien, junto con la Escala de la sobreinterpretación, también es posible encontrar la Caribdis de la subinterpretación, que equivale al desistimiento de la comprensión, donde el esbozo de traducción propuesto refleja el déficit exegético y sólo ofrece una articulación de significantes carentes de sentido. La subinterpretación, a diferencia de la sobreinterpretación, no siempre conduce de forma inevitable al fracaso traductor, pero sí que lo hace en la mayoría de las veces. Por ello, es importante el énfasis en la implicación del traductor con el texto de partida, del que debe realizar una interpretación coherente y profunda. Esta implicación supone todo un aprendizaje, porque la tendencia natural del estudiante de traducción ante alguna incomodidad semántica o conceptual generada por la lectura del texto suele dar lugar, de forma típica, a dos respuestas: por lado, considerar que una interpretación (por compleja e improbable que sea) es posible; y, por otro, que «eso» es lo que dice el texto (siendo «eso», en realidad, lo que lo entiende el intérprete que dice el texto). Esta última reacción se ve reforzada por lo que se podría llamar una noción «demediada» de la autoría en traducción: «eso» es lo que dice el texto, por más que no sea lo que «yo» diría, parece ser la implicatura.

El traductor, en su abordaje del texto, pone en marcha un dispositivo de elaboración de hipótesis. Interroga al texto, postula hipótesis interpretativas y las comprueba. Debe trasladar una lectura que no menoscabe las posibilidades interpretativas que tiene la lectura en lengua original. Algunas hipótesis tienen correlato textual en la traducción y otras no, pero todas deben pasar por la prueba de la coherencia textual. A continuación se ofrecen dos ejemplos extraídos de *Alicia en el país de las maravillas* donde la verificación de las hipótesis interpretativas se busca, por así decirlo, en los confines del propio texto, en su intrahistoria. Se ofrecen con la voluntad deliberada de subrayar el hecho de que la tarea de documentación no es exclusiva de las traducciones consideradas más técnicas, menos «literarias».

El primer ejemplo, que podría considerarse en un principio carente de correlato textual en la traducción, pertenece al diálogo entre Alicia y el Ratón, justo después del famoso poema visual en forma de cola. Se trata de un poema maquetado de modo diferente en todas las ediciones del libro, pero siempre manteniendo su forma sinuosa. El Ratón se enfada porque Alicia, distraída con la cola (*tail*), no atiende a la historia (*tale*) que le está contando. Alicia responde que sigue perfectamente las vueltas y revueltas de la historia/cola y que el Ratón había llegado a la quinta vuelta (Carroll 2001:35-36):

"You are not attending!" said the Mouse to Alice, severely. "What are you thinking of?"

"I beg your pardon," said Alice very humbly: "you had got to the fifth bend, I think?"

"I had *not*!" cried the Mouse, sharply and very angrily.

"A knot!" said Alice, always ready to make herself useful, and looking anxiously about her. "Oh, do let me help you to undo it!"

El lector puede considerar este diálogo como una muestra más de los sinsentidos y los absurdos que pueblan el país de las maravillas, un mundo en el que todo «eso» es posible. O bien puede tomarse en serio la pregunta de si Alicia está en lo cierto o si tiene razón el Ratón en enfadarse (por la falta de atención de la niña o por una posible alusión a su falta de cordura: «round the bend» significa «loco, demente»). Se trata de una pregunta legítima, que un lector o, al menos, un lector perspicaz (como lo es un traductor) podría plantearse. La edición inglesa consultada probablemente no presente en su maquetación del poema ninguna posibilidad de responder que Alicia tiene en mente el referente «real» del poema que se acaba de leer. Sin embargo, el traductor podría preguntarse cómo estaba maquetado el poema en la primera edición de *Alicia*. Su búsqueda lo llevará a la conclusión de que su hipótesis de una relación entre la frase de Alicia y un correlato textual en la forma del poema no es productiva; y, por lo tanto, así deberá plasmarlo en tu traducción. Ahora bien, si a pesar de todo sigue confiando en Alicia y decide perseverar en su impulso investigador, puede entonces adentrarse en la intrahistoria de la obra y llegar a su primera versión manuscrita, *Alice's Adventures under Ground*, en la que el poema aparece dibujado por el propio Carroll del siguiente modo:



La respuesta es que Alicia no miente. Esta constatación no tiene una consecuencia directa en la traducción del diálogo, aunque nos sirve para reforzar la imagen de inocencia y franqueza de Alicia (Carroll 2002:26).

–¡No me estás haciendo ningún caso! –dijo con severidad el Ratón a Alicia–. ¿En qué estás pensando?

–Te pido perdón –contestó Alicia muy humildemente–, creo que estabas en la quinta vuelta, ¿verdad?

–¡Estoy tan indignado que se me hace un nudo...! – exclamó el Ratón muy tajante y enfadado.

–¿Un nudo? –dijo Alicia, dispuesta a echar una mano y mirando con inquietud a su alrededor–. Por favor deja que te ayude a deshacerlo.

Sí que es posible imaginar una sutil consecuencia textual en otro lugar, en el propio poema. Si el traductor decide considerar como original, no la edición contemporánea que tiene delante ni tampoco la primera edición inglesa, sino la versión

manuscrita por el propio Carroll, dará instrucciones para que se maquete el poema que precede al diálogo de modo que la historia se interrumpa en la quinta vuelta. Y, de hecho, ese cambio es introducido en la tercera y última edición anotada de Martin Gardner (2001) de las dos *Alicias*. Gardner siguió en un principio la maquetación de la primera edición de 1865; en cambio, en la última edición anotada, la cola tiene cinco curvas (Carroll 1971:51, Carroll 2001:35).

Otro fragmento de *Alicia en el país de las maravillas* puede servir como segundo ejemplo de interrogación del texto por parte del traductor y del modo en que intenta comprobar sus hipótesis interpretativas con la totalidad de la obra. Se trata de la exclamación del Conejo Blanco en el inicio del primer capítulo: el «Oh dear! Oh dear! I shall be too late!». Además, creo que no es exagerado decir que constituye también un ejemplo del modo en que la traducción puede contribuir a iluminar el original. La traducción más inmediata de la exclamación «Oh dear!» y otras similares que aparecen a lo largo de la obra quizá sea «Dios mío», «Cielo santo» o alguna otra de connotaciones religiosas. Y aquí el traductor –más fácilmente que el simple lector en lengua original– puede preguntarse si existe Dios en el país de las maravillas. De su respuesta dependerá que otros obtener la misma respuesta que ofrece el original. De nuevo, la pregunta es legítima porque cabe preguntarse si una persona tan escrupulosa en términos religiosos como Carroll (tan escrupulosa que pedía a sus dibujantes que no trabajara en domingo) iba a permitir esa presencia en un cuento lleno de *nonsense*. Ahora bien, la respuesta tiene que ser textual. El primer paso es rastrear las dos *Alicias* en busca de la palabra *Dios* y alguna otra relacionada con la divinidad. La búsqueda es infructuosa, aunque puede permitir descubrir que en *Alicia a través del espejo* la única pieza de ajedrez omitida es el alfil, que en inglés es «bishop», como «obispo». Gardner aventura que la omisión quizá se deba a una muestra de respeto por el clero (Carroll 2001:154). No se trata de una prueba suficiente. Una mayor investigación descubre un cambio revelador: al parecer, Carroll pobló en un primer momento su jardín de flores temperamentales del segundo capítulo de *Alicia a través del espejo* con las flores que los misioneros españoles en América llamaron «pasionarias» por ver en ellas los emblemas de la Pasión de Cristo (cinco estambres-llagas, tres estigmas-clavos, la corona de espinas); cuando Carroll supo esa etimología les cambió el nombre en el acto y las transformó en lirios atigrados, como cuenta Stuart Dogson Collingwood en la biografía de su tío. Collingwood también añade que ante la pregunta de si el final de la segunda *Alicia* imitaba el final del *Progreso del peregrino*, obra clásica de la literatura inglesa que narra de forma alegórica el viaje del cristiano por la vida, Carroll rechazó con rotundidad esa insinuación diciendo que «consideraría de lo más irreverente



semejante invasión del terreno sagrado» (Collingwood 1898:150-151). Estas pruebas que apuntan con fuerza a la idea de que Dios está excluido deliberadamente del país de las maravillas y que, por lo tanto, así debe permanecer en traducción.

Valgan estos dos ejemplos de cómo el traductor busca en el texto (y en ocasiones en su intrahistoria) la comprobación o refutación de hipótesis con el objeto de dejar o no abiertas ciertas puertas interpretativas para los lectores que vendrán después de él.

### 3.- LAS FORMAS

En lo que se refiere al aspecto formal, la desaceleración y la intensificación de la lectura implica la detección y el aprendizaje del reconocimiento de las marcas textuales que permiten al texto decir lo que dice (y lo que no dice), así como decirlo (o no) en cierto modo. Es importante ser conscientes de la variedad de posibilidades textuales, cómo los géneros y subgéneros pueden condicionar la escritura y cómo a partir de esos condicionantes generales ésta puede alterarse o «personalizarse», como comentan Fortea y Santana (2012) a propósito de las nociones de estilo y tono en la presentación de este monográfico. Lo cierto es que, en ocasiones, se hace hincapié en el qué en detrimento del cómo y es sólo en las clases específicamente dedicadas a la traducción literaria donde la forma recibe una atención debida. Puede ocurrir que se preste menos atención a ella o se considere subsidiaria y prescindible en los espacios docentes dedicados a la traducción general y, sobre todo, especializada, donde se prima la comunicación. Sin embargo, la forma es importante en toda traducción, como lo es en todo texto, bien porque se siguen de modo rutinario o convencional modelos existentes, bien porque se transgreden, se fuerzan y se amplían. En su influyente manual de 1984, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Jean Delisle dedicaba una quincena de páginas al análisis de cómo funciona el cerebro del traductor para encontrar la llamada equivalencia traductora del enunciado «The Icy Grip Tightens», título de un artículo periodístico sobre una ola de frío (Delisle 1984:69-86). En ningún momento se mencionaban las particulares características sonoras del sintagma (compuesto de sonidos /i/ y /ai/), ni las convenciones periodísticas que pueden regir la creación de títulos en la cultura de partida ni las pautas al respecto –coincidentes o no– esperadas por los lectores en la cultura de llegada. El riesgo real, pues, es que la forma se convierta en las clases de traducción en un elemento no marcado, invisible.

Por otra parte, en los contenidos implícitos en el término «traducción literaria» suele pesar de modo excesivo la noción de «alta literatura», con lo que puede quedar

desatendido el vastísimo terreno de la traducción de libros. Sin duda, los textos de alta literatura, dotados del mayor grado de cuidado formal, son extremadamente útiles para agudizar las capacidades exegéticas y analizar las potencialidades del lenguaje cuando éste puede actuar –por así decirlo– sin rendir cuentas a nadie (salvo a sí mismo), así como para entrenar la mirada traductora en el ámbito de la forma. El siguiente ejemplo, extraído de *Los hijos de la medianoche* de Salman Rushdie, permite calibrar la importancia de una simple anáfora. El inicio de la obra prefigura todo el desarrollo de la novela, con su mezcla de hechos históricos y ficticios. Esa fusión de historia y relato se basa en los paralelismos entre las peripecias vitales de los personajes y los acontecimientos nacionales de la antigua colonia británica. Desde la primera página, los destinos del protagonista, Saleem Sinai, y la India se presentan como indisociables; y es lo que refleja el hecho de que ambos nazcan simultáneamente en la medianoche del 15 de agosto de 1947 (Rushdie 1982:9).

I was born in the city of Bombay... once upon a time. No, that won't do, there's no getting away from the date: I was born in Doctor Narlikar's Nursing Home on August 15th, 1947. And the time? The time matters, too. Well then: at night. No, it's important to be more... On the stroke of midnight, as a matter of fact. Clock-hands joined palms in respectful greeting as I came. Oh, spell it out, spell it out: at the precise instant of India's arrival at independence, I tumbled forth into the world. There were gasps. And, outside the window, fireworks and crowds. A few seconds later, my father broke his big toe; but this accident was a mere trifle when set beside what had befallen me in that benighted moment, because thanks to the occult tyrannies of those blandly saluting\_clocks I had been mysteriously handcuffed to history, my destinies indissolubly chained to those of my country.

Miguel Sáenz (Rushdie 1984:17) resolvió así el fragmento:

Nací en la ciudad de Bombay... hace mucho tiempo. No, no vale, no se puede esquivar la fecha: nací en la Clínica Particular del Dr. Narlikar el 15 de agosto de 1947. ¿Y la hora? La hora es también importante. Bueno, pues de noche. No, hay que ser más... Al dar la medianoche, para ser exactos. Las manecillas





del reloj juntaron sus palmas en respetuoso saludo cuando yo llegué. Vamos, explícate, explícate: en el momento mismo en que la India alcanzaba su independencia, yo entré dando tumbos en el mundo. Hubo boqueadas de asombro. Y, al otro lado de la ventana, cohetes y multitudes. Unos segundos más tarde, mi padre se rompió el dedo gordo del pie, pero su accidente fue una simple bagatela comparado con lo que había caído sobre mí en ese momento tenebroso, porque, gracias a la oculta tiranía de aquellos relojes que se saludaban con suavidad, había quedado misteriosamente maniatado a la Historia, y mi destino indisolublemente encadenado al de mi país.

La vinculación entre los destinos del protagonista y del país (y la explicación de todo cuanto encierra el título) queda establecida en este principio por unas minúsculas elecciones léxicas que remiten a la temporalidad y la historia, y que transforman el saludo inicial en condena: «Clock-hands joined palms in respectful greeting» («Las manecillas del reloj juntaron sus palmas en respetuoso saludo»), «blandly saluting clocks» («relojes que se saludaban con suavidad»), «hand-cuffed to history» («maniatado a la Historia»), «chained» («encadenado»). La imagen es poderosa, y queda reforzada por la repetición de la palabra *hand* («mano») en «clock-hands» y «handcuffed». Esa crucial repetición puede pasar fácilmente inadvertida al lector corriente, pero un lector intenso –y eso es el traductor– la reconoce en el acto. Y la consecuencia del reconocimiento es el esfuerzo por la replicación.

Los textos literarios canónicos permiten analizar el modo en que los grandes autores moldean el lenguaje en la expresión de sentimientos o la creación de mundos y, al mismo tiempo, ofrecen una excelente oportunidad para ejercitarse en el dominio de las formas lingüísticas. Los cuentos y narraciones breves, en particular, proporcionan un variado banco de pruebas en el que practicar la traducción entendida como un sofisticado ejercicio de escritura trabada; un ejercicio que consiste en replicar, conservando coherencias y equilibrios internos, el control sobre la frase de que se hace gala el original. El relato «The Gardener» de Rudyard Kipling es un ejemplo de escritura milimetrada, que podría servir para ilustrar la afirmación de Flaubert: «La forme est comme la sueur de la pensée» (La forma es como el sudor del pensamiento) (Flaubert 1927a:8). Éste es el primer párrafo:

Every one in the village knew that Helen Turrell did her duty by

all her world, and by none more honourably than by her only brother's unfortunate child. The village knew, too, that George Turrell had tried his family severely since early youth, and were not surprised to be told that, after many fresh starts given and thrown away, he, an Inspector of Indian Police, had entangled himself with the daughter of a retired non-commissioned officer, and had died of a fall from a horse a few weeks before his child was born. Mercifully, George's father and mother were both dead, and though Helen, thirty-five and independent, might well have washed her hands of the whole disgraceful affair, she most nobly took charge, though she was, at the' time, under threat of lung trouble which had driven her to the South of France. She arranged for the passage of the child and a nurse from Bombay, met them at Marseilles, nursed the baby through an attack of infantile dysentery due to the carelessness of the nurse, whom she had had to dismiss, and at last, thin and worn but triumphant, brought the boy late in the autumn, wholly restored, to her Hampshire home.

A pesar de su brevedad, la cita permite vislumbrar lo que espera al traductor del relato: tiempo y esfuerzo. El estilo de estas cuatro frases –y otras similares– puede servir, de pasada, para poner en entredicho algunas de nociones preconcebidas que equiparan «frase larga» y «frase defectuosa». La precisión de la escritura, esa «précision de résultat d'une science exacte» a la que aspiraba Flaubert (Flaubert 1927b:286), exige que la identificación y el traslado de los rasgos considerados relevantes se realicen con el máximo rigor. Por supuesto, no existe una solución única, pero las traducciones más logradas comparten todas ellas dos características. Por un lado, han exigido tiempo, y de nuevo resuenan aquí las palabras de otra carta Flaubert: «*se hâter* c'est pour moi, en littérature, *se tuer*» (apresurarse para mí, en literatura, es matarse) (Flaubert 1927c:167); por otro, desprenden en el cotejo una sensación aparente de naturalidad, de sencillez.

Todos en el pueblo sabían que Helen Turrell cumplía su deber con cuantos formaban su mundo, y con nadie de un modo más ejemplar que con el desdichado hijo de su único hermano. El pueblo también sabía que George Turrell había sido desde la adolescencia una fuente permanente de disgustos para su familia, y nadie se sorprendió al enterarse de que, tras muchas



oportunidades concedidas y desaprovechadas, convertido en inspector de la Policía India, se había enredado con la hija de un suboficial retirado y había fallecido al caer de un caballo pocas semanas antes del nacimiento de su hijo. Por suerte, los padres de George ya no estaban vivos para verlo; y Helen, que con treinta y cinco años y dueña de su propia vida bien habría podido lavarse las manos en aquel escandaloso asunto, se encargó con toda nobleza del caso a pesar de que en aquella época luchaba contra la amenaza de una afección pulmonar que la había llevado hasta el sur de Francia. Concertó del viaje del niño y una niñera desde Bombay, se reunió con ellos en Marsella, cuidó al niño durante un ataque de disentería provocado por la negligencia de la niñera, a la que tuvo que despedir, y por último, flaca y agotada pero triunfal, regresó a finales de otoño con el niño completamente restablecido a su casa de Hampshire.

Textos como éste de Kipling, con un elevado grado de complejidad, pueden servir en el aula como aliciente para un debate profundo sobre las lecturas posibles, los rasgos retóricamente relevantes y las opciones de traducción más adecuadas. Puede ser un trabajo lento, pero es una lentitud que se vuelve productiva porque constituye un aprendizaje de las dotes exegéticas del traductor, de su capacidad de formular al texto preguntas, desmontarlo en tanto que artefacto, volver a armarlo y conseguir que funcione de nuevo.

Ahora bien, en la práctica de su oficio el llamado traductor literario es un traductor de todo tipo de libros y de textos y se enfrenta a una variadísima gama de posibilidades que, en lo que respecta al ámbito de la forma, van desde la sencillez hasta la complejidad, pero también desde el cuidado hasta el descuido. Su traducción constituye, en última instancia, un juicio sobre el valor que concede a los aspectos formales del texto y sobre el modo en que éste cumple las pautas y convenciones de la escritura. No todos los textos son óptimos (no todos presentan el mismo grado de cuidado formal), y el traductor debe decidir en cada caso el grado de «sacralidad» que es adecuado atribuir a su texto y hasta qué punto resulta pertinente adecuarlo a lo que esperan los lectores de la traducción. El espacio de lo «literario» exige al traductor sutileza y creatividad, una creatividad que se alcanza desde la plena conciencia de las limitaciones formales.

Un recurso que puede ser útil en las aulas para profundizar en la conciencia de la forma es la realización de una serie de traducciones de textos que abordan un mismo tema desde perspectivas textuales diferentes. El qué se sigue tratando, claro está, pero el énfasis en el cómo ayuda a reconocer y apreciar el modo en que funcionan los textos y los diferentes tipos de problemas que plantean. A modo de ejemplo, se presentan a continuación diversos fragmentos de textos que tratan de Noé y el diluvio. Casi todos ellos se encuentran en Internet. Permiten la reflexión sobre muchos aspectos textuales, además a continuación de los citados explícitamente.

La entrada de la *Encyclopædia Britannica* puede servir de ejemplo de comunicación que pretende ser denotativa y neutra. No hay problemas sintácticos, y las dificultades de comprensión se resuelven con la labor de documentación (que debe impedir la transformación de Noé en noveno hijo de Adán). Las citas textuales contenidas permiten la reflexión sobre la existencia de diferentes traducciones bíblicas.

Noah appears in Gen. 5:29 as the son of Lamech and ninth in descent from Adam. In the story of the Deluge (Gen. 6:11-9:19), he is represented as the patriarch who, because of his blameless piety, was chosen by God to perpetuate the human race after his wicked contemporaries had perished in the Flood. A righteous man, Noah "found favour in the eyes of the Lord" (Gen. 6:8). Thus, when God beheld the corruption of the earth and determined to destroy it, he gave Noah divine warning of the impending disaster and made a covenant with him, promising to save him and his family.

También con carácter informativo y sencillez sintáctica, el siguiente texto, extraído del sitio web [www.islam101.com](http://www.islam101.com) y cuyo inicio se cita a continuación, permite introducir las nociones del punto de vista y la ideología. Como el ejemplo anterior, pone de manifiesto la importancia de la documentación. Los problemas de comprensión relacionados con la palabra «oven» exigen la consulta de un Corán anotado o alguna obra de exégesis. En algún pasaje, la reformulación exige ciertas modificaciones con respecto al texto de partida.

In recent years there have been some renewed attempts to locate the Ark. These attempts will perhaps continue until we have the answers we wish to have. Among the researchers is an American



who is obtaining aerial photos of Mt. Ararat from the CIA collection. The Holy Quran describes the story of Prophet Noah (peace be on him), his building of the Ark, the people who joined him and the Flood in detail. The water started gushing out from a particular oven, followed by a large number of other springs as well as a heavy downpour from the sky.

El siguiente fragmento pertenece a una reseña periodística del libro *Noah's Flood*, una investigación científica llevada a cabo por dos geólogos marinos. Entre otras cosas, exige búsquedas terminológicas en diferentes disciplinas, presenta algún problema de reformulación que exige el alejamiento con respecto a la construcción de la frase inglesa y, en el primer párrafo, permite identificar y abordar los problemas de la traducción de una metáfora sostenida.

The enjoyment of detective stories comes not so much from discovering who done it, but in following the layers of events, accidents and coincidences that lead up to a satisfying conclusion. At best the story will not be a straightforward narrative, but will interweave disparate, sometimes apparently unconnected, strands into a pleasing multitextured piece.

Such a detective story is *Noah's Flood* (Simon & Schuster, 319 pages). The authors, marine geologists William Ryan and Walter Pitman, plot the events, ideas and discoveries that lead them to conclude that Noah's biblical flood was a real event in comparatively recent history. They believe that it took place not in the Middle East, as might be assumed from reading the Bible, but in the area around the Black Sea.

El fragmento presentado a continuación pertenece al libro *God: A Biography*, con el que Jack Miles obtuvo un premio Pulitzer en 1996. Además de las exigencias exegéticas planteadas por una obra de pensamiento, este ensayo presenta una prosa muy cuidada donde la argumentación se despliega con fluidez. El pasaje citado permite, por ejemplo, reflexionar sobre las repeticiones y su función en la construcción discursiva. Considerada por los estudiantes como un elemento negativo, la repetición se convierte aquí en paralelismo y anáfora; ello obliga a decidir si tienen o no valor retórico y si sirven a la causa de la argumentación. Además, al utilizar el autor en su exégesis una versión inglesa de la Biblia hebrea, se hace imprescindible tomar una decisión respecto

a la traducción de las citas bíblicas. Los textos ensayísticos son valiosos, además, porque presentan dificultades exegéticas situadas más allá de lo léxico y lo sintáctico; en esos pasajes, el análisis de las estructuras discursivas puede ayudar a establecer un terreno firme en el que levantar una hipótesis interpretativa.

The story of the flood, like the story of creation, is told twice; but, unlike the two creation stories, the two flood stories are interwoven. This is the more easily possible because the two versions are structurally identical. In both, the deity decides to destroy all human and animal life by drowning it in a great flood. In both, Noah and his family are spared, being warned to prepare an ark in which to ride out the flood. In both, after the flood recedes, there is a new divine-human beginning. The inconsistencies lie in the details. How many animals is Noah to take on the ark? The "God" version says two of every kind (6:19); the "Lord" version says seven pairs of the clean, one pair of the unclean (7:2). These "doublets" fatten up and slow down the typically lean and swift style that otherwise characterizes the Book of Genesis, but they do not obscure the common plot.

La frase inicial de *A History of the World in 10½ Chapters* de Julian Barnes es un modelo de lo que debe ser la primera frase de una novela. Se dirige a un lector con determinados conocimientos y que es capaz de apreciar la sorpresa de la elección léxica y la ironía de lo que viene a continuación. El traductor debe ser capaz de reconocer los guiños irónicos y mantenerlos. Para ello, por supuesto, se hace imprescindible un conocimiento del texto bíblico tan preciso como el exigido en el caso del texto anterior. La reformulación presenta en ocasiones importantes problemas. Además, resulta ineludible identificar no sólo al narrador sino también al narratario, ese *you* que aparece en la segunda frase (lo cual puede dar pie a una reflexión sobre las múltiples posibilidades de traducción de ese pronombre personal cuando desempeña dicha función textual).

They put the behemoths in the hold along with the rhinos, the hippos and the elephants. It was a sensible decision to use them as ballast; but you can imagine the stench. And there was no-one to muck out. The men were overburdened with the feeding rota, and their women, who beneath those leaping fire-tongues of



scent no doubt reeked as badly as we did, were far too delicate.  
So if any mucking-out was to happen, we had to do it ourselves.

Un texto muy útil por su forma y su brevedad es el monólogo teatral de Michael Frayn, «Never Mind the Weather», que se presenta a continuación en su integridad. Como el texto anterior, permite tratar los problemas planteados por la traducción de la ironía y el humor. De un modo más perentorio si cabe que en Barnes, también exige la dilucidación de narrador y narratario. A diferencia del relato de Barnes, aquí la oralidad es mucho más pronunciada. La sencilla apariencia sintáctica, provocada por la voluntad de reproducir el lenguaje oral, oculta un tesoro de alusión cultural.

We've just been on our first cruise! Yes, our first one ever! Oh, we had a lovely time! We're quite converted! Beautiful boat, it was. Oh, an absolutely first-class. Not one of those big luxury liners where you have to change for dinner. We shouldn't fancy that. That's not our style. No, nice little boat. Well, about 300 cubits long. Made of gopher wood, which I believe is very good for making boats out of. And a nice homey atmosphere. In fact it was more for cargo than passengers, really. Cattle, and pigs, and sheep, and that type of thing. Oh, we're all very fond of animals so it didn't worry us! The weather was a bit, you know, *mixed*. But it didn't matter, you felt you were seeing the world. Don't ask me where we went exactly—we went all over the place! All round the Holy Land, all round there. And we finished up by putting in at that famous mountain they've got out there. What's it called? Not Vesuvius. It'll come to me in a minute. We were rather pleased to see it, actually! We'd had one or two days quite bad weather, you see. Oh yes, it was quite bad at times. But it didn't worry us.

That's the wonderful thing about a cruise. You don't have to go out. You've got all the entertainment provided. So we didn't care if it rained all the time. Well, you make your own fun, don't you? The whole family was there, after all. Oh, yes! We all went! My husband and I—his brother Shem and his wife—Ham and his wife. And the boys brought their Mum and Dad! You should have seen us all! You'd have thought we owned the ship! In fact, we were the only passengers. So we had the run of it.

Which was nice. Talk about fun and games! Particularly when the weather was bad! Oh, they all said the same thing, they all said they'd never seen anything like it before. Half the time we really and truly didn't know whether we were ever going to see land again. I said to Dad, I said, "At least the rats haven't deserted us!" Because we had rats on board. Not many. You'd see one or two from time to time. Yes, the storm lasted forty days, non-stop! They sent off a pigeon at one point, to see if it could get a message through. It was as bad as that. Still, it was a holiday, that's the main thing. And I took a lovely picture of the rainbow—I've got it here somewhere. Well it's lovely of Japheth—the rainbow didn't come out.

Este texto puede servir para realizar un experimento didáctico sumamente ilustrativo. Dado a un grupo de estudiantes al principio de la serie, puede ser leído sin que una parte de la clase capte las referencias sobre las que se sustenta todo el monólogo. Si ese es el caso, se trataría de un buen ejemplo de subinterpretación, susceptible de permitir un debate sobre la responsabilidad del traductor. Leído nuevamente con el dominio de todos los referentes, contribuye a que el estudiante viva la experiencia de que la traducción es mucho más que un fenómeno lingüístico.

#### 4.- CONCLUSIÓN

Por encima de todo, el aprendizaje de la traducción pasa por el aprendizaje del salir de sí. La tendencia natural del principiante es utilizar exclusivamente los recursos propios. Esa tendencia se nutre del mito romántico del creador como demiurgo, cuya imagen simbólica es la lucha de Jacob contra el ángel, y se subraya con algunas teorías y concepciones de la traducción que refuerzan la primacía del sentido. Del decir lo que dice el texto como lo diría uno mismo. Uno de los problemas de este enfoque es que supone en la práctica pasar el otro por el filtro del yo sin una conciencia adecuada de los límites propios. Puede ocurrir, para empezar, que el texto no diga o no sólo diga lo que uno cree que dice y, en segundo lugar, que lo diga mejor. De modo típico, a la hora de elegir entre diferentes soluciones para un problema, la opción se decantará por lo conocido y familiar, en detrimento muchas veces de lo desconocido y más adecuado. En consecuencia, el resultado final es que se habrá pasado el texto ajeno por el filtro de los desconocimientos personales, y los lectores verán cercenado su acceso a él a causa de ese límite impuesto por las carencias interpretativas o expresivas del intermediario.





El trabajo de las clases de traducción, sobre todo en los primeros niveles, consiste en lograr romper esa fijeza y lograr que los alumnos venzan la inercia que los hace preferir lo familiar y conocido a lo nuevo y desconocido. La tarea del docente es fomentar el impulso en favor de la curiosidad y del abandono de lo acomodaticio. El traductor habita en una *wonderland*: una tierra de maravillas, sí, pero ante todo una tierra del preguntarse. Por ello debemos instalar en el centro de nuestra pesquisa una interrogación radical ensanchadora de las perspectivas y adentrarnos constantemente en la vasta *terra incognita* de lo que no sabemos. Eso exige tiempo y esfuerzo intelectual.

En el aprendizaje de la traducción es fundamental fomentar este impulso en favor de la «sudoración». Quienes se inician en la traducción deben aprender a resistir los cantos de sirena de la comodidad, las búsquedas limitadas y acrílicas en la Wikipedia, el WordReference o el DRAE, y ser conscientes de que detrás de cada palabra tiene que haber una decisión lo más objetiva y documentada posible. Para ello deben atreverse a salir del ámbito de la necesidad, entendiendo lo necesario en el sentido aristotélico de lo que no puede ser de otro modo; es decir, no deben conformarse con elegir, por ejemplo, entre las dos únicas opciones que ofrezca el bilingüe que estén consultando en ese momento. Y deben adentrarse sin miedo, aunque con algo más de esfuerzo, en el ámbito de la libertad, entendida como el poder tomar una decisión consciente entre un abanico de opciones meticulosamente seleccionadas. Es evidente que seremos más libres cuanto más libertad de elección tengamos. Como también lo es que para traducir mejor es mejor saber más que menos.

La utilización de textos literarios y de textos donde se pueden hacer evidentes las posibilidades formales constituye un excelente instrumento para ejercitar las habilidades traductoras. De nuevo Flaubert ofrece su consejo: «Plus les muscles de votre poitrine seront larges, plus vous respirerez à l'aise» (Cuanto más grandes sean los músculos de nuestro pecho, con más facilidad respiraremos) (Flaubert 1927b:141). Más que escribir al otro como si fuera él mismo, quien se inicia en la traducción debe considerar que hay que escribir al otro como si él mismo fuera otro (de lo contrario, sus traducciones siempre serán similares). Y es que para los traductores tiene un significado literal la máxima contenida en otra carta de otro de los grandes del siglo XIX francés «Je est un autre» (Yo es otro).

## 5.- BIBLIOGRAFÍA

Carroll, Lewis (1971). *The Annotated Alice*, ed. Martin Gardner. Hammondsworth: Penguin.



- (2001). *The Annotated Alice. The Definitive Edition*, ed. Martin Gardner. Londres: Penguin.
- (2002). *Alicia en el país de las maravillas*, trad. Juan Gabriel López Guix. Barcelona: Ediciones B.
- Collingwood, Stuart Dogson (1898). *The Life and Letters of Lewis Carroll*. Londres: Fisher Unwin.
- Delisle, Jean (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Eco, Umberto (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*, trad. Juan Gabriel López Guix. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flaubert, Gustave (1927a). *Correspondance. Deuxième Série (1847-1852)*. París: Louis Conard. Consultable en Gallica.
- (1927b). *Correspondance. Troisième Série (1852-1854)*. París: Louis Conard. Consultable en Gallica.
- (1927c). *Correspondance. Quatrième Série (1854-1861)*. París: Louis Conard. Consultable en Gallica.
- Forteza, Carlos, y Belén Santana (2012). «Ensancho de los límites: Una aproximación desde la didáctica a la traducción literaria», en *TESI*, 11:1. Salamanca: Universidad de Salamanca
- Newmark, Peter (1992). *Manual de traducción*, trad. Virgilio Moya, Madrid: Cátedra.
- Rushdie, Salman (1982). *Midnight's Children*. Londres: Pan Book [1981. Londres: Jonathan Cape].
- (1984). *Los hijos de la medianoche*, trad. Miguel Sáenz. Madrid: Alfaguara.



## (TRANSLATION) CLASSROOMS AND THE ARTS

### 1. INTRODUCTION

A great deal has been said and written about the possibility or impossibility of poetry translation and, for that matter, of translation itself. Yet, as with these two disciplines, when it comes to translation teaching the facts speak for themselves. The formal learning of translation within an academic setting conceived for that purpose is simply a more advanced level in the development of two basic skills: reading and writing. In an era where the superficial and the immediate are valued above all (and, if possible, within a maximum of 140 characters), the teaching of translation goes somewhat against the grain, in that it is based, on the one hand, on slowing down the reading process and increasing the complexity of the interpretation, and on the other, on deautomatising the writing process and allowing us to become, insofar as is possible, true masters of what we say.

The essence of teaching translation is not so much the analysis and resolution of textual problems, as it is the development of the capacity to find solutions. This involves dismantling the term 'translation' and according privilege to one of its components; in other words, an understanding of translation as a process at the expense of translation as a goal. As they say in German 'Der Weg ist das Ziel.' (the path is the goal). We truly learn when we take our time; when instead of following the straight path, we explore its side-tracks and bifurcations, without feeling anxious to arrive at our destination, because everything that we encounter along the way not only nurtures our chimerical impulse to make ourselves ideal readers (which undeniably helps us to find better solutions for the text being translated), but it is also adds another string to our translational bow (which, more importantly, increases our speed and reliability in future searches and analyses).

In translation classes, and especially at the initial levels, an idea which must be grasped is that the source text possesses more than simply the two dimensions of its physical support, whether it is on paper or on-screen. Peter Newmark said on one occasion that the task of translation is akin to an iceberg, in that the greatest part of it cannot be seen (1992:28). In line with this idea, emphasis is best placed on everything which precedes the definitive fixation of the translated text i.e. the act of translating.

Translation is primarily an interpretative task, and as such, a quick, superficial reading, orientated towards immediate results, is the foremost danger. Consequently, the reading must be slowed down and sharpened, and in two ways: on the one hand, to decipher the mass of statements, references, allusions and silences that the text contains, in pursuit of a deep understanding and not simply the lexical solution; and, on the other, to detect all the formal features that make up the textual artefact, (mostly conventional) features which are marked to a greater or lesser degree by the author's will.

The development of a translational sensibility fundamentally depends upon acquiring the ability to detect the formal aspects which construct a text and form the basis of its interpretation. These devices and features attain their maximum expression in literary texts, where language is presented in all its multitudinous forms. However, these very same resources constitute, to a considerable degree, the backbone of all texts, even the most commonplace and hackneyed examples. For this reason, contact with texts which sharpen the skills needed to discern nuances of thought and form is an essential part of any translator's training. In the pages which follow, the correspondence of Gustave Flaubert will be quoted on various occasions, as his conception of the literary art in terms of effort and 'perspiration' is especially germane to the practise of translation. The first quote provides the titles of the two main sections of this article: 'La forme est la chair même de la pensée, comme la pensée est l'âme de la vie' (Form is the very flesh of thought; just as thought is the soul of life) (Flaubert 1927b:141).

## 2. THOUGHT

Umberto Eco (1995) speaks of the dangers of overinterpretation and of the ways in which the exegetical impulse may be reined in, thus avoiding interpretative inflation. In the classroom, it is not uncommon for students, fixated with bringing coherence to a sentence, to propose translations which create a nonsensical final result in the text as a whole. The way to demonstrate that a conjecture about the intention of a text is correct, maintains Eco, is for it to be compared alongside the rest of the text: 'Any interpretation of a particular fragment of a text may be accepted if it is seen to be confirmed — and should be rejected, if refuted — by another fragment of the text.' (1995:69).

However, alongside the Scylla of overinterpretation, there lies the Charybdis of underinterpretation. It is the equivalent of a comprehension failure, in which the draft translation proposed reflects the exegetical shortfall and merely offers an articulation of meaningless signifiers. Underinterpretation, unlike overinterpretation, does not



invariably lead to a translational failure, but it does in the majority of cases. It is therefore important to emphasise the translator's engagement with the source text, from which they must obtain a thorough and coherent interpretation. This engagement involves a great deal of learning, as the student's natural inclination, when faced with any semantic or conceptual difficulty generated when reading the text, typically gives rise to two responses: Firstly, they consider that a particular interpretation (regardless of its complexity or improbability) is possible; and, secondly, that 'this' is what the text says ('this' being, in fact, what they interpret the text to say). This latter reaction is reinforced by what could be termed a 'disproportionate' conception of authorship in translation: 'this' is what the text says, even though it is not what 'I' would say, being the apparent implicature.

The translator, when approaching a text, sets in motion a hypothesis-generating mechanism. They ask questions of the text, postulate interpretive hypotheses and verify them. They must transmit a reading which does not diminish the interpretive possibilities offered by reading the original version. Some hypotheses have a textual correlative in translation and others do not, but all must pass the test of textual coherency. In what follows, two examples taken from *Alice in Wonderland* are presented where the verification of the interpretative hypothesis is sought, so to speak, within the confines of the text itself, in the story of its composition. They are presented with the deliberate intention of underlining the fact that research does not apply exclusively to technical, less 'literary' translations.

The first example, which could, at first, be considered to be lacking a textual correlate in translation, is taken from the dialogue between Alice and the mouse, just after the famous visual poem in the form of a tail. It is a poem which has a different layout in each edition of the book, but which always maintains its sinuous form. The mouse becomes angry because Alice, distracted by the 'tail', isn't paying attention to the 'tale' he is telling her. Alice replies that she is following the twists and turns of the tale/tail perfectly and that the mouse had arrived at the fifth bend (Carroll 2001: 35-36):

"You are not attending!" said the Mouse to Alice, severely. "What are you thinking of?"

"I beg your pardon," said Alice very humbly: "you had got to the fifth bend, I think?"

"I had *not*!" cried the Mouse, sharply and very angrily.

"A knot!" said Alice, always ready to make herself useful, and looking anxiously about her. "Oh, do let me help you to undo it!"

The reader may consider this dialogue as further evidence of the nonsense and absurdities that populate Wonderland, a world in which all of 'this' is possible. Alternatively, they can seriously consider the question of whether Alice is right or whether the mouse is entitled to get angry (due to the girl's inattentiveness or the possible allusion made to his lack of sanity: 'round the bend'). It is a legitimate question, one which the reader or, at least, the perspicacious reader (such as the translator) could ask themselves. If they consult an ordinary English edition, the layout of the poem probably won't offer the possibility of inferring that Alice had the poem's "true" referent in mind. However, the translator may wonder how the poem was laid out in the original edition of the book. Their search will lead them to conclude that the hypothesis linking Alice's sentence and a textual correlate in the form of the poem isn't productive, and, as a result, they will have to express it thus in their translation. However, if, in spite of everything, they continue to trust in Alice and decide to pursue their investigative impulse, they may then enter into the story of the book's composition and stumble upon its original manuscript, *Alice's Adventures Under Ground*, in which the poem appears drawn by Carroll in the following manner:



The answer is that Alice isn't lying. This discovery has no direct consequence on the translation of the dialogue, but it serves as a reinforcement of the image of Alice's innocence and honesty. (Carroll 2002:26).

–¡No me estás haciendo ningún caso! –dijo con severidad el Ratón a Alicia–. ¿En qué estás pensando?

–Te pido perdón –contestó Alicia muy humildemente–, creo que estabas en la quinta vuelta, ¿verdad?

–¡Estoy tan indignado que se me hace un nudo...! – exclamó el Ratón muy tajante y enfadado.

–¿Un nudo? –dijo Alicia, dispuesta a echar una mano y mirando con inquietud a su alrededor–. Por favor deja que te ayude a deshacerlo. [‘You are not paying any attention to me!’ said the mouse severely to Alice. ‘What are you thinking about?’

‘I beg your pardon,’ answered Alice very humbly. ‘I think you were on the fifth bend, right?’

‘I am so indignant that I’m getting a knot...!’ exclaimed the mouse very sharply and angrily.

‘A knot?’ Said Alice, disposed to give a hand and looking worriedly around herself. ‘Please let me help you undo it.’]

It is also possible to imagine a subtle textual consequence in another area, in the poem itself. If the translator decides to consider the true original to be neither the contemporary edition that they have in front of them, nor the first English edition, but rather the manuscript version written by Carroll himself, they will give instructions for the poem that precedes the dialogue to be laid out in a such a way that the story is interrupted in the fifth bend. And, in fact, this change is introduced in the third and final edition, of the two *Alices*, annotated by Martin Gardner (2001). At first, Gardner followed the layout of the first 1865 edition; in the latest annotated edition, however, the tail has five bends. (Carroll 1971:51, Carroll 2001:35).

Another fragment of *Alice in Wonderland* provides a second example of the translator's interrogation of the text and of the way in which the overall context of the work acts as an acid test for their interpretative hypotheses. It involves the exclamation made by the white rabbit at the beginning of the first chapter: ‘Oh dear! Oh dear! I shall

be too late!’ Moreover, it is no exaggeration, in my opinion, to say that this also represents an example of the way in which the translation can help illuminate the original. The most immediate translation of the exclamation ‘oh dear’, and other similar utterances which appear throughout the book, might be ‘dios mío’ (my God), ‘cielo santo’ (good heavens) or any other variation endowed with religious connotations. Here the translator — more readily than the average source language reader — may ask themselves if God exists in Wonderland. Their answer will determine whether the answer obtained by others matches that offered by the original. Once again, the question is justified, as one might well ask whether a person as religiously scrupulous as Carroll (so scrupulous that he asked his illustrators not to work on Sundays) would permit the presence of God in a story filled with ‘nonsense’. In any event, the response must be textual. The first step is to comb the two *Alices* in search of the word ‘God’ as well as any other word related to divinity. The search is fruitless, although it may lead to the discovery that in *Alice Through the Looking-Glass* the only chess piece to be omitted is the bishop<sup>1</sup>. Gardner ventures that this omission may signify a mark of respect for the clergy (Carroll 2001:154). This evidence alone is insufficient but further investigation uncovers a revealing change: it appears that Carroll first populated his garden of temperamental flowers, in the second chapter of *Alice Through the Looking-Glass*, with the flowers that the Spanish missionaries in America called ‘pasionarias’ (passion flowers), seeing in them an emblem of the passion of Christ (five wound-stamen, 3 nail-stigma, the heart of thorns). When Carroll became aware of this etymology he changed their name immediately, transforming them into tiger lilies, as recounted by Stuart Dogson Collingwood in his biography of his uncle. Collingwood also adds that when asked whether the ending of the second *Alice* echoed the conclusion of *The Pilgrim’s Progress*, a classic work of English literature which narrates a Christian’s journey through life in allegorical form, Carroll repudiated the insinuation, declaring that ‘I would consider such trespassing on holy ground as highly irreverent’ (Collingwood 1898:150-151). This evidence strongly supports the idea that God is deliberately excluded from Wonderland, and thus, should remain that way in any translation.

These two examples provide proof of how the translator seeks the confirmation or refutation of his hypotheses in the text (or sometimes in the story of its composition), so as to leave certain interpretative doors either open or closed for the readers who will come after them.

---

<sup>1</sup> This piece is known as *el alfil* in Spanish and has no religious connotations.





### 3. FORMS

With regard to matters of form, the deceleration and intensification of the reading process requires the ability to detect and recognise the textual features which allow the text to say what it says (as well as what it doesn't say), and say it (or not) in a certain manner. It is important to be aware of the variety of possible forms a text may take, of how genres and subgenres can have a bearing on the way the text is written, and how, beyond these general determining factors, the text can then be altered or 'personalised', as Fortea and Santana (2012) discuss with regard to notions of style and tone in the presentation of this monograph. It is certainly true that, at times, emphasis is placed on the 'what' at the expense of the 'how', and it is only in classes specifically dedicated to literary translation that form receives the attention it is due. It sometimes receives less attention or is considered subsidiary or dispensable in teaching settings designed for general translation and, especially, in specialized translation, where priority is given to communication. Yet form is important in any translation, as it is in any text, either because existing models are adhered to in a routine or conventional way, or because they are transgressed, moulded or broadened. In his influential 1984 manual, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, (Discourse analysis as a method of translation) Jean Delisle dedicated 15 pages to an analysis of how the brain of the translator functions when trying to find the so-called translational equivalence of the phrase 'the icy grip tightens', the title of a journalistic article about a cold wave (Delisle 1984:69-86). At no point is reference made to the phrase's distinctive sonorous qualities (the sounds /i/ and /ai/), nor the journalistic conventions that dictate the composition of headlines in the source culture, nor the corresponding practises —whether they coincide or not— expected by the readers in the target culture. Thus, in translation classes, there is a genuine risk of form becoming an unremarked, invisible element of the text.

In addition, there is usually an excessive weight accorded to the notion of 'high-brow literature', a notion implicitly contained within the term 'literary translation', which leaves the vast terrain of book translation untended. Undoubtedly, texts of high-brow literature, where form receives greatest care, are extremely useful as a means of refining student's exegetical capacities. They also allow students to analyse the possibilities of language when it can act, so to speak, without being held accountable to anyone (except to itself), as well as engendering a translational sensibility in matters of form. The following example, taken from *Midnight's Children* by Salman Rushdie, helps us appreciate the importance of a simple anaphor. The beginning of this book foreshadows the development of the whole novel, with its blend of fiction and historical

fact. This fusion of storytelling and history resides in the parallels that exist between the vicissitudes of the characters and the events that occur on a national scale in the former British colony. From the first page, the destinies of the protagonist, Saleem Sinai, and India are portrayed as inextricable; and it is this idea that is reflected in the fact that both are born simultaneously at midnight on the 15<sup>th</sup> August 1947 (Rushdie 1982:9).

I was born in the city of Bombay... once upon a time. No, that won't do, there's no getting away from the date: I was born in Doctor Narlikar's Nursing Home on August 15th, 1947. And the time? The time matters, too. Well then: at night. No, it's important to be more... On the stroke of midnight, as a matter of fact. Clock-hands joined palms in respectful greeting as I came. Oh, spell it out, spell it out: at the precise instant of India's arrival at independence, I tumbled forth into the world. There were gasps. And, outside the window, fireworks and crowds. A few seconds later, my father broke his big toe; but this accident was a mere trifle when set beside what had befallen me in that benighted moment, because thanks to the occult tyrannies of those blandly saluting\_clocks I had been mysteriously handcuffed to history, my destinies indissolubly chained to those of my country.

Miguel Sáenz (Rushdie 1984:17) resolved this fragment as follows:

Nací en la ciudad de Bombay... hace mucho tiempo. No, no vale, no se puede esquivar la fecha: nací en la Clínica Particular del Dr. Narlikar el 15 de agosto de 1947. ¿Y la hora? La hora es también importante. Bueno, pues de noche. No, hay que ser más... Al dar la medianoche, para ser exactos. Las manecillas del reloj juntaron sus palmas en respetuoso saludo cuando yo llegué. Vamos, explícate, explícate: en el momento mismo en que la India alcanzaba su independencia, yo entré dando tumbos en el mundo. Hubo boqueadas de asombro. Y, al otro lado de la ventana, cohetes y multitudes. Unos segundos más tarde, mi padre se rompió el dedo gordo del pie, pero su accidente fue una simple bagatela comparado con lo que había caído sobre mí en



ese momento tenebroso, porque, gracias a la oculta tiranía de aquellos relojes que se saludaban con suavidad, había quedado misteriosamente maniatado a la Historia, y mi destino indisolublemente encadenado al de mi país. [I was born in the city of Bombay...a long time ago. No, that's not right, the date cannot be avoided: I was born in Mr. Narlikar's private clinic on the 15<sup>th</sup> August 1947. And the time? The time is also important. Well, then, at night. No, I must be more...on the stroke of midnight, to be exact. The clock's little hands joined their palms in respectful greeting when I arrived. Come on, explain yourself, explain yourself: at the same time as India was gaining her independence, I entered rolling into the world. There were gasps of astonishment. And, on the other side of the window, rockets and crowds. A few seconds later, my father broke his big toe, but his accident was a mere bagatelle compared to what had befallen me in that shadowy moment, because thanks to the hidden tyranny of those clocks which were gently greeting one another, I had ended up with my hands mysteriously tied to history, and my destiny indissolubly chained to that of my country.]

The connection between the destinies of the protagonist and his country (and the explanation of all that is encompassed by the title) is established in this opening with a few minute lexical choices which evoke temporality and history, thus transforming the initial greeting into a condemnation: 'Clock-hands joined palms in respectful greeting', 'blandly saluting clocks', 'hand-cuffed to history', 'chained'. The image is powerful, and is reinforced by the repetition of the word 'hand' in 'clock-hands' and 'handcuffed'. This crucial repetition can easily pass unnoticed by the average reader, but an intensive reader — such as the translator — recognises it as they read. And the consequence of this recognition is the effort made to replicate it.

Canonical literary texts provide us with the basis for an analysis of the way in which great authors mould language in the expression of feeling and the creation of worlds while, at the same time, offering an excellent opportunity to perfect our command of linguistic forms. Short stories and brief narratives, in particular, provide a

varied testing-ground on which to practise translation understood as a sophisticated exercise in collaborative writing; an exercise which involves replicating the sentence control which the original displays, without disrupting the text's internal coherence and balance. The short story 'The Gardener' by Rudyard Kipling is an example of writing at its most meticulously precise, which could serve as an illustration of Flaubert's dictum: 'La forme est comme la sueur de la pensée.' (Form is like the sweat of thought). This is the first paragraph:

Everyone in the village knew that Helen Turrell did her duty by all her world, and by none more honourably than by her only brother's unfortunate child. The village knew, too, that George Turrell had tried his family severely since early youth, and were not surprised to be told that, after many fresh starts given and thrown away, he, an Inspector of Indian Police, had entangled himself with the daughter of a retired non-commissioned officer, and had died of a fall from a horse a few weeks before his child was born. Mercifully, George's father and mother were both dead, and though Helen, thirty-five and independent, might well have washed her hands of the whole disgraceful affair, she most nobly took charge, though she was, at the' time, under threat of lung trouble which had driven her to the South of France. She arranged for the passage of the child and a nurse from Bombay, met them at Marseilles, nursed the baby through an attack of infantile dysentery due to the carelessness of the nurse, whom she had had to dismiss, and at last, thin and worn but triumphant, brought the boy late in the autumn, wholly restored, to her Hampshire home.

In spite of its brevity, this extract affords us a glimpse of what awaits the translator of this story: time and effort. The style of these four sentences, and other similar ones, can help, incidentally, challenge the validity of certain preconceived ideas that conflate 'long sentence' with 'defective sentence'. The precision of the writing, that 'precision de résultat d'une science exacte' (precise result of an exact science) which Flaubert aspired towards (Flaubert 1927b:286), makes it necessary to identify and transfer the textual features considered relevant as rigorously as possible. Of course, there isn't merely one solution, but the most accomplished translations all share two common characteristics: Firstly, they have taken time to compose, a sentiment which



resonates in the words of another of Flaubert's letters: 'se hâter c'est pour moi, en littérature, se tuer' (To be hasty for me, in literature, is suicide) (Flaubert 1927c:167); and secondly, they exude an air of apparent naturalness, of simplicity.

Todos en el pueblo sabían que Helen Turrell cumplía su deber con cuantos formaban su mundo, y con nadie de un modo más ejemplar que con el desdichado hijo de su único hermano. El pueblo también sabía que George Turrell había sido desde la adolescencia una fuente permanente de disgustos para su familia, y nadie se sorprendió al enterarse de que, tras muchas oportunidades concedidas y desaprovechadas, convertido en inspector de la Policía India, se había enredado con la hija de un suboficial retirado y había fallecido al caer de un caballo pocas semanas antes del nacimiento de su hijo. Por suerte, los padres de George ya no estaban vivos para verlo; y Helen, que con treinta y cinco años y dueña de su propia vida bien habría podido lavarse las manos en aquel escandaloso asunto, se encargó con toda nobleza del caso a pesar de que en aquella época luchaba contra la amenaza de una afección pulmonar que la había llevado hasta el sur de Francia. Concertó del viaje del niño y una niñera desde Bombay, se reunió con ellos en Marsella, cuidó al niño durante un ataque de disentería provocado por la negligencia de la niñera, a la que tuvo que despedir, y por último, flaca y agotada pero triunfal, regresó a finales de otoño con el niño completamente restablecido a su casa de Hampshire. [Everyone in the village knew that Helen Turrell fulfilled her duty with all those who formed her world, and with no one in a more exemplary way than with the unfortunate son of her only brother. The village also knew that George Turrell had been since adolescence a constant source of upset for his family, and no one was surprised when they found out that, after many opportunities given and wasted, converted into an inspector in the Indian Police, he had got entangled with the daughter of a retired petty officer and had passed away when he fell from a horse a few weeks before the birth of his son. By luck, the parents of George were not alive to see it; and Helen, who at thirty-five years of age and owner of her own life could



well have washed her hands in that scandalous affair, she took charge with the utmost nobility of the case despite at that time fighting against the threat of a lung condition that had taken her to the south of France. She arranged the child's and a nurse's journey from Bombay, she joined up with them in Marseille, she looked after the boy during an attack of dysentery provoked by the negligence of the nurse, whom she had to fire, and finally, skinny and exhausted but triumphant, she returned at the end of the autumn with the child completely recovered to their house in Hampshire.]

Texts like this excerpt from Kipling, which display a high degree of complexity, can serve as the impetus for an in-depth class debate on possible readings, rhetorically relevant features and the most suitable translation options. It can be slow work, but it is time well spent, as it aids the development of the translator's exegetical gifts: their capacity to interrogate the text, to deconstruct it as an artefact, rebuild it and make it function again.

The so-called literary translator, in the exercise of his profession, is a translator of every type of book and text and is faced with a remarkably broad array of possibilities that, in terms of form, extend not only from the simple to the complex, but also from the polished to the careless. Their translation is, ultimately, a judgement on the value that they accord to the formal aspects of the text and of the way in which it adheres to the rules and conventions of composition. Not all texts are flawless (not all display the same degree of formal care), and the translator must decide in each case the amount of 'sacredness' they ought to attribute to their text and to what extent it is appropriate to adapt it to the expectations of those who will read the translation. The 'literary' space demands subtlety and creativity of the translator, a creativity which is attained from a state of complete awareness of the limitations imposed by form.

An exercise which can prove useful in the classroom in order to deepen students' awareness of form involves completing a series of translations of texts which approach the same subject from different textual perspectives. The 'what' is still being dealt with, of course, but placing the emphasis on the 'how' helps students to recognise and appreciate the way in which texts function and the different types of problems that they give rise to. By way of example, several fragments of texts written on the subject of Noah and the Ark are presented below. Almost all of them can be found on the



internet. They can promote a reflection upon many textual characteristics, in addition to those explicitly alluded to below.

This entry taken from the *Encyclopedia Britannica* can serve as an example of a piece of writing which claims to be denotative and neutral. It poses no syntactic problems, and the comprehension difficulties can be resolved with the aid of research (which should prevent Noah becoming transformed into the ninth son of Adam). The biblical quotes which it contains allow a reflection on the existence of different translations of the bible.

Noah appears in Gen. 5:29 as the son of Lamech and ninth in descent from Adam. In the story of the Deluge (Gen. 6:11-9:19), he is represented as the patriarch who, because of his blameless piety, was chosen by God to perpetuate the human race after his wicked contemporaries had perished in the Flood. A righteous man, Noah "found favour in the eyes of the Lord" (Gen. 6:8). Thus, when God beheld the corruption of the earth and determined to destroy it, he gave Noah divine warning of the impending disaster and made a covenant with him, promising to save him and his family.

The following text, also of an informative and syntactically simple nature, the beginning of which is quoted below, has been extracted from the website [www.islam101.com](http://www.islam101.com). It allows the introduction of the concepts of point of view and ideology, and, like the previous example, it also highlights the importance of research. The comprehension problems occasioned by the word "oven" make it necessary to consult an annotated Koran or a work of exegesis. In a few passages, the reformulation entails the modification of certain aspects of the source text.

In recent years there have been some renewed attempts to locate the Ark. These attempts will perhaps continue until we have the answers we wish to have. Among the researchers is an American who is obtaining aerial photos of Mt. Ararat from the CIA collection. The Holy Quran describes the story of Prophet Noah (peace be on him), his building of the Ark, the people who joined him and the Flood in detail. The water started gushing out

from a particular oven, followed by a large number of other springs as well as a heavy downpour from the sky.

The following fragment belongs to a newspaper review of the book *Noah's Flood*, a scientific investigation carried out by two marine geologists. Amongst other things, this text requires terminological research in different disciplines and presents some reformulation problems which call for a certain departure from the structure of the sentence in the original English text. Finally, in the first paragraph, it allows problems related to the translation of a sustained metaphor to be identified and addressed.

The enjoyment of detective stories comes not so much from discovering who done it, but in following the layers of events, accidents and coincidences that lead up to a satisfying conclusion. At best the story will not be a straightforward narrative, but will interweave disparate, sometimes apparently unconnected, strands into a pleasing multitextured piece.

Such a detective story is *Noah's Flood* (Simon & Schuster, 319 pages). The authors, marine geologists William Ryan and Walter Pitman, plot the events, ideas and discoveries that lead them to conclude that Noah's biblical flood was a real event in comparatively recent history. They believe that it took place not in the Middle East, as might be assumed from reading the Bible, but in the area around the Black Sea.

The next fragment comes from the book *God: A Biography*, for which Jack Miles received the Pulitzer Prize in 1996. Besides the exegetical demands that the translation of a work of thought entails, this essay boasts a scrupulously crafted prose, through which the argument fluidly unfolds. The quoted passage allows, for example, a reflection on repetition and its use within discursive writing. Seen by students as a negative element, repetition here becomes a parallelism and an anaphor; this obliges the reader to decide whether it does or does not possess rhetorical value and if it adds to the argument. Furthermore, when the author makes use of an English version of the Hebrew bible in his exegesis, it is imperative that he make a decision regarding the translation of biblical quotes. Essays are also valuable in virtue of the added exegetical difficulties they present, difficulties which go beyond those simply related to matters of lexis and





syntax; analysing the discursive structures of the following passages could help establish a firm ground upon on which to construct an interpretative hypothesis.

The story of the flood, like the story of creation, is told twice; but, unlike the two creation stories, the two flood stories are interwoven. This is the more easily possible because the two versions are structurally identical. In both, the deity decides to destroy all human and animal life by drowning it in a great flood. In both, Noah and his family are spared, being warned to prepare an ark in which to ride out the flood. In both, after the flood recedes, there is a new divine-human beginning. The inconsistencies lie in the details. How many animals is Noah to take on the ark? The "God" version says two of every kind (6:19); the "Lord" version says seven pairs of the clean, one pair of the unclean (7:2). These "doublets" fatten up and slow down the typically lean and swift style that otherwise characterizes the Book of Genesis, but they do not obscure the common plot.

The first sentence of *A History of the World in 10½ Chapters* by Julian Barnes is a model of what the first sentence of a novel ought to be like. It is directed towards the well-informed reader, one who is capable of appreciating its surprising lexical choices and the irony of what comes afterwards. The translator must be capable of recognising and maintaining the ironic winks. It goes without saying that this demands an equally profound knowledge of biblical texts as was required for the previous extract. The reformulation of this text can cause serious problems. Besides which, there is an inescapable need to identify not only the narrator but the receptors of the texts as well. By which I mean, the "you" which appears in the second sentence (which can give rise to a reflection on the many ways this personal pronoun can be translated when endowed with this textual function).

They put the behemoths in the hold along with the rhinos, the hippos and the elephants. It was a sensible decision to use them as ballast; but you can imagine the stench. And there was no-one to muck out. The men were overburdened with the feeding rota, and their women, who beneath those leaping fire-tongues of scent no doubt reeked as badly as we did, were far too delicate. So if any mucking-out was to happen, we had to do it ourselves.

A highly useful text, given its form and brevity, is the theatrical monologue *Never Mind the Weather*, by Michael Frayn, which is presented below in full. Like the previous text, it allows a consideration of the problems that arise when translating irony and humour. In a more compelling way than with Barnes, it also demands the disentanglement of narrator and receptor. Unlike the Barnes story, however, orality plays a much more central role. The appearance of syntactic simplicity, arising from the will to reproduce oral language, conceals a treasure trove of cultural allusion.

We've just been on our first cruise! Yes, our first one ever! Oh, we had a lovely time! We're quite converted! Beautiful boat, it was. Oh, an absolutely first-class. Not one of those big luxury liners where you have to change for dinner. We shouldn't fancy that. That's not our style. No, nice little boat. Well, about 300 cubits long. Made of gopher wood, which I believe is very good for making boats out of. And a nice homey atmosphere. In fact it was more for cargo than passengers, really. Cattle, and pigs, and sheep, and that type of thing. Oh, we're all very fond of animals so it didn't worry us! The weather was a bit, you know, *mixed*. But it didn't matter, you felt you were seeing the world. Don't ask me where we went exactly—we went all over the place! All round the Holy Land, all round there. And we finished up by putting in at that famous mountain they've got out there. What's it called? Not Vesuvius. It'll come to me in a minute. We were rather pleased to see it, actually! We'd had one or two days quite bad weather, you see. Oh yes, it was quite bad at times. But it didn't worry us.

That's the wonderful thing about a cruise. You don't have to go out. You've got all the entertainment provided. So we didn't care if it rained all the time. Well, you make your own fun, don't you? The whole family was there, after all. Oh, yes! We all went! My husband and I—his brother Shem and his wife—Ham and his wife. And the boys brought their Mum and Dad! You should have seen us all! You'd have thought we owned the ship! In fact, we were the only passengers. So we had the run of it. Which was nice. Talk about fun and games! Particularly when the weather was bad! Oh, they all said the same thing, they all



said they'd never seen anything like it before. Half the time we really and truly didn't know whether we were ever going to see land again. I said to Dad, I said, "At least the rats haven't deserted us!" Because we had rats on board. Not many. You'd see one or two from time to time. Yes, the storm lasted forty days, non-stop! They sent off a pigeon at one point, to see if it could get a message through. It was as bad as that. Still, it was a holiday, that's the main thing. And I took a lovely picture of the rainbow—I've got it here somewhere. Well it's lovely of Japheth—the rainbow didn't come out.

This text can be used as part of a highly illuminating didactic experiment. When given to a group of students at the beginning of a series of classes, it is possible that some of the students may not pick up on the references which form the foundations of the whole monologue. In such a case, it provides a good example of underinterpretation, and can thus lead to the initiation of a debate on translator responsibility. When read again, with a full awareness of all the references, it contributes to the student's experience of translation as something more than a linguistic phenomenon.

#### 4. CONCLUSION

Learning to translate is, above all else, about learning to go beyond oneself. The novice's natural tendency is to make use of their own resources to the exclusion of all others. This tendency is nourished by the romantic myth of the creator as demiurge, symbolised in the struggle of Jacob against the angel, and is sustained by several theories and conceptions of translation that reinforce the primacy of meaning, i.e. taking what the original text says and putting it into our own words. One of the problems associated with this approach is that, in practice, it involves passing the 'other' through the filter of the 'I' without a sufficient awareness of our own limits. First of all, it is possible that the text doesn't say or doesn't only say what we believe that it says and, secondly, that it says it better. When choosing between several alternative solutions to a problem, the novice translator typically opts for what is known and familiar, often to the detriment of the unknown and more suitable option. In the end, the upshot of this is that the foreign text will have passed through the prism of personal ignorance, and the readers' access to the original will be curtailed, as a result of the limit imposed by the interpretative or expressive deficiencies of the intermediary.



The challenge of translation classes, especially at the initial levels, is to break this fixity and encourage students to overcome the inertia that makes them prefer what is known and familiar over the new and unknown. The teacher's task is to foster an inclination towards curiosity and an abandonment of complacency. The translator inhabits a Wonderland: a land of wonders, indeed, but above all, a land of wondering. That is why we must place a radical questioning at the centre of our inquiries, one which widens our perspectives, as we constantly plunge into the vast *terra incognita* of what we do not know. This requires time and intellectual effort.

Fundamental to the enterprise of learning to translate is cultivating the impulse towards 'perspiration'. Those who are just beginning in translation must learn to resist the siren calls of comfort, such as limited and uncritical searches in Wikipedia, Wordreference or in the DRAE, and be aware that behind each word there must be a decision which is as objective and well-researched as possible. To this end, they must dare to go beyond the realm of necessity, necessity being understood in the Aristotelian sense of what cannot be otherwise; this means they shouldn't be content with choosing, for example, between the two options offered by the bilingual dictionary that they are using at that time. Instead, they should venture undaunted, even though it requires a greater effort, into that realm of freedom; where freedom is understood as the capacity to reach a conscious decision, after having compiled an array of meticulously selected options. It is obvious that the more freedom of choice we have at our disposal, the freer we will be. It is equally obvious that to translate better, knowing more is preferable to knowing less. Literary texts, and texts in which the possibilities of form can be made manifest, provide us with an excellent instrument for the exercise of our translation skills. Once again Flaubert offers his advice: 'Plus les muscles de votre poitrine seront larges, plus vous respirerez à l'aise.' (The broader your chest muscles, the more easily you will breathe) (Flaubert 1927b:141). When we begin translating we must understand that we should not write the other as if they were us, but rather as if we were them (On the contrary, their translations will always be similar). For the maxim contained in another letter from another of the great 19<sup>th</sup> century French writers has a literal meaning for translators: 'Je est un autre' (I is other).

Translated by Niall Smith

### **Bibliography:**

Carroll, Lewis (1971). *The Annotated Alice*, ed. Martin Gardner. Hammondsworth: Penguin.



— (2001). *The Annotated Alice. The Definitive Edition*, ed. Martin Gardner. London: Penguin.

— (2002). *Alicia en el país de las maravillas*, trad. Juan Gabriel López Guix. Barcelona: Ediciones B.

Collingwood, Stuart Dogson (1898). *The Life and Letters of Lewis Carroll*. London: Fisher Unwin.

Delisle, Jean (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

Eco, Umberto (1995). *Interpretación y sobreinterpretación*, trad. Juan Gabriel López Guix. Cambridge: Cambridge University Press.

Flaubert, Gustave (1927a). *Correspondance. Deuxième Série (1847-1852)*. París: Louis Conard. Consultable en Gallica.

— (1927b). *Correspondance. Troisième Série (1852-1854)*. París: Louis Conard. Consultable en Gallica.

— (1927c). *Correspondance. Quatrième Série (1854-1861)*. París: Louis Conard. Consultable en Gallica.

Forteza, Carlos, and Belén Santana (2012). « Enlarging the limits: A Didactic Approach to Literary Translation », in TESI, 11:1. Salamanca: Universidad de Salamanca

Newmark, Peter (1992). *Manual de traducción*, trad. Virgilio Moya, Madrid: Cátedra.

Rushdie, Salman (1982). *Midnight's Children*. London: Pan Book [1981. Londres: Jonathan Cape].

— (1984). *Los hijos de la medianoche*, trad. Miguel Sáenz. Madrid: Alfaguara.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

López Guix, J. G. (2012). Las aulas (de traducción) y las letras. (Translation) Classrooms and the Arts *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 111-149 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8792/8998](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8792/8998)

## 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](mailto:jsi@usal.es)  
Universidad de Salamanca

Marta Seseña Gómez  
[sesena@usal.es](mailto: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 plantearémos 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 Martin, 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 Monterosso: *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</i> de Raúl. Una <i>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</i> nada 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 <i>porque</i> está siempre hasta el culo de gente.	Me irrita ir al Kronen los sábados por la tarde, <i>pues</i> 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. <i>Por eso</i> 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. <i>Por esta razón</i> , 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. 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. 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<sup>a</sup> 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<sup>a</sup>. 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 M<sup>a</sup> 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 M<sup>a</sup>. E. García *et al.* (Eds.), *Calidad y traducción – Perspectivas académicas y profesionales*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.

- Masiá Canuto, M<sup>a</sup>. 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<sup>a</sup>. 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<sup>a</sup>.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.

## FROM MOTHER TONGUE TEACHING TO LITERARY TRANSLATION: EVALUATION AND CREATIVE REWRITING.

“Sacred cows make the best hamburger” (M. Twain)

### 1.- Introduction: Translation and Creativity

Given that this monograph is centred on literary translation teaching, it seems unnecessary to begin by affirming that creativity is inherent to all kinds of translation, not only literary translation. Fascinating though this creative dimension may be, it is difficult to deal with in isolation, and incorporating it into other modules such as L1 (in our case, Spanish) is even more problematic. While the importance of these modules is undisputed, their place within research and training remains undefined. And when they are included in the syllabus, elements considered non-essential, such as literary writing, fall by the wayside.

In this study we aim to: (1) consider ways to tailor the L1 module so it can be effectively integrated into translation teaching; (2) determine to what extent certain methods (such as evaluation and rewriting) can be put to use in the literary translation training process; (3) Establish a connection between these methods and certain concepts — especially tone and style — which are relevant to literary translation.

We would like to clarify one premise which we consider of the utmost importance. In this essay we will explore problems related to literary translation, but without even remotely touching on the *definition* of literature, except perhaps to mention some generally accepted or shared notions to this effect. Our purpose is much simpler, insofar as we attempt to formulate contributions which can be applied in the training of literary translators in an “external space”, such as the mother tongue classroom.

### 2.- Searching for Models

An exploration of the L1 training of future translators will inevitably present us with certain problems. Firstly, it is difficult to discern how this training is regarded, since it finds itself in a kind of no man's land, midway between Translation (in practice and as a discipline) and research into the language in question. Masià Canuto (1997:1045)





provides the following illustration:

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.<sup>1</sup>

Nobody disputes that L1 should be included within Translation and Interpretation courses, but this does not mean that it is automatically accorded a defined place. Language teachers who give L1 classes to Translation students generally consider these to be a mere extension of their usual program, and in this case, the syllabus is unlikely to meet the needs of the future translators. Within the context of translation, it would appear that the place occupied by L1 is often more peripheral than that of L2, L3 (sometimes even L4). There are normally more source language teachers than target language teachers in the departments or other teaching centres of Translation and Interpretation. And what about the students? In one of the oldest publications on this question which we have managed to locate, we find the following declaration:

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 and Martin 1983: 32).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Translators' note:

It is possible that some investigators still question the necessity of writing workshops for translators in universities. However, we do not believe that anybody doubts that translators must have a command of the target and source language. Unfortunately, students who come to us from secondary school have very underdeveloped writing skills. In our writing workshops for translators we try to mitigate these deficiencies (our translation).

<sup>2</sup> Translators' note:

The professions of translator and interpreter, artisans of “international understanding”, are enthralling, but the vocation required to do this work can only arise from a love of the mother tongue, and is founded on the pleasure of reading, of listening, of understanding, and in the desire to offer to the reader and the listener a similar pleasure in their mother tongue (our translation).

Does this “love” of the mother tongue really play such an important role in the decision to become a translator? We are more inclined to believe that the initial stimulus comes from an interest in foreign language(s), but with the aim of putting them to a “professional use” which is unrelated to teaching — apparently the number one career option for language students. With this observation, we are not trying to dispute the relevance of the above quote, but rather diminish the initial importance which it attributes to the mother tongue. Indeed, it is often a passion for the practice of translation itself which incites students to choose this degree.

Flammand (1981), on the basis of Delise's premise — “le traducteur est foncièrement un communicateur” — concludes that in order to fully exercise this communicative function a command of the mother tongue is indispensable. He therefore highlights the necessity of developing the category of translator-writer (two categories which are traditionally opposed), based on the concept that translators *formulate* other people's ideas, and that their writing skills are of fundamental importance for intralinguistic translation (as well as other kinds). For their part, the aforementioned Maleve and Martin (1983) highlight two interesting ideas, which portray translation as a combination of the sublime and the professional. Firstly, they depict the translator as a goldsmith (a profession to which a love of beauty is inherent): capable of analysing the text, reconstructing its argument and logic, before composing a translation which is faithful, precise and elegant. According to the authors, this process demands rigour, intellectual honesty and extensive research. Secondly, in apparent contradiction of the idea expressed in the above quotation, Maleve and Martin point out that in the initial phases, the interest in foreign languages seems to result in a kind of “unlearning” of the mother tongue.

Faced with the challenge of teaching students how to write, Meyer (1989) considers three possibilities: teaching to write and translate at the same time; establishing two separate teaching programs for writing and for translating; and designing a writing module which can be inserted into the translation program. The author favours the third option: the first is rejected since writing in the mother tongue is accorded little importance, and is not necessarily taken into consideration when trying to solve translation problems; and with regard to the second possibility, the courses on offer are either too general or too specific, where there is a need for relevant activities derived from the double consideration of translation as a process (reading, composing and critical reading — in the revision stage) and as a profession (in which different tasks must be carried out: “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 [...]).

In the 1990s, Lang (1994) developed what is perhaps the best-known contribution to deal with First Language training, making two important observations: firstly, in the training process of future translators, competence in the mother tongue (or lack thereof) usually causes more problems than competence in the foreign language; and secondly, exchange students are more capable than natives when it comes to carrying out tasks in a language which is not their own. From this, Lang concludes that the mother tongue should not be denied a place in the syllabus, “but attributed equal status and allocated equal time”. Jakobsen (1994) reasserts that translation is a form of textual production, even though it is easy to find differences between these two practices (for example, in terms of classical rhetoric, in the *dispositio*, although this author does not consider that many differences appear in the *inventio* phase, despite indications to the contrary). He also believes it is necessary for teachers to identify and establish restrictions, almost as a matter of course, when introducing the writing assignments carried out before translation; and he also highlights the importance of research.

Since the mid-'90s (due to the establishment of the first BA degrees in Translation and Interpretation, as a branch of a faculty of Modern Languages or as a faculty in its own right), a number of publications on the subject have been written, of which we would like to mention two. Firstly, the classic work of García Izquierdo and Masià Canuto (1996), where they establish the following general objectives for L1 teaching in a Translation degree: (1) develop written expression; (2) develop reading comprehension; (3) develop and refine linguistic knowledge (4) complete training in the use of research materials; (5) perfect knowledge of sociocultural concepts. Secondly, Bustos Gisbert (1996) makes the following significant declaration of principles:

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.<sup>3</sup>

As regards the development of “rewriting” exercises, important contributors include Martín de Santa Olalla Sánchez and Sánchez Paños (1998), who drew attention to the benefits of recreating texts through summaries and paraphrasing; or Postigo Pinazo (2010), who advises reviving practices which have been somewhat neglected, such as summarising, producing oral texts and revision. The same author suggests providing students with a compilation of reference materials which they can consult when carrying out assignments, should doubts regarding standardised norms arise.

The proposals of Laviosa (2007) are more centred on creativity: she suggests preparing students for the task of translating advertising texts with creative writing tasks. Mas and Orero (2005) also focus on the creative aspect when they suggest composing scripts as a way of learning to overcome certain restrictions which students may face in audiovisual translating.

### 3.- Overcoming Restrictions

Many interesting ideas have appeared in our review; enough, at least, to convince us that alternative approaches are beginning to develop, in relation to both the theory and practice of curricular design. But this immediately begs the question: where does creative writing fit it? In keeping with all that has been discussed up to this point, it is evident that in most cases, little importance is accorded to literary texts in the L1 module. In fact, the principal objective of training relates more to norms and correctness, and therefore supposes an approach which diverges from the notions of

---

<sup>3</sup> Translators’ note: “After a great deal of indecision and uncertainty, I have arrived at the conclusion that the Spanish Language which our pupils need is not to be found in the field of traditional studies, which are centred specifically on the six major disciplines: Phonetics, Phonology, Morphology, Syntax, Lexicology and Semantics. We need to consider the object of study from an applied, rather than theoretical, perspective, where the term 'applied' is understood in its linguistic sense. It is necessary to take a step forward. Translators moves between texts [...]. My function, therefore, must be to provide the tools which help them to improve or refine their abilities when constructing texts in our language (our translation)”.



creativity and literature. It is true that these aspects of normative grammar, punctuation etc. are considered to be of the utmost importance to the writing process, as they ensure that the sequence makes at least some kind of sense. This approach is therefore not only centred on linguistic correctness, but also *textual correctness*. But the most difficult part of shaping the syllabus is creating a structure which replicates as closely as possible the circumstances of professional practice. In this organisational process, it could be useful to investigate, on the one hand, the convergences between translation and other practices which also belong in the general category of rewriting (for example summaries, Hatim and Munday 2004: 67). What is more, we can establish parallels between translation and text construction in terms of their respective elaboration phases.

By focusing our attention on literary texts we can bring students closer to the process of composition. There are obviously many motives for separating literary texts from other kinds of writing: legal, scientific etc. In this way we can establish a contrast between functional and literary texts. However, this contrast is always relative: all writing is communicative, all writing is based on coordinates of author-receiver-situation etc. In this regard, all texts are pragmatic, since they are situated on pragmatic analysis coordinates. (Furthermore, concepts such as style are similarly founded on pragmatism, with regard to the use of adequate resources to achieve the desired effect in the receiver, as explained in the definitions provided by Escandell Vidal 1994 and Bustos Gisbert 1996). But it is also obvious that in many cases translation necessarily involves writing genres which are difficult to deal with in L1 classes: it would be strange to propose, for example, the *ex nihilo* composition of a divorce decree or a patient information leaflet. When teaching certain kinds of translation, many teachers propose the preliminary exercise of constructing “original” texts linked to a particular genre, with the aim of highlighting their linguistic and textual characteristics (as in the previously cited essay by Laviosa). However, this exercise is generally much easier with basic literary forms (narrations, dialogues, or specific sequences, like descriptive sequences).

Apart from the collection of specific contributions relating to L1 which we have already covered, other important material has emerged from translation theory (in its widest sense) which could be especially relevant. However, given this theory's development in the last decades, it can never be thought of as a source of didactic applications; or even of linguistically-focused methods. (since they are centred on ST rather than TT analysis). We find these three approaches, which emerged in different times and different countries, to be of particular relevance:

- *Translation as decision making*: Classic in translation studies (Levy, Reiss), perhaps the most important development of this idea can be found in some works of Wilss (1996). This cognitive approach to translation would help to abolish the belief that translation is only a matter of mechanically reproducing a text in another language; in effect, and given that text production is only the last of a chain of mental operations in which distinct processes interact (processes of analysis, interpretation, comparison, analogy, inference, evaluation of possibilities, planning, problem solving etc.) it is not possible to represent translation using a linear model of decodification-recodification. And in this way, “translation is considered [...] an activity which involves resolving problems, a decision-making process in which mechanisms such as creativity and intuition intervene” (Hurtado Albir 2007: 347), although it is clear how little the study of these notions has advanced.
- *Creativity in translation*: Although it is relatively easy to find references to this term in works dedicated to translation, it has not been systematically explored in the field of translation studies. Loffredo and Perteghella's essay (2006), which is centred precisely on the application of creativity in the literary dimension, constitutes one exception. (The term 'creativity in translation' also appears in works related to corpus, such as Kenny 2006).
- 3. *Intervention in translation*: Connected to some extent with the idea of creation is that of intervention, a concept which can be used to investigate in what ways and to what extent the translator (or other agents involved in the process) participates in the discourse which he or she is translating. In this regard, we are especially interested in Mossop's proposal (2007), which considers the possibility of the translator adopting different voices (which he names *neutralizing*, *ventriloquizing* and *distancing voices*, although he insists that terms should be neutral), which appear in different linguistic forms, and which are related to creativity as well as style.

It is clear to see that the common denominator which unifies these approaches is the translator's discretion. In fact, we consider the three viewpoints as different ways of looking at the same reality. They must be asserted in order to help spread the idea that translation is a productive and creative act (even if it depends on an external stimulus), in which the translator has room for manoeuvre, although this varies depending on a



great number of factors (the specific task, the type of text etc.).

Within this context it is opportune to pose a rather uncomfortable question: is the mother tongue teacher capable of teaching creative writing? It is certainly true that our education is normally centred on linguistics rather than literature, and tends to be more analytic than productive. This has traditionally been the reality of language learning. And in the same way that a commendable analysis of the ST in no way guarantees the quality of the TT, neither will an education with a greater or lesser focus on literary theory and criticism transform the student into a great author (if only).

#### 4.- Evaluation and Rewriting: The Creative Dimension

The two activities mentioned in the abstract, evaluation and rewriting, are important to the development of creative writing. The first of these, the evaluation of translations, has been the subject of growing interest for some time. The numerous monographs devoted entirely to this topic in prestigious translation publications are testament to this trend (The translator, 2000; Meta, 2001). To this we must add the many anthologies which deal with evaluation published or revised in recent years: House (1997), Waddington (2001), Williams (2004), Varela (2006) or Angelelli and Jacobson (2009), to name but a few. This interest has also manifested itself in a diversification of the approaches and perspectives which are applied to evaluation, within the broader context of a significant terminological shift: a move beyond the concept of equivalence, towards the idea of evaluation as 'translation quality assessment'. This flood of publications has revealed the underdevelopment of the tools which we have at our disposal (parameters, scales, etc.)

Rewriting has enjoyed an extraordinary success in translation studies since it was introduced by Lefevre (1992). In doing so, his aim was two-fold: on the one hand, he sought to detach translation from certain common notions (equivalence once again) and, on the other hand, he aimed to emphasise the adjustments (particularly those connected with ideology) which are made during the translation process. (This desire to place translation within a wider linguistic context is experiencing a revival, in the form of the concept of *mediated discourse*, Ulrych 2007). It is certainly an apt term, liberating the agent responsible for rewriting, allowing them the licence they need.

In any event, and setting academic considerations aside, how do these activities interact with creativity? In large part, this interaction is effected through a process in

which the *critical dimension* generates a creative response (an idea already put forward in other works on the subject: Sánchez Iglesias, 2005; Sánchez Iglesias y Sesena Gómez, forthcoming). In other words, the *intentional reading*, which forms the basis of the evaluation, encourages a *deautomatization of the writing process*, a skill which is then put into practice during the rewriting activities.

The greatest obstacle is encountered upon entering into the strictly evaluative dimension, a subject on which there exists a diversity of opinion. For example, Bustos Gisbert (1996) argues: ‘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’<sup>4</sup> However, in reality, judging a text, whether it is our own work or that of another, is not such a simple task. Coulthard (1994), on the other hand, highlights the following phenomenon: ‘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.’ He follows this with a remark which is highly relevant to the present article, in which he explains that this reluctance to evaluate is present ‘even in the field of translation studies, where alternative translations of major literary works are quite common.’

The comparison of translations seems to provide us with a perfect instrument (although not necessarily the only one, as we will see further on), for accentuating (textual) reception in an endeavour to refine the students’ writing skills in their mother tongue. Here, for example, the contribution provided by Marco (2001) with respect to the translations of Dickens’ *Hard Times* supports this thesis. In terms of procedure, Marco’s model differs in few respects to that proposed by Elena (1998, 1999), whose approach is designed specifically to serve as the basis for a pedagogical critique of translations. In addition, both authors share an interest in the revision of very specific linguistic features (transitive structures, modality, adjectivisation etc.). The main reason comparison and evaluation of translations are introduced into the classroom is not to judge their correctness, but rather to examine their configuration as texts; that is, to direct the students’ attention towards their characteristics and properties. This type of exercise is practically impossible without making use of literary texts. This opens up an almost inexhaustible mine of examples which students can work on.

---

<sup>4</sup> Translators’ note: “Any reader faced with a text appears to possess the innate capacity to make value judgements on its formal quality.” (our translation)





Improving students' translation competence requires more than simply evaluating and comparing texts: it must naturally be followed by some form of production. This, in our opinion, makes it necessary to consider the possibility of reintroducing what Jakobson (1959) qualified as the most abandoned method of translation: endolinguistics or intralinguistics. Mazzoleni (2000:218) praises the didactic value of this approach: 'a livello pratico-didattico risultano ovviamente utili esercizi di parafrasi e riformulazione tra diversi registri di una stessa lingua'<sup>5</sup>. Thus rewriting allows us to demystify certain features of literary expression, in the sense that it entails altering the linguistic form of the text. Our basic hypothesis rests on the assumption that it is possible to describe any defining feature of a text (tone, style etc.) in purely linguistic terms.

In both cases, we liberate our apprentices from the task of invention to allow them to focus solely on the linguistic dimension (which is what we normally do when producing a text in a foreign language). This generally allows us to accomplish at least two objectives. First of all — given that L1 classes take place during the initial stages of students' training — if we can make clear from the very beginning the idea that there is more than one translation of every text, we will have fulfilled a vitally important objective. Secondly, and as a consequence of what we have just discussed, this linguistic focus lessens the sacred aura that surrounds the ST. The possibility of converting literary texts into practice material, into objects that can be modified and manipulated, gives students a certain licence to work with. This cannot be achieved by means of a simple analysis, as this method tends to emphasise the individuality of the text and highlights its 'accomplishments', thereby rendering it more untouchable.

## 5.- Evaluating/rewriting tone and style

With the aim of discovering how two groups of students intuitively perceived the concepts of *tone* and *style* (Fortea & Santana, this volume), we proposed a rewriting activity: changing the style and tone of linguistically marked texts. The objective was not further defined, as we simply wished to ascertain the extent to which registers are recognised and how they are transformed, to determine whether these notions are useful.

---

<sup>5</sup> Translators' note: "On a practical-didactic level, exercises which involve paraphrasing and reformulation between different registers of the same language are obviously useful." (our translation)

To understand the scope of the experiment, it is important to emphasise the fact that those who participated in this activity were *novice writers*. All of those who took part were first-year students (and during the initial months of their degrees), enrolled in Spanish language modules centred on the aforementioned linguistic correction. The first group was composed of students from the BA in Philosophy, enrolled in the module *Spanish Language*, while the second group was formed by students from the BA in Translation and Interpretation, taking the module *Spanish Language 1*. (In general terms, the principal objective of the first module is to increase the students' awareness of the writing process and to help improve and define their style, with particular emphasis on the writing of academic texts. The second module is intended to lay the foundations for translation writing, in order to prevent problems related to composition arising during the learning period, or in the students' future careers.)

The translation students participated in a creative writing activity, which helped reveal the conception that many hold with respect to literature:

1. Narration (300 words). Write a narration based on what is probably the most famous micro-story written in Spanish, by Augusto Monterosso: *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*. [When he woke up, the dinosaur was still there]

This is the beginning of the story composed by one of the students.<sup>6</sup>

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí. Perenne, perseverante, firme e imperturbable, impassible 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

---

<sup>6</sup> Translators' note: Approximate translations of activities based on Augusto Monterosso's *Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí*, José A. Mañas' *Historias del Kronen* and Rafael Sánchez Ferlosio's *El testimonio de Yarfoz* are offered, as endnotes, as a means of illustrating for the reader of the English text the main results of the activities and as a way of stressing the evaluation and rewriting skills development the activities encouraged.

lustrosos uniformes negros que centelleaban a la luz del sol que abrasaba la arena del campo de batalla.<sup>i</sup>

Quite apart from the fact that the activity was not set out in literary terms, and that it was chosen as the inaugural activity simply due to its natural proximity to narrative (in an echo of the ideas expressed in Daniel Pennac's *Like a Novel*), this fragment is more revealing than its appearance might suggest, in terms of its potential to lead to a conception of literature: the elaborate lexical choice, the abundance of adjectivisation, the lengthening of utterances and the slowing down of the rhythm.

Meanwhile, the Philosophy students were given the beginning of the novel *Historias del Kronen* [*Stories of the Kronen Bar*] by José A. Mañas. The instructions for the activity were as follows:

*Below, you have the first chapter of Historias del Kronen. By making the modifications you consider necessary you should obtain two 'new' texts: one standard and one refined.*

The Translation and Interpretation students were also given, in addition to the previous text, the beginning of *El testimonio de Yarfoz* [*Yarfoz' Last Will and Testament*], by Rafael Sánchez Ferlosio, along with the following instructions:

*In the folder marked 'other punctuation and style exercises' you will find two fragments (one from 'Historias del Kronen' by Mañas, and another from 'El testimonio de Yarfoz' by Sánchez Ferlosio). The objective is two-fold: (1) Enunciate what you consider to be the three or four most obvious stylistic features; (2) Rewrite the fragments by modifying these features and consequently altering the style.*

As you can see, there are several differences between the two sets of instructions. It is assumed that the groups differ with respect to their awareness of writing processes and their familiarity with certain concepts. Furthermore, the group of Philosophy students must perform a double task with the Mañas fragment, while the Translation group are only asked to provide a single variation of this same text (the distinction standard/refined being omitted from their task). Finally, the Translation students were also asked to outline the defining features of each text. These differences are due to the fact that the first group played the role of 'guinea-pigs'. The second group's activity was then developed on the basis of the results obtained from this first activity.

In neither case was the concept of tone referred to, for the simple reason that it had not been introduced as a specific parameter of analysis. As a sample of the modifications made by the first group, we will focus on the rewritings of two candidates (to whom we shall henceforth refer to as 1 and 2), who provided both rewritings, standard and refined. As was to be expected, in all cases the versions which emerged differ from the original especially in terms of lexis: in the standard and refined versions, foul, vulgar and colloquial terms are eliminated or substituted for others which are seen as more acceptable, although the frontier between the two rewritings is not always clear. This is the case, for instance, with the transformation of the sentence ‘Down in Marbella, in Holy Week, *we had a fucking great time* with him’: in the standard version of the text this is substituted almost automatically for ‘*have a great time*’. It seems that the boundaries between the foul-vulgar and the colloquial, and the standard and the refined are easily discerned, but the demarcation between colloquial and standard style is somewhat blurred.

Naturally, both in the refined versions and in the standard versions, foul expressions and words which are used as interjections or as qualifying adjectives are omitted. Seldom are they substituted for other similar expressions (example 1), and in the instances in which they are, there isn’t always a semantic correspondence with the original (examples 2 and 3). What is more, on certain occasions the selection of different terms for the standard and refined texts appears to be founded on nothing more than the idea that different words should appear in each of them or a sense that the best strategy is to transform the original word for word: why is ‘scoundrel’ more refined than ‘wretch’? (example 3). Examples 2 and 4 are anomalies, in which, respectively, the students resort to: an archaism in order to maintain as great a structural resemblance to the original as possible; and a substitution which borders on political correctness.

(1) <sup>ii</sup> <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.

All the vulgar expressions or terms employed as verbs are substituted for 'more acceptable' alternatives, although sometimes, as we mentioned before, this doesn't make them less colloquial (example 5), while in the case of the refined texts, the effect of the substitution is extreme.

(5) <sup>iii</sup> 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> .

A curious phenomenon may be observed in the recurrence to a peculiar form of lexical change, particularly obvious and frequent in the case of the refined text, which involves paraphrasing certain terms in order to render them more explicit (example 9).

(9) <sup>iv</sup> 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> .
--	---

Obviously there are many more examples of changes and transformations which affect the lexis of the original text beyond those which have been presented so far.

Indeed, the selected passage is so lexically marked that it would be unusual for the students only to modify the expressions which have been commented on. It is not our intention to provide a comprehensive review of the entire text, but we would, nonetheless, like to present some of the other changes that were made:

(10) <sup>v</sup> 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>trancos</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> ?- <i>cuestiona</i> .



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

Lexical changes are not the only type of alteration that we remarked; on some occasions students resorted to modifying the syntax, although we should point out that such cases are much less frequent. We can generally note four different phenomena: The tendency to transform active structures into passive structures (example 17); nominalisation (example 18); the alteration of the order in which the principal and

subordinate clauses appear (example 19), and the introduction of relative structures (mainly through the use of the relative clause *el cual*<sup>7</sup>, and its variations formed according to gender and number) (example 20). This list of examples may appear somewhat sparse, but due to the character of the text there is a far greater incidence of lexical change than of syntactic change. Nevertheless, it is not simply a question of stylistic preferences, as similar examples extracted from the texts of other members of the group shall demonstrate (these have been ordered using letters):

(17) <sup>vi</sup> 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

<sup>7</sup> In Spanish 'el cual' (and its variations) is a more formal version of the relative clause 'que', meaning 'which' or 'that'.





(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.
---	---

Examples of these phenomena are only to be found in the refined versions of the text. This clearly indicates that stylistic changes are associated with the refined register, while changes in tone appear in both versions. In much the same way, it is worth mentioning the replacement of connectors, something which occurs regularly in the refined versions but is seldom seen in the standard versions:

Me jode ir al Kronen los sábados por la tarde <i>porque</i> está siempre hasta el culo de gente. <sup>vii</sup>	Me irrita ir al Kronen los sábados por la tarde, <i>pues</i> 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. <i>Por eso</i> 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. <i>Por esta razón</i> , recurre a otros temas en seguida

It is obvious that in this group the requirement to complete two versions has had a considerable influence on their decisions. That is why, when the same rewriting was proposed to the second group, much better results were obtained, as can be remarked in the following example (placed in the right-hand column; the original is in the left-hand column)<sup>viii</sup>:

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. -Qué pasa, chavales. ¿Habéis visto el partido, troncos? -pregunta. -Una puta mierda de equipo. Del uno al once, son todos una mierda -dice Roberto. -Me han jodido el baño en Cibeles, tronco. Si esto sigue así, acabaré haciéndome del Atleti. A ver, ¿qué queréis? 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	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. -¿Qué tal estáis? ¿Habéis visto el partido? - pregunta. -El equipo jugó bastante mal, todos los jugadores hicieron un mal partido -dice Roberto. -Nos hemos quedado sin ir a la celebración en Cibeles. Si esto sigue así, acabaré haciéndome del Atleti. -Bueno, ¿qué queréis? 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
--	---

<p>mundo. - ¿Hemos quedado con alguien más? -pregunto. - Sí. Con Fierro, Raúl y con Yoni. - ¿Quién es Yoni? -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. Hay una mesa que se ha quedado libre y le digo a Roberto que la pille, rápido, antes de que nos la quiten. -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>con su novia, tiene mucho menos tiempo para nosotros. - ¿Hemos quedado con alguien más? -pregunto. - Sí. Con Fierro, Raúl y con Yoni. - ¿Quién es Yoni? -Un amigo de Raúl, más simpático que él. Lo pasamos muy bien todos cuando fuimos a Marbella en Semana Santa. Una mesa se quedó libre y le digo a Roberto que la ocupe rápido, antes de que nos la quiten. -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>
--	---

As we can appreciate from the above, an effective modification of the text has been accomplished: as the students were not required to produce two distinct versions, they did not need to resort to extreme methods. It is true that this activity was easier than what was asked of the other group, but it shows that it can be completed making only minimal alterations of register.

In order to explore the evaluation and reinterpretation of style, we will now look at the text of Sánchez Ferlosio. The Translation group were asked, firstly, to describe the most salient features of the text. The following features were repeatedly mentioned, in one form or another:



- (a) Formal and carefully chosen language.  
Omission of verb from certain utterances.  
Very long sentences, little use of full stops, (and whole extract in only one paragraph).  
Use of the impersonal form to tell the story at certain points.
- (b) The style of the fragment is strongly marked by the considerable length of the sentences which make it up, and the use of numerous relative clauses to reach this end.
- (c) The tone of the text is somewhat old-fashioned. That is to say, it uses modern Spanish but is deliberately written in a style reminiscent of epic poetry and classical tales.  
Repeated use of literary repetition.  
Many adjectives are used, although the sentences and the expression are still fairly concise.  
Long and complex sentences.

These characteristics were then reformulated. We now provide, along with the original text, two of the rewritings produced.<sup>ix</sup>

[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 que 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.

As we can see, the first of the rewritings is fundamentally based on segmenting the longer sentences, sometimes with the addition of a connector or conjugation. This allows us to reflect on the relation between style and punctuation. This latter feature is, in the worst case, left out of training programs, and in the best, reduced to its normative dimension, in fact only its syntactical dimension.

The second sample presents a rewriting of far greater elaboration. Not only has the student reordered the original text with punctuation (using more, creating paragraphs), changing the rhythm of the text as a consequence, but they have also

replaced many archaisms and other relatively marked terms (they replace “testimony” with “story”, “irritation or dread” with “uneasiness or fear”, and “ignorance” with “unawareness”); they have eliminated the passive voice; they have added connectors etc. All of this helps to create a version which still makes sense, but a very different sense than that of the original. At the same time, however, some literary features are maintained, such as parallelism, which means that the character of the original text is not totally lost.

## 6.- Conclusions

Style and tone, the two notions which we have examined in this article, are of particular interest to the teaching of literary translation, for both theorists and empirical researchers. Thus, in terms of theory, we have linked creativity (the development of which is a key part of a literary translator’s training) to the interaction between evaluation and rewriting. This notion supports a style of teaching in which the evaluation and modification of texts plays a central role. In fact, it is this combination of textual commentary and composition which should underpin L1 teaching. As an added benefit, this also removes the divide that currently separates in-depth analysis of the TT (which aims to find the corresponding linguistic characteristics in the TL) and ‘blind’ translation practice.

As for the empirical element of our proposal, we have taken into consideration some of the results obtained when students were asked to alter the tone and style of two fragments of text which were strongly marked in both respects. Although the rewriting was not carried out exactly as we had instructed (style being the only criterion applied), it seems that even learners who have not been specially trained for such a task are capable of performing this kind of modification. From this we can infer that these traits are intuitively recognisable. The methods used to guide this process were perhaps not always the most suitable or successful, but if the notions of style and tone are obvious, why not make the most of them?

Every musician understands and is able to recognise modulation. In the entry dedicated to the verb ‘modulate’ in the DRAE, two definitions in particular are of interest to us here:

1. (trans.) To vary, in the interests of harmony, the sound qualities of speech or singing.

4. (intrans. Mus.) To change from one tonality to another.

That a musician is capable of modulation, that is, of transposing a musical score from one set of harmonic parameters to another, depends on their training and their technical skill. This is exactly what must be achieved in L1 classes. The idea that training translators involves teaching them to follow procedures is reductionist. A musician's skill does not merely reside in their knowledge of music theory and their ability to play an instrument: it must also equip them to go beyond the score when required.

Finally, it is fair to assume that tone is a concept that is closely related to lexis, or at least one of its recognisable features, while style is linked to form; we should also investigate to what extent one can be distinguished from the other. It is important that we devise and define a manageable array of similar concepts, which we can then apply to the analysis and production of the TT. But this is only the beginning.

Translated by Julia Turner and Niall Smith

## 7.- Bibliography

Angelelli, C.V. & H. Jacobson (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. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 1-11), Londres: Routledge,.

Elena García, P (1998): La crítica pedagógica de la traducción. In *Actes del II Congrés Internacional sobre traducció* (pp. 47-61). Barcelona: UAB.



Elena García, P. (1999): La crítica de la traducción: otros métodos, otros objetivos. *Trans*, 3, 9-22.

Escandell Vidal, M<sup>a</sup> V. (1994): La noción de estilo en la teoría de la relevancia. In E. Dehennin and H. Haverkate (Eds.), *Lingüística y estilística de textos* (pp. 55-64), Amsterdam: Rodopi (Foro Hispánico 8).

Flamand, J. (1981): Traduction et redaction: Leurs rapports dans la situation canadienne actuelle. *Canadian Modern Language Review*, 37/2, 297-304.

García Izquierdo I. and M<sup>a</sup> L. Masiá Canuto (1996): La enseñanza de lenguas en la formación de traductores: la enseñanza de la lengua materna para traductores. In A. Hurtado Albir (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 189-193). Castellón: Jaume I.

Hatim, B. and 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, 3<sup>a</sup>): *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.

Jakobsen, A. L. (1994): Starting from the (other) end: integrating translation with text production. In C. Dollerup and 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. In M<sup>a</sup> T. Fuentes Morán and 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. In M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker and K. Kaindl (Eds.), *Translation Studies: An Interdiscipline* (pp. 395-399). Amsterdam: John Benjamins.

Loffredo, E. and Perteghella, M. (2006): *Translation and creativity: Perspectives on creative writing and translation studies*. Londres/Nueva York: Continuum.

Maleve, M.N. and 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. and Í. Sánchez Paños (1998): La enseñanza de la expresión escrita en Lengua A (Español) en licenciatura de Traducción e Interpretación. In L. Félix Fernández and 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. and P. Orero (2005): La escritura de guiones: una asignatura a tener en cuenta para la enseñanza de la traducción audiovisual. In M<sup>a</sup>. E. García *et al.* (Eds.), *Calidad y traducción – Perspectivas académicas y profesionales*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.

Masiá Canuto, M<sup>a</sup>. L. (1997): La coherencia en un taller de escritura para traductores. In 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. In P. Krawutschke (ed.), *Translator training and foreign language pedagogy* (pp. 119-131). Binghamton: State University of New York.

---

<sup>i</sup> When he woke up, the dinosaur was still there. Constant, perseverant, firm and imperturbable, impassive and serene under the watch of the diminutive congregation of recruits which had held watch over his figure until dawn. Its skin, terse and coarse like the surface of the rock on which it raised itself up majestically, remained, fixed and immobile, against any attempt at oscillation or movement; its gaze, eclipsed in some far-off point of the vast desert which unfolded before its





eyes, was as yet unaware of the presence of the soldiers dressed in lustrous, black uniforms which flashed in the sunlight that scorched the sands of the battlefield.

ii

(1) <i>Fucking</i> Pedro, since he's got himself a girlfriend, he ignores everyone else.	1. Sentence completely eliminated 2. <i>Damn</i> Pedro, since he's got himself a girlfriend, he pays us no attention.	1. Since Pedro has a partner, he dedicates no time to his friends 2. <i>Oh</i> , it appears that since Pedro has initiated a sentimental relationship, he takes no notice of our company.
(2) <i>Fuck</i> . Be careful, you almost spilt that over me.	1. Careful, you could have spilt that over me. 2. <i>Wow</i> .be careful, you almost spilt that over me.	1. <i>Curses</i> . Be prudent, you nearly made me spill my drink 2. <i>By jove</i> . Pay attention, you almost disgorged the contents of this vessel.
(3) 'Did you see how that big <i>faggot</i> Michel missed the penalty? He was scared so shitless that he didn't even look up. What a useless <i>son of a bitch</i> ,' he says.	1. 'Did you see how that <i>pansy</i> Michel missed the penalty? He was so embarrassed that he didn't look up. What a hopeless <i>wretch</i> .' 2. 'Did you see how that <i>fairy</i> Michel missed the penalty? He was so frightened that he didn't even raise his eyes. What a no-hoper,' he says	1. Did you see how that <i>sodomist</i> Michel misguided the shot? He was so daunted that he didn't even raise his eyes. What an incapable <i>scoundrel</i> . 2. Did you apprehend how that <i>clutz</i> Michel missed the penalty? He was so terrified that he didn't even lift his gaze. He's truly woeful,' he declares.
(4) You, idiot, let me out, I'm going for a <i>piss</i> .	1. You, let me out, I need to <i>relieve myself</i> . 2. Let me out, I'm going for a <i>pee</i> .	1. You, dimwit. Permit my passage, I must <i>micturate</i> . 2. Please, you somewhat deficient being. Permit my passage, I'm making my way to <i>micturate</i> .

iii

<p>(5) <i>It pisses me off</i> going to the Kronen on Saturday evenings because <i>it's always rammed full of people</i>.</p>	<p>1. <i>I detest</i> going to the Kronen on Saturday evening, because <i>it is always packed with people</i> 2. <i>It bothers me</i> to go to the Kronen on Saturday evenings because <i>it's always full of people</i>.</p>	<p>1. <i>It irritates</i> me to go to the Kronen on Saturday evenings, as <i>it's always packed with people</i>. 2. <i>It vexes me</i> to repair to the Kronen on Saturday at dusk because <i>it is always to be found thronged</i>.</p>
<p>(6) <i>'They've screwed up</i> my dip in Cibeles fountain, mate. If it goes on like this, I'll end up making myself an Atleti fan. So, what do you want?'</p>	<p>1. Section completely eliminated. 2. Section completely eliminated</p>	<p>1. <i>They are impeding</i> my dip in Cibeles fountain. If it continues like this, I will affiliate myself with Atleti. Tell me, what shall I serve you? 2. <i>They've snatched away my opportunity</i> of submerging myself and paddling in Cibeles fountain.</p>
<p>(7) Down in Marbella, in Holy Week, <i>we had a fucking great time</i> with him.</p>	<p>1. <i>We had a great time</i> with him in Marbella. 2. Down in Marbella, in Holy Week, <i>we had a fantastic time</i> with him.</p>	<p>1. In Marbella, with him, <i>we enjoyed abundant diversion</i>. 2. In Marbella, during Holy Week, <i>we found great delight and diversion</i> in his company.</p>
<p>(8) You, idiot, let me out, I'm <i>going for a piss</i>.</p>	<p>1. You, let me out, I need to <i>relieve myself</i>. 2. Let me out, I'm <i>going for a pee</i>.</p>	<p>1. You, dimwit. Permit my passage, I must <i>micturate</i>. 2. Please, you somewhat deficient being. Permit my pasage, I'm making my way to <i>micturate</i>.</p>

iv

<p>(9) We grabbed <i>a beer</i> and some '<i>bravas</i>'*</p>	<p>2. We acquired <i>a recipient with alcoholic drink and some tubers suitably elaborated with 'brava' sauce</i>.</p>
---	---



v

(10) Manolo, who is <i>slogging away</i> behind the bar, is <i>sweating like a pig</i> .	1. Manolo, who is <i>working</i> behind the bar, is <i>sweating excessively</i> . 2. Manolo, who is <i>working</i> behind the bar, is <i>sweating a lot</i> .	1. Manolo, who behind the bar <i>is working indefatigably, is perspiring like a farmyard animal</i> . 2. Manuel, who is <i>performing his duties</i> behind the bar, is <i>becoming dehydrated through his sweat pores</i> .
(11) What's happening, <i>guys</i> , did you see the match, <i>lads</i> ?' he asks.	1. What's up, <i>friends</i> ? Have you seen the match?' he asks. 2. What's up, <i>boys</i> ? Have you seen the match, <i>friends</i> ?' he asks.	1. 'How are you doing, <i>friends</i> ? Did you see the match?' He asks. 2. 'What is occurring, <i>young ones</i> ? Have you been witness to the footballistic encounter, colleagues?' he queries.
(12) 'A <i>fucking shitty</i> team. From number one to number 11, they're all <i>shit</i> ,' says Roberto.	1. A <i>shameful</i> team. The first one as much as the last one. 2. A <i>very bad</i> team. They are all <i>appalling</i> ,' says Roberto.	1. An <i>ignominious</i> team. From the first to the last, they're all <i>reprehensible</i> ,' says Roberto. 2. A <i>rubbish</i> team. They are all <i>woeful</i> ,' points out Roberto.
(13) <i>Fucking Pedro, since he's got himself a girlfriend, he ignores</i> everyone else.	1. Sentence completely eliminated. 2. Damn Pedro, since he's got himself a girlfriend, <i>he pays us no attention</i> .	1. Since Pedro has a partner, <i>he dedicates no time to his friends</i> . 2. Oh, it appears that since Pedro <i>has initiated a sentimental relationship, he takes no notice of our company</i> .
(14) A friend of Raúl. A <i>cool guy</i> , nothing like that <i>bore</i> , Raúl.	1. A friend of Raúl. A <i>great guy</i> . 2. A friend of Raúl, <i>who doesn't resemble him in any way, because he's a very interesting boy</i> .	1. A friend of Raúl. A <i>distinguished man, contrarily to Raúl</i> . 2. He is a close friend of Raúl. <i>An interesting person, contrary to the disreputable Raúl</i> .
(15) There's a table which has become free and I tell Roberto to <i>grab</i> it, quickly, before someone <i>takes it</i> from	1. A table is free and I tell Robert to <i>take</i> it quickly, in case someone takes it from us. 2. There's a table which has	1. One of the tables has been vacated and I tell Pedro to <i>make haste to sit down</i> before someone <i>intercepts</i> it.

us.	become free and I tell Roberto to <i>occupy</i> it, quickly, before someone takes it from us.	2. We find a table which is free and I suggest to Roberto that he repairs to <i>take possession of it</i> , rapidly, <i>before it is snatched from us</i> .
(16) Pedro <i>isn't keen</i> on talking to me about his <i>bitch</i> .	1. <i>It displeases</i> Pedro to talk to me about his <i>girlfriend</i> . 2. Pedro <i>doesn't like</i> talking to me about <i>his girl</i> .	1. <i>It displeases</i> Pedro to converse with me about his <i>partner</i> 2. <i>It doesn't please</i> Pedro to share information with me about his <i>partner</i> .

vi

(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.
---	---

vii

It pisses me off going to the Kronen on Saturday evenings <i>because</i> it's always rammed full of people.	It irritates me to go to the Kronen on Saturday evening, <i>as</i> it's always packed with people.
Pedro isn't keen on talking to me about his bitch. He is very in love and he doesn't like it when I laugh at him. <i>That's why</i> he changes the subject straight away.	It doesn't please Pedro to share information with me about his partner. He is very enchanted and it isn't pleasant for him when I mock him. <i>For that reason</i> , he resorts to other topics straight away.

viii

<p>It pisses me off going to the Kronen on Saturday evenings because it's always rammed full of people. There isn't one fucking table free and it is unbearably hot. Manolo, who is slogging away behind the bar, is sweating like a pig. He has dilated pupils and gives us his hand, on seeing us.</p> <p>'What's happening, guys, did you see the match, lads?' he asks.</p> <p>'A fucking shitty team. From number one to number 11, they're all shit,' says Roberto.</p> <p>'They've screwed up my dip in Cibeles fountain, mate. If it goes on like this, I'll end up making myself an Atleti fan. So, what do you want?'</p> <p>We grab a beer and some <i>bravas</i>. Roberto has a glance around us to see if Pedro has arrived. Then he looks at his watch and says: Fucking Pedro, since he's got himself a girlfriend, he ignores everyone else.</p> <p>'Are we meeting anyone else?' I ask.</p> <p>'Yes, Ferro, Raul and Yoni.'</p> <p>'Who's Yoni?'</p>	<p>I don't like to go to the Kronen on Saturday evenings because it's always full of people. There isn't a single table free and it is very hot. Manolo, who is working behind the bar, is anxious and flushed.</p> <p>He has dilated pupils and gives us his hand, on seeing us.</p> <p>'How are you? Did you see the game?' He asks.</p> <p>'The team played quite badly, all the players had a bad game,' says Roberto.</p> <p>'We ended up not going to the celebration in Cibeles. If it goes on like this, I'll end up making myself an Atleti fan. So, what do you want?'</p> <p>We order a litre of beer and some <i>brava</i> potatoes. Roberto looks around for Pedro. Then, he looks at his watch and complains, because since Pedro has started going out with his girlfriend, he has much less time for us.</p> <p>'Are we meeting anyone else?' I ask.</p> <p>'Yes, Ferro, Raul and Yoni.'</p> <p>'Who's Yoni?'</p>
---	---

<p>‘A friend of Raúl. A cool guy, nothing like that bore, Raul. Down in Marbella, in Holy Week, we had a fucking great time with him.’ There’s a table which has become free and I tell Roberto to grab it, quickly, before someone takes it from us. ‘Fuck. Be careful, you almost spilt that over me.’ We sit down. Pedro arrives a little afterwards. ‘Well, where’s your girlfriend?’ I ask. ‘Silvia isn’t coming out today.’ Pedro isn’t keen on talking to me about his bitch. He is very in love and he doesn’t like it when I laugh at him. That’s why he changes the subject straight away. ‘Did you see how that big faggot Michel missed the penalty? He was scared so shitless that he didn’t even look up. What a useless son of a bitch,’ he says. ‘Yes, we saw it while we were waiting for you.’ ‘I know, sorry, I was with Silvia and didn’t have time to get to your house. I would have missed half the match on the way there.’ At the table opposite us there is a bitch in a sleeveless t-shirt, who is looking at me. ‘You, idiot, let me out, I’m going for a piss.’ I move my chair and let Robert by. Pedro and I are left alone.</p>	<p>‘A friend of Raul, nicer than him. We had a really good time with him when we went to Marbella in Holy Week.’ There was a free table and I tell Roberto to occupy it quickly, before someone takes it from us. ‘Be careful, you almost spilt my drink.’ We sit down and, a little afterwards, Pedro arrives. ‘Pedro, where is your girlfriend? I ask. ‘Silvia isn’t coming out today.’ Pedro doesn’t like to speak to me about his girlfriend. He is very in love and he doesn’t like when I laugh at him, that’s why he changes the subject straight away. ‘Did you see how Michel missed the penalty? He was under such pressure that he didn’t even lift his eyes. How badly he played,’ he says. ‘Yes, we saw it while we were waiting for you.’ I know, sorry, I was with Silvia and didn’t have time to get to your house. I would have missed half the match on the way there.’ At the table opposite us there is a woman in a sleeveless t-shirt, who is looking at me. ‘Let me out, I’m going to the bathroom.’ I move my chair, let Robert by and Pedro and I are left alone.</p>
---	--

ix

[1] My village los Grágidos, my city Escescésina de Esteverna, my father Vigriscidio, my birth being prince Arriasco, my name Yarfoz, this is my testimony. The motive of this testimony is that it be neither unknown nor forgotten that which I have loved so much, that there be a proper memory and vivid knowledge of the facts that were firstly the happiness, then the pain, and always the patience and passion which governed my life, and that the threat of the lie which always weighs on he who, having left his



homeland, no longer has witnesses who reliably testify for him, be banished from the life of Nébride, the man I loved more than any other man I knew, and who I followed for many years, in the fatherland and in exile, and for whom I can relate and bear witness to the facts and the truth, so they can take the place of those which have been invented about him, and close the way for those which could still be invented about him, because it seems that many people are disturbed by an empty story, as is that of an emigrant who nobody has heard from, and before tolerating the emptiness of their ignorance they prefer to cover that name with facts which, perhaps without realising, they invent about him day after day. What they want is not to know the facts, but rather to simply cover the hollow which their ignorance leaves them. For these hollows seem to cause them irritation and dread, like for those who imagine what is happening behind in order to explain what is happening in front of them, like when one becomes ill, like when the rainbow emerges, like when water boils, like when cheese spoils: not knowing what obliges these things to occur in this way, since they don't see a way of preventing them, they begin to imagine something which is going on behind so that what is going on in front of them has some explanation, so that it be like the assegais that stick up above the parapet when the soldiers are on the other side. And yet, for some things, what patience is necessary to be able to tolerate that bare ignorance before somebody finally brings forth the truth, as I hope this testimony of mine will do.

[2] I am from the village of los Grágidos of the city of Escescésina de Esteverna. My father is Vigriscidio and I was born being prince Arriasco. My namer is Yarfoz and this is my testimony. The motive of this is that it be neither unknown nor forgotten that which I loved so much, that there be a proper memory and vivid knowledge of what took place. First the happiness, then the pain, and always the patience and passion which governed my life. So that the threat of the lie which always weighs on he who, having left his homeland, no longer has witnesses to reliably testify for him, be banished from the life of Nébride, the man I loved the most. The person I followed for many years, in the fatherland and in exile, and for whom I can relate and bear witness to the facts and the truth, so they can take the place of those which have been invented about him, and close the way to those which could still be invented about him. Because it seems that many people are disturbed by an empty story, as is that of an emigrant who nobody has heard from, and before tolerating the emptiness of their ignorance they prefer to cover this name with facts which, perhaps without realising, they invent about him day after day. What they want is not to know the facts, but rather to cover the hollow which their ignorance leaves them. Because those facts seem to cause them irritation or dread, like for those who imagine what is happening behind in order to

explain what is happening in front of them. In the same way as when one becomes ill, when the rainbow emerges, when water boils, when cheese spoils: not knowing what is it that obliges these things to occur in this way, since they see no way of preventing them. They begin to imagine something which is happening behind so that what is happening in front of them has some explanation, so that it be like the assegais that stick up above the parapet when the soldiers are on the other side. And yet, for some things, what patience is necessary to be able to tolerate that bare ignorance before somebody finally brings forth the truth, as I hope this testimony of mine will do.

[3] My village is called Grágidos and my city is Escescésina de Esteverna. My father is called Vigriscidio, and he was the king of Arriasco when I was born. My name is Yarfoz and I am going to tell you my story.

I am telling this story so that you don't forget that which I have loved, so that you remember that which was my first happiness, after my pain and always the patience and passion of my life. I am telling it so that false stories are not told about him, he who has left his homeland and has nobody who can tell the true story or refute the erroneous ones. I am going to recount the true exploits of Nébride, the man I loved best of all and who I followed for a long time, in order to contradict those who invent other stories, or to warn those who are thinking of doing so (because rather than knowing the true story, they prefer to invent it or be ignorant of it).

In reality they don't care about the facts. They only wish to cover the emptiness of their unawareness, since it causes them uneasiness or fear. Like those who imagine what is happening behind in order to explain what is happening in front of them, like when you become ill or when the rainbow emerges or water boils or cheese goes off: we don't know what is occurring, so we invent something so that what is happening has some explanation. What patience is required at times to put up with ignorance before somebody tells the truth...This I hope to do.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Sánchez Iglesias, J. J. y Seseña Gómez, M. (2012). De la primera lengua a la traducción literaria: itinerarios de evaluación y reescritura creativa. From mother tongue teaching to literary translation: assessing and creative rewriting *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 150-208 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].

[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8793/8999](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8793/8999)





## **ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN ANTE LAS ALTERACIONES DE LA LENGUA ESTÁNDAR Y LOS JUEGOS DE PALABRAS**

Resumen: En la traducción de textos literarios es frecuente hallar alteraciones de la lengua estándar (dialectalismos o peculiaridades lingüísticas) y juegos de palabras. La dificultad para traducir estos casos reside en la imposibilidad de ser literales y en la necesidad de encontrar normas a las que aferrarse a la hora de tomarse ciertas libertades. Partimos de ejemplos textuales de casos problemáticos para analizar primero los elementos de alteración del estándar y sus efectos en la lengua de partida; después, lo esencial es reflexionar sobre las posibilidades que ofrece la lengua de llegada para alcanzar efectos similares.

Desde el punto de vista didáctico, el desarrollo de estrategias de traducción en estos casos extremos no sólo puede ser importante para resolver ejemplos de este tipo, sino también un buen entrenamiento para la traducción literaria en general, que se caracteriza por un uso de la lengua siempre creativo.

Palabras clave: traducción literaria; didáctica; dialectalismo; juego de palabras.



## **TRANSLATION STRATEGIES FOR VARIATIONS OF THE STANDARD LANGUAGE AND WORD PLAYS**

Abstract: In literary translation, it is frequent to find variations of the standard language (use of dialect or peculiar idiolects) as well as word plays. The difficulty of translating these examples often is due to the impossibility of being literal and to the necessity of finding norms to guide a more or less free translation.

At first, some of these problematic examples are analyzed in order to detect which elements cause the alterations of the standard and which effects they have; second, it is necessary to reflect on the possibilities offered by the target language to achieve similar effects.

From the didactic perspective, the development of translation strategies for these extreme cases is important not only for solving problems of this kind. It is also a good training for literary texts in general, which are characterized by an always creative use of language.

Keywords: literary translation; didactics; dialectalism; word-play.



## ESTRATEGIAS DE TRADUCCIÓN ANTE LAS ALTERACIONES DE LA LENGUA ESTÁNDAR Y LOS JUEGOS DE PALABRAS

*Fecha de recepción: 17/12/2011; fecha de aceptación: 10/02/2012; fecha de publicación: 00/03/2012*

Isabel García Adánez  
[igadanez@filol.ucm.es](mailto:igadanez@filol.ucm.es)  
Universidad Complutense de Madrid

### 1.- INTRODUCCIÓN

No es del todo infrecuente que, al comentar traducciones en las que un texto original reproduce el discurso de algún personaje que habla en dialecto, alguno de los presentes plantee la pregunta de por qué no se recurre a un dialecto del español. Tampoco es infrecuente que algún lector o alumno avisado se asombre al ver que una traducción ofrece como solución “gallina” cuando en el original pone “liebre”<sup>1</sup> o cuando en un texto en español no llueven perros y gatos –por continuar con las metáforas animales– por más que en su original inglés así suceda. Desde una perspectiva general, todos estos ejemplos constituyen modificaciones de la lengua estándar, ya sea por el uso de variantes diatópicas, de modismos, de expresiones propias de un registro coloquial, peculiaridades del habla de determinadas personas, etc.

No vamos a ocuparnos de los modismos y refranes, puesto que el tema desborda los límites de este estudio, si bien, por otra parte, al tratarse de expresiones fijas, una vez detectados como tales, fundamentalmente se trata de recurrir al diccionario adecuado para buscar una equivalencia<sup>2</sup>. Más problemático suele ser encontrar buenas equivalencias para las expresiones dialectales y las peculiaridades lingüísticas individuales, ya sean puntuales o constantes a lo largo de un texto, porque son varios los factores a tener en cuenta en la lengua de llegada.

---

<sup>1</sup> En alemán, se utiliza el término “Angsthase”, literalmente “liebre miedosa”, para designar a una persona cobarde.

<sup>2</sup> Sobre este tema son muy interesantes los artículos de M. T. I. Zurdo citados en la Bibliografía.

Un factor muy importante es que el exceso de acercamiento a la lengua de llegada puede degenerar en el anatopismo<sup>3</sup>: en el uso de elementos impropios de la cultura de la lengua de partida que chocan con el contexto original. Si nadie cuestionaría que los personajes de una novela que se desarrollara en el norte de Alemania pudieran encomendarse a la Virgen de la Macarena, puesto que, para empezar, serían protestantes, tampoco tiene sentido alguno plantearse que su lengua pudiera sufrir un proceso de transculturización similar y, por ejemplo, cecearan, aferrándonos al argumento de que “hablan en dialecto” y en España se asocia el ceceo con una pronunciación dialectal (además, el sistema fonológico alemán carece de la fricativa interdental sorda).

Otro factor está relacionado con que las variaciones dialectales, idiolectales y los juegos de palabras a menudo se basan en variaciones fonéticas imposibles de reproducir en otra lengua con un sistema de vocales y consonantes completamente distinto o con distintas estructuras en la composición de las palabras. Así, por ejemplo, ¿cómo podría traducirse el título de la comedia de Jardiel Poncela *Amor se escribe sin hache*? En alemán, curiosamente, funcionaría una traducción literal —*Liebe schreibt man nicht mit h*—, puesto que la hache se utiliza como grafía para indicar que la vocal precedente es larga, aunque en este caso ya está indicado con la grafía doble (*ie*) y la hache sería redundante y, por tanto, una falta de ortografía igual que la española. Ahora bien, ¿qué sentido tendría una hache en inglés, que siempre es aspirada y no muda y no tiene ningún lugar posible en la palabra *love*, o en italiano, donde ni siquiera existe la hache inicial? ¿Cómo podrían recrearse juegos de palabras que aluden a la gramática más elemental, del tipo: “lo primero que se echa es la hache” o “la semana antes que el mes” para aprender que el orden de los pronombres y no caer en el vulgarismo?

Sea por el motivo que fuere, en todos estos casos, la traducción literal es una opción absurda y el traductor tiene que buscar soluciones que funcionen dentro de su propio sistema, alejándose del original... mejor dicho: alejándose de las palabras a las que afectan las variaciones de la lengua original, manteniendo siempre presente el tipo de fenómeno lingüístico a que se enfrenta y el efecto que produce. Obviamente, aunque la traducción sea libre en lo que a las palabras concretas respecta, la libertad tampoco es

---

<sup>3</sup> Así lo expone M. Sáenz en su introducción a *Berlín Alexanderplatz*, concretamente al explicar el problema de la adaptación del dialecto alemán al español, en este caso el berlinés de los años veinte. Sáenz (2002, 30).



total y se ha de partir de criterios sólidos. Para encontrar estrategias de traducción en este tipo de problemas es fundamental encontrar, primero, estrategias de detección y de descripción de lo que sucede en la lengua original; después, analizar y tomar conciencia de las posibilidades de variación que ofrece la lengua de llegada en sí misma para encontrar efectos similares; tercero, regresar al texto original para, a partir de esas palabras y con plena consciencia de las soluciones coherentes, encontrar palabras equivalentes que se le aproximen al máximo.

## 2.- VARIACIONES DEL ESTÁNDAR Y JUEGOS CON EL LENGUAJE: PROPUESTAS DE TRADUCCIÓN

En lo sucesivo, analizaremos ejemplos de distintos tipos de variaciones de la lengua estándar y juegos de palabras con el fin de examinar el efecto que producen, los problemas que plantea la traducción y las soluciones por las que se optó finalmente. Se trata en todos los casos de traducciones propias de textos literarios alemanes, aunque se podrían extrapolar a otras lenguas o incluso contemplar los textos en español como el punto de partida para una traducción a otra lengua. Hemos considerado interesante escoger estos ejemplos porque son casos reales en los que la decisión final no es una abstracción sino el texto que está publicado.

### 2.1.- *Juego con la ortografía*

Entre las variaciones de la lengua estándar más frecuentes se encuentran las alteraciones en la pronunciación y, en su equivalente escrito, la alusión a faltas de ortografía<sup>4</sup>. En *Los Buddenbrook* de Thomas Mann hay una escena en la que los niños de la casa tienen que hacer los deberes de lengua porque han cometido muchas faltas de ortografía en un dictado. Al margen del efecto cómico de las palabras mal escritas, en esta escena es importante la identificación del lector –todos hemos realizado ejercicios similares y aprendido a escribir correctamente– y también la recreación del sistema de enseñanza, con sus dictados y sus tareas para casa. Es obvio que las grafías problemáticas y los elementos que se prestan a la confusión no son los mismos en alemán y español y que,

---

<sup>4</sup> Encontramos un caso similar de faltas de ortografía, muy bien adaptado por la traductora, en *Errores y Extravíos* (Fontane, 1984, 94-95).

en estos casos, siempre es más importante el efecto que la traducción exacta de las palabras, sin duda escogidas por el autor por su ortografía y no tanto por su contenido. Además, la editorial había recomendado reducir las notas al mínimo y evitar el exceso de comentarios filológicos que pudieran entorpecer la lectura, con lo cual no hubiera tenido sentido dejar los términos originales sin traducir y en cursiva para explicar el sistema fonético y ortográfico del alemán. En el texto original, leemos:

Ferner galt es, sich mit deutscher Grammatik zu beschäftigen, [...] Worauf man sein Diktatheft zur Hand nahm, um Sätze zu studieren, wie diesen: “Unsere Hedwig ist zwar sehr willig, aber den Kehrriecht auf dem Estrich fegt sie niemals ordentlich zusammen”. Bei dieser Übung voller Versuchungen und Fussangeln hatte die Absicht bestanden, dass man Hedwig, willig und fegt mit einem ch, Estrich mit g und Kehrriecht womöglich ebenfalls mit einem g schreiben sollte, und das hatte man denn auch gründlich besorgt, weshalb nun die Korrektur vorgenommen werden sollte”. (Mann, 2002, 519).

La versión española trata de aproximarse lo más posible a las palabras (por ejemplo, “fegen” corresponde literalmente a “barrer”, no a “recoger”, etc.) y recrea los errores en fonemas y grafías distintos, en los que resultan difíciles a los hispanohablantes:

Luego también hacían ejercicios de gramática alemana [...] Y luego sacaban el cuaderno de dictados para estudiarse textos como: “Nuestra Hedwig es voluntariosa y diligente, pero nunca recoge las virutas como conviene”. Aquel ejercicio lleno de trampas y tentaciones estaba pensado para que uno escribiese “voluntariosa”, “virutas” y “conviene” con be y, a ser posible, “diligente” y “recoge” con jota, y como todo ello era justo lo que hacían los niños, luego debían realizar la corrección. (Mann, 2008, 615-616).

## 2.2.- *El defecto de habla como peculiaridad lingüística*

En la misma novela, otros niños se divierten remedando la manera de hablar de su profesor y las extrañas expresiones que utiliza. El personaje no pronuncia el alemán correctamente y es objeto de mofa constante, efecto que desaparecería en una traducción literal y que tampoco puede explicarse en una nota al pie. Encontramos:

Wir haben furchtbar gelacht. [...] Passt mal auf, was Herr Stengel zu Siegmund Köstermann gesagt hat [...] “Äusserlich, mein gutes Kind, äusserlich bist du glatt und gelect, ja, aber innerlich, mein gutes Kind, da bist du schwarz...” Und dies sagte er unter Weglassung des “r” und indem er “schwarz” sie “swärz” aussprach – und mit einem Gesicht, in dem sich der Unwille über diese “äusseliche” Glätte und Gelecktheit mit einer so überzeugenden Komik malte, dass alles in Gelächter ausbrach (Mann, 2002, 15).



En castellano no pueden trasladarse las alteraciones de las vocales, pues la cantidad vocálica no es rasgo distintivo y existen menos grados de apertura, si bien es posible compensar esto acentuando más aún las anomalías consonánticas y convirtiéndolas en una suerte de frenillo que reproduce la comicidad en la que tanto se insiste a lo largo de la obra. Es evidente que esto afecta a los segmentos con anomalía y se han de encontrar palabras adecuadas:

Nos hemos reído muchísimo... Fijaos lo que el señor Stengel le ha dicho a Siegmund Köstermann: [...] –Por fuera estás todo limpio y pulido, sí, pero por dentro, hijo mío, estás negro... –Y dijo esto último pronunciando la “r” como una “d”, con una especie de frenillo, y poniendo una cara que reproducía el estupor ante aquel alumno limpio y pulido pero sólo “pod fueda” con una comicidad tan convincente que todo el mundo se echó a reír (Mann, 2008, 23).

### 2.3.- *Uso del dialecto*

Cuando en un texto original se utiliza el dialecto, aunque en algunas traducciones se recurre a dialectos de la lengua de destino y en determinados contextos puede ser una buena solución (por ejemplo, en teatro). Además, el uso de dialecto no tiene el mismo significado en todas las culturas: en alemán o inglés se considera un rasgo vulgar, mientras que en castellano tan sólo indica una procedencia determinada sin especiales connotaciones de clase social, con lo cual el efecto “vulgar” se consigue trasladando lo dialectal a los vulgarismos más habituales, pues el extrañamiento cultural que se plantea si nos acercamos demasiado a nuestras propias peculiaridades nacionales trae consigo el mismo tipo de error que los anacronismos y los extrañamientos culturales en las costumbres.

La segunda razón por la cual es muy poco convincente un cambio de este tipo se basa en que la relación entre la lengua estándar y el dialecto o los dialectos es diferente en alemán y en castellano. En alemán, además de que la diferencia entre ambos, sobre todo la fonética, es notoriamente mayor (hablamos de dialectos, no de lenguas propiamente dichas como es el caso del catalán, el gallego, etc., frente al español), hay que contar con el factor de que el uso del dialecto es signo de pertenencia a una clase social inferior, es vulgar y no sólo regional. Así pues, suele resultar mucho más adecuada la reinterpretación como vulgarismos en los casos en los que sea posible. Ciertamente es que los vulgarismos también se acercan a determinadas pronunciaciones y giros dialectales (si consideramos que el estándar es el castellano, los vulgarismos estarían próximos a las hablas del sur o al español de América; sin duda, lo que suena infinitamente grosero a los latinoamericanos es el español peninsular). Teniendo muy

presente que se trata de evitar los dialectalismos marcadamente “regionales”, también habrá que prestar cuidado a esta “vulgarización” del lenguaje.

Hay que tener cuidado con no repetir siempre las mismas soluciones para no cargar el texto más que en la lengua original. No siempre hay lugar para introducir los elementos “exóticos”, se corre el riesgo de cansar al lector repitiendo siempre los mismos recursos o incluso de debilitar el efecto cómico del dialecto por exceso; por otra parte, dado que la relación entre lengua estándar y dialecto del alemán no es equivalente a la de estándar y habla vulgar de la versión castellana, por cuestiones de coherencia con los personajes, resultaría incoherente la vulgarización aunque no lo sea el uso del dialecto.

En ocasiones, es buena solución introducir en algún punto la explicación de que tal o cual personaje habla en dialecto, con lo cual se hace innecesario recrearlo cada vez que aparece, como de hecho también sucede en el original: no todo el discurso de determinados personajes está transcrito en dialecto todo el tiempo, aunque sabemos cómo hablan desde el principio. Así, por ejemplo, el comandante Schwarzkopf, que se expresa con bastante corrección casi siempre, regaña a su hijo cuando se entera de que quiere casarse con Tony Buddenbrook:

So, na, dann will ‘k di man vertellen, dass du ‘n Döskopp büs’, ‘n Hanswurst, ‘n groten Dummerjahn! Und dass du morgen nach Göttingen abkutschirst, hörst du wohl? morgenden Tages! Und dass das Ganze ‘n Kinderkram ist, ein nichtsnutziger Kinderkram und damit Punktum! (Mann, 2002, 151).

La versión española alterna la introducción de vulgarismos moderados, pues casi sería una transcripción de un discurso hablado deprisa (como lo haría una persona muy enfadada) y la explicación de que se ha dejado atrás el estándar y la corrección total:

–¡Mi’a que eres cabeza de chorlito! ¡Si es que eres bobo! ¡Más pánfilo que ni hecho de encargo...!  
¿Será posible?! Y mañana sales pitando pa’ Gotinga, ¿me oyes? ¡Mañana mismo! ¡To’ esto no es más que una niñería, una niñería absurda! ¡Así que: *punctum!* –y no pudo reprimir el *Plattdeutsch* (Mann, 2008, 198-190)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> En las traducciones citadas de Döblin y Fontane encontramos numerosos ejemplos de la adaptación de dialectos como vulgarismos, así como una explicación de los criterios de traducción al final de las respectivas introducciones críticas.



#### 2.4.- *Incorrección gramatical*

Se da en *Buddenbrooks* un ejemplo de incorrección gramatical cuya versión en castellano resulta incluso más divertida que en el original, puesto que remite indirectamente a uno de los errores más característicos de quienes aprenden alemán: la confusión entre el dativo y el acusativo, vergonzante error para quien habla un estándar correctísimo y considera vulgar a todo el que no lo hace (aquí, el ridículo pretendiente bávaro que tantos quebraderos de cabeza habrá de ocasionar a la familia Buddenbrook). Basándonos en la comicidad que siempre suscita este personaje, casi grotesco, hemos preferido describir la incorrección a reproducirla por el fenómeno equivalente en español: el leísmo o el laísmo. Por un lado, crear aquí una relación de equivalencia iría en contra del principio de no asociar los dialectos alemanes en dialectos del español; por otro, el leísmo o el laísmo son tan habituales en determinadas regiones que parte de los lectores podrían no captar bien el efecto cómico porque no saben en qué consiste realmente el error. Al original alemán que sigue:

...hier muss ich mich oft für ihn genieren. [...] mehrere Male ist es ganz einfach vorgekommen, dass er im Gespräche 'mir' statt 'mich' gesagt hat. Das tut man da unten, Ida, das kommt vor, das passiert den gebildetsten Menschen, wenn sie guter Laune sind, und tut Keinem weh und kostet nichts und läuft so mit unter und niemand wundert sich. Aber hier sieht Mutter ihn von der Seite an, und Tom zieht die Augenbraue hoch, und Onkel Justus gibt sich einen Ruck... (Mann, 2002, 339).

le corresponde en su versión española:

...aquí, varias veces me ha hecho sentir vergüenza de él. [...] se ha dado varias veces en la conversación que ha confundido el dativo con el acusativo. Allá en el sur les pasa mucho, Ida, sí, les pasa incluso a las personas más cultas cuanto están de buen humor, y a nadie le duele y nadie se extraña y lo deja estar sin inmutarse siquiera. Pero aquí, mamá le mira de reojo y Tom levanta una ceja, y el tío Justus da un respingo... (Mann, 2008, 407).

Esta solución sería, en cierto modo, equivalente al uso de un hiperónimo: ante la imposibilidad de reproducir los elementos literales, se busca el nivel superior. Aquí no es un término más global sino el fenómeno gramatical en sí. En realidad es el mismo que el causante del leísmo/laísmo –la confusión entre el complemento directo e indirecto–, pero de este modo resulta más fácil de entender y no crea problemas de transculturación.

## 2.5.- Juego de palabras con rima

El último de los ejemplos es un fragmento del ensayo “Bei uns in Deutschland” (“Aquí, en Alemania”) de Herta Müller, en el que la autora expone el trauma que supone para ella que en Alemania le pregunten constantemente de dónde es y cómo es que habla tan bien el alemán, cuando es su lengua materna porque procede de la minoría alemana establecida en Rumanía. La propia autora, cuyo estilo se caracteriza por una creatividad inmensa en lo que respecta a la creación de nuevas palabras, insiste en la importancia del recurso del humor para vencer el sufrimiento cotidiano, con lo cual es esencial que el texto de llegada resulte igual de cómico que el de partida. Aquí el juego está basado en la rima y reza así:

Gleich danach stelle ich mir beim Gehen auf der Straße vor, wie es wäre, wenn alle Kunden vor und nach mir sagen müßten, woher sie kommen. Ich gehe Ortsnamen durch und suche Reime: “Guten Tag, ich möchte Hustensirup und komme aus Lurup. Guten Tag, ich möchte Aspirin und komme aus Wien. Guten Tag, ich möchte zwei Flaschen Wein und komme aus Unterschleißheim. Ich möchte Rasierklingen und bin aus Bilfingen”. Oder beim Abschied: “Auf Wiedersehen, ich bin aus Mörfelden und werd' mich wieder melden.” Ich bringe mich zum Lachen... (Müller, 2009, 179).

Antes de buscar posibles traducciones, conviene detenerse a examinar las peculiaridades de las rimas originales, que en sí resultan ripiosas y hasta ridículas, pues los nombres de las localidades que riman con objetos cotidianos son especialmente rebuscados y con terminaciones habituales (por ejemplo, la rima en -up, una sílaba que apenas se da en alemán, o el prefijo Unter-, “de abajo”). El principal problema para el traductor es hallar nombres de localidades alemanas que contengan sílabas finales con las que formar rimas españolas, pues los productos cotidianos sí tendrán que traducirse. Dadas las diferencias acentuales entre ambas lenguas (el alemán es una lengua de ritmo acentual y el español, de ritmo silábico) y la naturaleza de sus vocales, conservar nombres alemanes en general no parece ofrecer muchas posibilidades. Conservar los lugares y traducir los objetos no permite rimar de ninguna manera y, por lo tanto, no sólo se perdería el efecto cómico inmediato, sino que habría que cortar el texto original en que la autora explica su propio juego de palabras. Huelga señalar que las localidades elegidas tienen que encontrarse dentro del territorio de Alemania o, si acaso, Austria, pues de trasladar la escena a otro lugar se chocaría con el título del artículo y, sobre todo, con el contenido: la experiencia de vivir en Alemania.

Aquí tenemos, al mismo tiempo, una vía para comenzar a buscar: localidades del territorio elegido cuyos nombres tengan una traducción al español (por ejemplo,



Ratisbona para Regensburg, Francoforte para Frankfurt, etc.). Además, podemos contar también con los gentilicios. Los productos concretos que, en la traducción, tendrán que ser otros (Hustensirup, jarabe para la tos; Rasierklingen, cuchillas de afeitar, etc) nos proporcionan, a su vez, otra pista: todo son productos comunes que se compran en farmacias, droguerías o tiendas de comestibles, con lo cual el abanico de posibilidades es amplio pero se puede acotar. Por último, si pensamos en la formación de palabras en alemán, vemos que la mayoría de ellos son compuestos, con lo cual podremos utilizar, en español, complementos del nombre y adjetivos añadidos, ampliándose así nuestro radio de búsqueda. Se ha intentado mantener siempre la estructura de las frases y el resultado es el que sigue, si bien hubieran existido muchas opciones más igualmente convincentes e hilarantes:

A continuación, mientras camino por la calle, me imagino cómo sería si cada cliente que me sigue o antecede tuviera que decir de dónde es. Barajo nombres de lugares y busco rimas: “Buenos días, querría tapones de cera, soy de la Baja Baviera. Buenos días, querría aspirina infantil y soy de Kiel. Buenos días, dos botellas de champán, soy de Aquisgrán. Querría polvos para los pies, yo soy vienés”. O para despedirse: “Hasta luego, soy de Bonn, ya vuelvo en otra ocasión”. Me hago reír a mí misma... (Müller, 2011,170).

### **3.- APLICACIÓN DIDÁCTICA Y CONCLUSIONES**

Desde el punto de vista didáctico, el desarrollo de estrategias de traducción en estos casos extremos no sólo puede ser importante para resolver ejemplos similares de dialectalismos, juegos fonéticos, juegos de palabras, etc., sino que también es un buen entrenamiento para la traducción literaria en un sentido mucho más amplio. En el fondo, el autor de literatura siempre se aparta del estándar y siempre utiliza la lengua de un modo creativo y no sólo funcional: juega con distintos registros, busca efectos rítmicos y sonoros, cadencias especiales...en resumen, tiene un estilo propio que lo diferencia de los demás y también lo diferencia del estilo neutro de otros tipos de textos (o, si utiliza un estilo muy neutro, lo hace intencionadamente, y eso también ha de detectarlo el traductor).

En los inicios, siempre se tiene miedo de alejarse del original, y justo en casos como los que hemos visto suele ser peor no hacerlo que dar rienda suelta a la creatividad... siempre dentro de ciertas pautas. Enseñar y entrenar estos mecanismos de detección, de análisis de la lengua original y de la lengua de llegada, de concienciación lingüística, es la mejor preparación que puede recibir un futuro traductor. A menudo, el mejor consejo no recoge aquello que se debe hacer, sino aquello que no se debe hacer.

Es fundamental sensibilizar al futuro traductor como lector, lector del texto original y lector del texto de llegada como resultado, no como “estructura original trasplantada a otra lengua”. Y para ello, de nuevo, lo que ayuda es una fase final de reflexión, verificar que no se ha cometido ningún de coherencia interna, ninguna ruptura del contexto, ningún anacronismo o anatopismo, ningún error de registro, etc. Pero también que no se ha perdido ningún efecto del texto original ni, por el contrario, se ha creado otro que no estaba previsto (por ejemplo, un problema típico de la traducción del alemán al español es que el resultado es de un registro más elevado que el original porque se aferra a estructuras que en alemán son las más naturales, como la voz pasiva, las construcciones con participios o las construcciones nominales).

Para un alumno de traducción suele ser difícil asumir que, en esta disciplina, no se aprenden soluciones únicas como en clase de matemáticas, sino que se trata de desarrollar formas de enfrentarse y solucionar los problemas, a lo cual se llega pensando en términos de fenómenos lingüísticos y no de palabras concretas (con la frecuente actitud de “el original pone x”). Cabe plantearse, por último, que psicológicamente crea menos tensión en un alumno pensar que está aprendiendo a resolver un caso excepcional, que se enfrenta a un enorme reto –un juego de palabras, una frase en dialecto, un personaje con un defecto de habla...–, pero a un reto puntual, no a la forma de trabajar cada día, con cada página de texto. Y esto contribuye a algo fundamental: evitar el bloqueo, vencer el miedo. La dificultad de hallar, por ejemplo, el ritmo de un texto no es ni mucho menos menor que la de resolver un juego de palabras, pero el que está aprendiendo tal vez no lo percibe así porque todavía no es capaz de ver el alcance de las dificultades. O, al contrario, todo le crea inseguridad. Entrenarse en las pistas más difíciles hace que después resulte mucho más fácil y natural caminar en terreno llano. En un texto literario, este supuesto terreno llano tampoco lo será tanto, más bien será pantanoso como todo buen texto literario, pero el traductor habrá desarrollado una mayor sensibilidad para captar cada pequeño accidente, así como los recursos para encontrar el equilibrio y, cuando menos, no caer en ninguna trampa.

#### 4.- BIBLIOGRAFÍA

Döblin, A. (2002). *Berlín Alexanderplatz* (Trad. de M. Sáenz). Madrid: Cátedra.

Fontane, T. (1984). *Errores y extravíos* (Trad. de A. Pérez). Madrid: Cátedra.



García Adánez, I. (2007). Problemas y propuestas para la traducción de giros dialectales y peculiaridades lingüísticas en las novelas de Thomas Mann. En B. Santana, S. Roiss y M. A. Recio. (Eds.), *Puente entre dos mundos: Últimas tendencias en la investigación traductológica alemán-español* (pp. 147-157). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Kittel, H., House, J. & Schultze, B. (Eds.) (2004). *Übersetzung - Translation - Traduction. Handbuch zur Übersetzungsforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.

Mann, T. (2002). *Buddenbrooks*. Frankfurt: Fischer.

- (2008). *Los Buddenbrook* (Trad. de I. García Adánez). Barcelona: Edhasa (Pocket).

Müller, H. (2009). *Der König verneigt sich und tötet*. Múnich: Hanser.

- (2011). *El rey se inclina y mata* (Trad. De I. García Adánez). Madrid: Siruela.

Lorenzo García, L. et al. (Ed.) (2003). *Estudios críticos de traducción de literatura infantil y juvenil: Análisis de las traducciones de obras inglesas y alemanas a las cuatro lenguas oficiales de España*. Oviedo: Septem.

Llácer Llorca, E. V. (2004). *Sobre la traducción. Ideas tradicionales y teorías contemporáneas*. Valencia: Universidad de Valencia.

Lozano, Wenceslao Carlos (2006). *Literatura y traducción*. Granada: Universidad de Granada.

Poyatos, F. (Ed.) (1997). *Nonverbal Communication and Translation. New Perspectives and Challenges in Literature, Interpretation and the Media*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamin.

Santana López, B. (2006). *Wie wird das Komische übersetzt?* Berlin: Frank & Timme.

Zurdo, M. T. I. (1999). Sobre la adecuación del método contrastivo para el análisis interlingüístico de fraseologismos. En *La lengua alemana y sus literaturas en el*

*contexto europeo, siglos XIX y XX* (pp.354-365). Salamanca: Universidad de Salamanca.

- (2001) Wege, Umwege, Irrwege. Zur Behandlung deutscher Phraseologismen in Spanischen literarischen Übersetzungen. En, G. Wotjak, (Ed.) *Studien zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich* (pp.501-513) Frankfurt am Main.



## TRANSLATION STRATEGIES FOR VARIATIONS OF THE STANDARD LANGUAGE AND WORD PLAYS

### 1.- INTRODUCTION

When reviewing translations in which a source text reproduces the speech of a character that speaks with a dialect, it is not entirely uncommon that someone among those present brings up the question of why a Spanish dialect is not used. Neither is it uncommon for some quick-witted reader or student to be astonished when they see a translation that offers “chicken” as the solution when the original text reads “hare”<sup>1</sup> or when, in a Spanish text, it does not rain cats and dogs (another example of an animal metaphor) even if it does in the original English text. From a general point of view, all of these examples constitute modifications of the standard language, whether it is because of the use of diatopic variations, idioms, expressions which are characteristic of a colloquial register, certain people’s speech peculiarities, etc.

We will not deal with idioms and proverbs, for that topic goes beyond the limits of this study, even though, for these fixed expressions, once they have been recognised as such, the solution basically comes down to finding an equivalence in the appropriate dictionary<sup>2</sup>. Finding good equivalents for individual dialectal expressions and peculiar idiolects, whether they are isolated examples or recurrent throughout the text, is usually more difficult because there are several factors to take into account in the target language.

A very important factor is that coming too close to the target language can lead to anatopism<sup>3</sup>: the use of elements uncharacteristic of the source language’s culture that are at odds with the original context. Just as nobody would consider that the characters from a novel set in northern Germany could entrust themselves to Our Lady of Macarena, given that they would be protestant to begin with, it makes no sense to

---

<sup>1</sup> In German, the term “Angsthase”, literally “fearful hare”, is used to refer to a cowardly person.

<sup>2</sup> Regarding this topic, the articles by M. T. I. Zurdo mentioned in the Bibliography are very interesting.

<sup>3</sup> According to M. Sáenz in his introduction to *Berlín Alexanderplatz*; specifically when he explains the problem that adapting a German dialect into Spanish posed, in this case the dialect of Berlin in the 1920s. Sáenz (2002), p. 30.

consider that their language could suffer a similar process of transculturation and that they would, for example, speak with a lisp, clinging to the argument that they “speak a dialect” and in Spain, speaking with a lisp is associated with a dialectal pronunciation (besides, the German phonological system lacks the voiceless dental fricative consonant).

Another factor is related to dialectal and idiolectal variations as well as wordplays being often based on phonetic variations that are impossible to reproduce in another language that has a completely different system of vowels and consonants, or different word-formation structures. So, for example, how could we translate the title of the comedy by Jardiel Poncela *Amor se escribe sin hache* [Love is spelled without an h]? Curiously enough, a literal translation would work in German —*Liebe schreibt man nicht mit h*—, since the *h* is used to indicate that the preceding vowel is long, however, in this case it is already indicated by the double vowel (*ie*), so the *h* would be redundant, and therefore a spelling mistake just like the one in Spanish. Nevertheless, how much sense would an *h* make in English, since it is always aspirated, not voiceless, and there is no possible room for it in the word *love*; or in Italian, where the initial *h* does not even exist? How could we recreate wordplays that refer to the most elemental grammar, such as “*lo primero que se echa es la hache*”<sup>4</sup> [the first thing to go is the *h*] or “*la semana antes que el mes*” [the week before the month] a sentence used for learning the order of the pronouns and avoid lapsing into vulgarisms?

Whatever the reason may be, in all of these examples a literal translation is an absurd option and the translators have to look for solutions that work in their own system, stepping away from the original...or rather: stepping away from the words affected by the variations in the source language, always bearing in mind the linguistic phenomenon they are facing and the effect it produces. Obviously, even if the translation is free as far as the particular words are concerned, such freedom is not absolute and we must lean on solid criteria. In order to find translation strategies for this kind of problem it is essential, first, to find strategies aimed at detecting and describing what is happening in the original language; then, to analyse and become aware of the variation possibilities that the target language itself offers in order to find similar

---

<sup>4</sup> Translator's Note: Spanish mnemonic device similar to the English "I before E, except after C" or "When two vowels go walking the first does the talking".





effects; third, to go back to the source text, and, starting with those words and being fully aware of the coherent solutions, find the closest possible equivalent words.

## 2.- STANDARD LANGUAGE VARIATIONS AND WORD PLAYS: TRANSLATION PROPOSALS

From now on, we will analyse examples of different types of standard language variations and word plays in order to examine their effect, the problems that their translation poses, and the solutions that were eventually chosen. All the excerpts are my own translations of German literary texts, nonetheless, they could be extrapolated to other languages or we could even consider using the texts in Spanish as the starting point for a translation into another language. We thought it would be interesting to choose these examples because they are real cases in which the final decision is not an abstraction but the text that is published.

### 2.1.- *Spelling plays*

Among the most frequent standard language variations are alterations in pronunciation, and, in their written equivalent, the reference to spelling mistakes<sup>5</sup>. In *Buddenbrooks* by Thomas Mann there is a scene where the children of the house have to do their language homework because they have made many spelling mistakes in a dictation. Apart from the comical effect of the misspelled words, in this scene it is important that the readers identify themselves –we all have done similar exercises and learnt to write correctly– and also the recreation of the teaching methods, with their dictations and their homework. It is obvious that the problematic spellings and the elements that lend themselves to confusion are not the same in German and Spanish and that, in these examples, the effect is always more important than the exact translation of the words, no doubt chosen by the author for their spelling and not so much for their contents.

Moreover, the publishing house had recommended reducing the footnotes to a minimum and avoiding an excess of philological comments that could hinder reading, so it would have made no sense to leave the original terms untranslated and in italics in order to explain the German phonetic system and orthography. The original text reads:

---

<sup>5</sup> We find a similar example of spelling mistakes, very well adapted by the translator, in *Delusions, Confusions* (Fontane 1984:94-95).

Ferner galt es, sich mit deutscher Grammatik zu beschäftigen, [...] Worauf man sein Diktatheft zur Hand nahm, um Sätze zu studieren, wie diesen: "Unsere Hedwig ist zwar sehr willig, aber den Kehricht auf dem Estrich fegt sie niemals ordentlich zusammen." Bei dieser Übung voller Versuchungen und Fussangeln hatte die Absicht bestanden, dass man Hedwig, willig und fegt mit einem ch, Estrich mit g und Kehricht womöglich ebenfalls mit einem g schreiben sollte, und das hatte man denn auch gründlich besorgt, weshalb nun die Korrektur vorgenommen werden sollte." (Mann 2002:519)

The Spanish version tries to stay as close as possible to the words (for example, "fegen" literally means "barrer" [to sweep], not "recoger" [to collect, to clear up], etc.) and recreates the mistakes in different phonemes and spellings, those that are difficult for Spanish speaking people:

Luego también hacían ejercicios de gramática alemana [...] Y luego sacaban el cuaderno de dictados para estudiarse textos como: "Nuestra Hedwig es voluntariosa y diligente, pero nunca recoge las virutas como conviene." Aquel ejercicio lleno de trampas y tentaciones estaba pensado para que uno escribiese "voluntariosa", "virutas" y "conviene" con be y, a ser posible, "diligente" y "recoge" con jota, y como todo ello era justo lo que hacían los niños, luego debían realizar la corrección. (Mann 2008:615-616)<sup>6</sup>

## 2.2.- *Speech defects as a linguistic peculiarity*

In the same novel, other children have fun mimicking their teacher's way of speaking and the strange expressions he uses. The character does not pronounce German properly and is a constant subject of mockery, an effect that would disappear in a literal translation and that cannot be explained in a footnote either. We find:

"Wir haben furchtbar gelacht. [...] Passt mal auf, was Herr Stengel zu Siegmund Köstermann gesagt hat [...] "Äusserlich, mein gutes Kind, äusserlich bist du glatt und gelect, ja, aber

---

<sup>6</sup> In English: "Then they had to study grammar [...] They took their exercise-books and conned sentences like the following: "I received a letter, saying that he felt aggrieved because he believed that you had deceived him." The fell intent of this sentence, so full of pitfalls, was that you should write ei where you ought to write ie, and contrariwise. They had, in fact, done that very thing, and now it must be corrected". (Mann 1930:126)



innerlich, mein gutes Kind, da bist du schwarz...” Und dies sagte er unter Weglassung des “r” und indem er “schwarz” sie “swärz” aussprach – und mit einem Gesicht, in dem sich der Unwille über diese “äusseliche” Glätte und Gelecktheit mit einer so überzeugenden Komik malte, dass alles in Gelächter ausbrach (Mann 2002:15).

We cannot transfer the vowel alterations into Spanish, for the amount of vowels is not a distinctive trait of that language, and there are fewer degrees of height, although it is possible to compensate for that by stressing the consonantal anomalies even more, and transforming them into a different sort of speech defect that reproduces the humour so emphasised throughout the text. It is clear that this affects the segments that present anomalies, and we have to find the appropriate words:

Nos hemos reído muchísimo `... Fijaos lo que el señor Stengel le ha dicho a Siegmund Köstermann:

[...] –Por fuera estás todo limpio y pulido, sí, pero por dentro, hijo mío, estás negro... –Y dijo esto último pronunciando la “r” como una “d”, con una especie de frenillo, y poniendo una cara que reproducía el estupor ante aquel alumno limpio y pulido pero sólo “pod fueda” con una comicidad tan convincente que todo el mundo se echó a reír. (Mann 2008:23)<sup>7</sup>

### 2.3.- Use of dialect

When a dialect is used in a source text [*sic*], although in some translations we resort to dialects of the target language and in certain contexts (for example, in theatre) it can be a good solution. Moreover, the use of dialect does not have the same meaning in every culture: in German or in English, it is considered a vulgar trait, while in Spanish it simply indicates a specific origin with no special connotations of social class. The “vulgar” effect is therefore achieved by trading the dialectal elements for the most common vulgarisms, since coming too close to our own national peculiarities poses a cultural alienation that entails the same kind of mistake as the anachronisms and cultural alienation do with regard to customs.

---

<sup>7</sup> In English: “We’ve been laughing dreadfully [...] What do you think Herr Stengel said to Siegmund Kostermann? [...] ‘Out-wardly, outwardly, my dear child, you are sleek and smooth; but inwardly, my dear child, you are black and foul.’... He mimicked with indescribably funny effect not only the master’s odd pronunciation but the look of disgust on his face at the “outward sleekness” he described. The whole company burst out laughing”. (Mann 1930:11)

The second reason why this sort of change is not very convincing is that the relation between the standard language and the dialect or dialects is different in German than it is in Spanish. In German, the difference between them, especially when it comes to phonetics, is notoriously greater (we are talking about dialects, not proper languages as is the case with Catalan, Galician, etc. compared to Spanish), but we also have to take into account the factor that the use of dialect is a sign of belonging to a lower social class, it is vulgar and not merely regional. Therefore, a reinterpretation as vulgarisms (whenever possible) is usually much more suitable. It is true that vulgarisms are also close to certain pronunciations and dialectal expressions (if we consider the standard to be Castilian, vulgarisms would be close to the speech from southern Spain or the Spanish spoken in the Americas; for Latin Americans, no doubt, the language from mainland Spain is infinitely rude). Bearing in mind that we are trying to avoid sharply “regional” dialectalisms, we will also have to be careful with this “vulgarisation” of the language.

We must take care not to repeat the same solutions over and over as to not load up the text more than in the source language. There is not always room for “exotic” elements, if we constantly employ the same resources we run the risk of boring the reader or even of weakening the comical effect of the dialect due to overload. On the other hand, since the relation between the German standard language and its dialect is not equivalent to that of the standard and the vulgar speech of the Spanish version, for reasons of coherency regarding the characters, vulgarisation would be incoherent even if the use of dialect is not.

Sometimes it is a good solution to explain at some point that this or that character speaks in dialect, so that it is unnecessary to recreate it every time it appears, as in fact is the case in the original: the whole speech of certain characters is not always written in dialect, although we know how they speak from the beginning. For example, this is the way Pilot-Captain Schwarzkopf, who most of the time speaks quite correctly, scolds his son upon learning that he wants to marry Tony Buddenbrook:

“So, na, dann will ‘k di man vertellen, dass du ‘n Döskopp büs’, ‘n Hanswurst, ‘n groten Dummerjahn! Und dass du morgen nach Göttingen abkutschirst, hörst du wohl? morgenden Tages!

Und dass das Ganze ‘n Kinderkram ist, ein nichtsnutziger Kinderkram und damit Punktum!”  
(Mann 2002:151)

The Spanish version alternates the introduction of moderate vulgarisms, for it would almost be a transcription of a quickly spoken speech (the way an angry person would pronounce it) and the explanation that he had left the standard and the absolute correction behind.

–¡Mi’a que eres cabeza de chorlito! ¡Si es que eres bobo! ¡Más pánfilo que ni hecho de encargo...!  
¡¿Será posible?! Y mañana sales pitando pa’ Gotinga, ¿me oyes? ¡Mañana mismo! ¡To’ esto no es más que una niñería, una niñería absurda! ¡Así que: *punctum!* –y no pudo reprimir el *Plattdeutsch*.(Mann 2008:198-190)<sup>89</sup>

#### 2.4.- Grammatical inaccuracy

*Buddenbrooks* depicts an example of grammatical inaccuracy, the Spanish version of which is even funnier than the original, since it indirectly reminds us of one of the most characteristic mistakes of German language learners: mistaking the dative for the accusative, an embarrassing mistake for someone who speaks a highly correct standard and considers vulgar all those who do not (here, the ridiculous Bavarian suitor that causes the *Buddenbrooks* so many headaches).Based on the humour that this almost grotesque character always provokes, we have decided to describe the inaccuracy rather than reproducing it through the equivalent phenomenon in Spanish: the wrong use of the third person pronouns “le” and “la”.On the one hand, creating a relation of equivalence here would go against the principle of not associating the German dialects to Spanish ones; on the other hand, the wrong use of the pronouns “le” and “la” is so common in certain regions that some readers might not grasp the comical effect because they do not know what the mistake really is. To the following German original:

...hier muss ich mich oft für ihn genieren. [...] mehrere Male ist es ganz einfach vorgekommen, dass er im Gespräche ‘mir’ statt ‘mich’ gesagt hat. Das tut man da unten, Ida, das kommt vor, das passiert den gebildetsten Menschen, wenn sie guter Laune sind, und tut Keinem weh und

---

<sup>8</sup> In the mentioned translations of Döblin and Fontane we find numerous examples of dialects adapted as vulgarisms, as well as an explanation of the translation criteria at the end of their respective critical introductions.

<sup>9</sup> In English: “Well, then, I’ll just tell you you’re a perfect Tom-fool, a young ninny, and you’ll be packed off to-morrow for Gottingen –to-morrow, understand? It’s all damned childish nonsense, and rascality into the bargain.” (Mann 1930:153)

kostet nichts und läuft so mit unter und niemand wundert sich. Aber hier sieht Mutter ihn von der Seite an, und Tom zieht die Augenbraue hoch, und Onkel Justus gibt sich einen Ruck... (Mann 2002:339)

corresponds in the Spanish version to:

...aquí, varias veces me ha hecho sentir vergüenza de él. [...] se ha dado varias veces en la conversación que ha confundido el dativo con el acusativo. Allá en el sur les pasa mucho, Ida, sí, les pasa incluso a las personas más cultas cuanto están de buen humor, y a nadie le duele y nadie seextraña y lo deja estar sin inmutarse siquiera. Pero aquí, mamá le mira de reojo y Tom levanta una ceja, y el tío Justus da un respingo...(Mann 2008:407)<sup>10</sup>

This solution would be, in some way, equivalent to using a hypernym: when it is impossible to reproduce the literal elements, we look to the higher level. Here, that level is not a more global term but the grammatical phenomenon itself. In fact, it is the same phenomenon that causes us to make wrong use of the pronouns “le” and “la” (the confusion between direct and indirect objects), but this solution is easier to understand and does not create transculturation problems.

### 2.5.- *Rhyming word plays*

The last example is an excerpt from the essay “Bei uns in Deutschland” [Here, in Germany]by Herta Müller, in which the author explains how traumatic it is for her to be constantly asked where she is from and why she speaks such good German, when it is in fact her mother tongue since she comes from the German minority established in Romania. The author herself, whose style is characterised by an immense creativity in regards to the creation of new words, insists on the importance of humour as a resource to vanquish daily suffering; it is therefore essential that the target text is as comical as the source text. Here the word play is based on the rhyme, and it reads:

---

<sup>10</sup> In English: “Here I really often blush for him (...) it even happened several times that he said 'me' instead of 'I.' But they say that down there; even the most cultured people do, and it doesn't hurt anything—it slips out once in a while and nobody minds. But up here— here sits Mother on one side and Tom on the other, looking at him and lifting their eyebrows, and Uncle Justus gives a start”. (Mann 1930: 337)



Gleich danach stelle ich mir beim Gehen auf der Straße vor, wie es wäre, wenn alle Kunden vor und nach mir sagen müßten, woher sie kommen. Ich gehe Ortsnamen durch und suche Reime: “Guten Tag, ich möchte Hustensirup und komme aus Lurup. Guten Tag, ich möchte Aspirin und komme aus Wien. Guten Tag, ich möchte zwei Flaschen Wein und komme aus Unterschleißheim. Ich möchte Rasierklingen und bin aus Bilfingen.” Oder beim Abschied: “Auf Wiedersehen, ich bin aus Mörfelden und werd' mich wieder melden.” Ich bringe mich zum Lachen... (Müller 2009:179)

Before looking for possible translations, it is advisable to stop and examine the peculiarities of the original rhymes, which in themselves are quite full of padding and even ridiculous, for the towns' names that rhyme with common objects are especially roundabout and their endings uncommon (for example, rhyming words ending in -up, a syllable barely used in German, or the prefix Unter-, “under”). The main problem for the translator is finding the names of German towns that end in syllables that can be used to rhyme with in Spanish, for the common objects themselves will have to be translated. Given the different accentuations of both languages (German is a language with accentual rhythm and Spanish, with syllabic rhythm) and the nature of their vowels, keeping the names in German does not seem to offer many possibilities in general. Keeping the places and translating the objects does not allow for any sort of rhyme and, therefore, not only would we lose the immediate comical effect, but we would also have to cut out those passages from the original text in which the author explains her own word play. Needless to say, the chosen towns must be located in German territory, or else in Austria, for if we move the setting to another place, that would clash with the title of the article and, especially, with its contents: the experience of living in Germany.

Here we have, at the same time, a way to start searching: towns in the chosen territory, the names of which have a Spanish translation (for example, “Ratisbona” for Regensburg, “Francoforte” for Frankfurt, etc.). Moreover, we can also resort to the names used to refer to the residents of such towns. The particular products, which will have to be replaced in translation (Hustensirup, cough mixture; Rasierklingen, razor blades, etc.) give us another clue in turn: they are all common products that can be bought in chemists, drugstores, or grocer's, so the range of possibilities is wide but can be narrowed. Finally, if we think about German word formation, we find that the majority of them are compound words, so, in Spanish, we can add noun complements and adjectives, and therefore widen our search range. We have always tried to preserve the sentence structure, and although many more equally convincing and hilarious options would exist, the result is the following:

A continuación, mientras camino por la calle, me imagino cómo sería si cada cliente que me sigue o antecede tuviera que decir de dónde es. Barajo nombres de lugares y busco rimas: “Buenos días, querría taponos de cera, soy de la Baja Baviera. Buenos días, querría aspirina infantil y soy de Kiel. Buenos días, dos botellas de champán, soy de Aquisgrán. Querría polvos para los pies, yo soy vienés”. O para despedirse: “Hasta luego, soy de Bonn, ya vuelvo en otra ocasión”. Me hago reír a mí misma... (Müller 2011:170)<sup>11</sup>

### 3.- DIDACTIC APPLICATION AND CONCLUSIONS

From a didactic point of view, not only can developing translation strategies in these extreme cases be important for solving similar examples of dialectalisms, phonetic and word plays, etc., but it is also good training for literary translation in a broader sense. In the end, literary authors always step away from the standard and always use language in a creative and not just functional way: they play with different registers, they look for rhythmic and sonorous effects, special cadences... in short, they have a style of their own that differentiates them from the rest, and that also differentiates them from the neutral style of other kinds of texts (or, if they use a very neutral style, they do it intentionally, and that is also for the translator to detect).

In the beginning, we are always fearful to step away from the original, and it is precisely in examples such as the ones we have seen that it is usually worse not to do so than to give free rein to our imagination... always within certain limits. Teaching and training those mechanisms of detection, of source and target language analysis, and of linguistic awareness is the best preparation a future translator can get. Often, the best advice does not tell us what to do, but what not to. It is essential to sensitise the future translator as a reader, a reader of the source text and a reader of the target text as a result, not as an “original structure transferred to another language”. And again, to that end, what helps is a final phase of reflection, to verify that we have incurred in no

---

<sup>11</sup>Translator’s Note: in English, “Then, while walking down the street, I imagine what it would be like if every customer who follows or precedes me had to state where he is from. I consider place names and look for rhymes: “Good morning, I would like earplugs, I’m from Lower Bavaria. Good morning, I would like baby aspirin and I’m from Kiel. Good morning, two bottles of champagne, please, I’m from Aachen. I would like foot powder, I am Viennese “. Or to bid farewell: “See you later, I’m from Bonn, and I’ll come back another time.” I make myself laugh...” (my translation).





mistakes of internal coherence, no disruption of the context, no anachronism or anapopism, no register mistakes, etc. But we must also verify that we have lost no effect from the original text, nor have we, on the contrary, created a new, unforeseen one (for example, a typical translation mistake when working from German into Spanish is that the result has a higher register than the original because it clings to structures that in German are the most natural, such as the passive, constructions with participles or nominal constructions).

For a translation student it is usually hard to assume that, in this discipline, we cannot learn one-on-one solutions as we do in maths, instead we must develop the means to confront and solve problems, and in order to do so we must think in terms of linguistic phenomena and not particular words (the frequent attitude of “the original reads x”). Finally, we can consider that, from a psychological point of view, it is less stressful for a student to think that he is learning to solve an exceptional example, that he is facing a huge challenge —a word play, a sentence in dialect, a character with a speech defect...— but a punctual challenge, not day-to-day work, page after page. And this contributes to something that is fundamental: avoiding mental blocks, overcoming one’s fear. The complexity of grasping the rhythm of a text, for example, is not at all less than that of solving a word play, but perhaps the learner does not realise that because he is yet unable to see the scope of the difficulties. Or, on the contrary, he is insecure about everything. Training in the most difficult arenas makes it much easier and more natural to later walk on steady ground. In a literary text, that supposedly steady ground will not be that steady, it will rather be swampy, as every good literary text is, but the translator will have developed a keener sensibility to grasp every little unevenness, as well as the resources to find balance and, at least, avoid falling into any traps.

Translated by Paula Rodríguez Fernández

#### 4.- BIBLIOGRAPHY.

Döblin, A. (2002). *Berlín Alexanderplatz* (Tr.by M. Sáenz). Madrid: Cátedra.

Fontane, T. (1984). *Errores y extravíos* (Tr. by A. Pérez). Madrid: Cátedra.



García Adánez, I. (2007). Problemas y propuestas para la traducción de giros dialectales y peculiaridades lingüísticas en las novelas de Thomas Mann. In: B. Santana, S. Roiss and M. A. Recio, M. A. (Eds.), *Puente entre dos mundos: Últimas tendencias en la investigación traductológica alemán-español* (pp. 147-157). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Kittel, H., House, J. and Schultze, B. (Eds.) (2004). *Übersetzung - Translation - Traduction. Handbuch zur Übersetzungsforschung*, Berlin: Walter de Gruyter.

Mann, T. (1930). *Buddenbrooks*. Translated by H. T. Lowe-Porter. New York: A. A. Knopf.

Mann, T. (2002). *Buddenbrooks*. Frankfurt: Fischer.

Mann, T. (2008). *Los Buddenbrook* (Tr.by I. García Adánez). Barcelona: Edhasa (Pocket).

Müller, H. (2009). *Der König verneigt sich und tötet*. Múnich: Hanser.

Müller, H. (2011). *El rey se inclina y mata* (Tr. by I. García Adánez). Madrid: Siruela.

Lorenzo García, L. et al. (ed.) (2003). *Estudios críticos de traducción de literatura infantil y juvenil: Análisis de las traducciones de obras inglesas y alemanas a las cuatro lenguas oficiales de España*. Oviedo: Septem.

Lozano, Wenceslao Carlos (2006). *Literatura y traducción*. Granada: Universidad de Granada.

Llácer Llorca, E. V. (2004). *Sobre la traducción. Ideas tradicionales y teorías contemporánea*. Valencia: Universidad de Valencia.

Poyatos, F. (ed.) (1997). *Nonverbal Communication and Translation. New Perspectives and Challenges in Literature, Interpretation and the Media*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.

Santana López, B.(2006). *Wie wird das Komische übersetzt?* Berlin: Frank & Timme.



Zurdo, M. T. I. (1999). Sobre la adecuación del método contrastivo para el análisis interlingüístico de fraseologismos. In *La lengua alemana y sus literaturas en el contexto europeo, siglos XIX y XX* (354-365). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Zurdo, M. T. I. (2001) Wege, Umwege, Irrwege. Zur Behandlung deutscher Phraseologismen in Spanischen literarischen Übersetzungen. In: Wotjak, G. (Ed.) *Studien zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich* (501-513) Frankfurt am Main

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

García Adánez, I. (2012). Estrategias de traducción ante las alteraciones de la lengua estándar y los juegos de palabras. Translation strategies for variations of the standard language and word plays. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 209-235 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8794/9000](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8794/9000)

## APUNTES PARA UNA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN DE POESÍA

Resumen: Resulta imprescindible para un traductor profesional adquirir a través del estudio y la práctica de la traducción aquellas técnicas y estrategias necesarias para enfrentarse al texto literario y su traducción. En literatura existe una serie de parámetros tales como los géneros, las formas poéticas, los estilos literarios, etc., que presentan especificidades que son didactizables. En este artículo proponemos la necesidad de elaborar una metodología adecuada y eficaz que conduzca a la formación del traductor literario, en concreto del traductor de poesía. Defendemos la realización de una serie de ejercicios que aborden aquellos aspectos específicos del texto poético, cuya traducción suele plantear dificultades y que con frecuencia han sido obviados. En el presente trabajo tratamos de reflexionar acerca de las especificidades, dificultades e implicaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de abordar la traducción de un texto poético.

Palabras clave: Traducción poética; dificultades y restricciones; didáctica de traducción.



## **POETRY TRANSLATION AND TEACHING**

**Abstract:** During their training, professional translators need to acquire the necessary techniques and strategies for approaching and translating literary texts by studying them closely and practicing translation. Literary texts have specific parameters, such as genres, poetic forms, and literary styles, which are teachable. In this article, we argue that an appropriate and efficient methodology for training literary translators, specifically the poetic translators, needs to be elaborated. We outline a series of exercises that deal with aspects specific to poetic texts, whose translation often poses difficulties that frequently go unaddressed. In this paper we try to reflect on the specificities, difficulties, and implications that must be taken into account when dealing with the translation of a poetic text.

**Keywords:** Poetry Translation; Difficulties; Translation Teaching.



## APUNTES PARA UNA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN DE POESÍA<sup>1</sup>

*Fecha de recepción: 21/12/2011; fecha de aceptación: 23/01/2012; fecha de publicación: 00/03/2012*

Rosa Marta Gómez Pato

[Gomez.pato@usc.es](mailto:Gomez.pato@usc.es)

Universidad de Santiago de Compostela

### 1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día existe un mayor consenso sobre la necesidad de formar traductores literarios, algo que se refleja en la mayoría de los planes de estudio de Traducción e Interpretación. Dentro de los estudios y los trabajos de traducción, traducir poesía quizá sea el desafío más complejo, el más difícil de tratar y sistematizar y por eso también el menos formalizado. Esto se verá reflejado así mismo en el ámbito de la didáctica, donde todavía es escasa la bibliografía dedicada a la enseñanza de la traducción de poesía<sup>2</sup>.

En nuestra opinión, sin embargo, resulta imprescindible para un traductor profesional adquirir a través del estudio y la práctica de la traducción aquellas estrategias necesarias para enfrentarse al texto poético y su traducción. Estamos de acuerdo con Cabo Pérez cuando, en su trabajo dedicado a la traducción poética, afirma que “un buen planteamiento didáctico puede ahorrar mucho tiempo y evitar muchos problemas a los futuros traductores e intérpretes” (Cabo Pérez, 2001, 111).

En este artículo proponemos algunas estrategias metodológicas necesarias para conseguir la competencia exigible al futuro traductor de poesía, y en este sentido no tiene otra pretensión más que contribuir en alguna medida a la formación de dicho traductor. El tratamiento y la puesta en práctica de la traducción poética en el aula deben hacer emerger aquellos aspectos básicos y problemas más comunes con los que se puede encontrar el traductor de poesía, y que será preciso sistematizar.

### 2. OBJETIVOS EN EL AULA DE TRADUCCIÓN POÉTICA

A través de la reflexión en torno a los textos poéticos los estudiantes deberán tomar conciencia de las particularidades y dificultades que entraña la traducción de este género literario. Es necesario enseñar al futuro profesional de la traducción poética a percibir



estos aspectos, a hacerle consciente de los problemas que pueden surgir y ayudarle a buscar soluciones mediante la selección de las estrategias y herramientas adecuadas. En nuestra opinión, el docente debe ser un guía que da consejos útiles a los alumnos para que estos puedan enfrentarse a la lectura, interpretación y traducción de un poema. Los estudiantes deberán acostumbrarse a tomar sus propias decisiones, a saber que no existe una única traducción de calidad y que en todo trasvase se producirán pérdidas y ganancias. Creemos necesario hacerle observar al futuro profesional que la fidelidad no supone una equivalencia entre palabras o textos y que en la traducción poética habrá pérdidas con respecto al texto origen, pero también ganancias gracias a la aparición de nuevos recursos y posibilidades expresivas para la lengua de llegada.

Como punto de partida, debemos aclarar qué entendemos por lengua poética. Para ello tomaremos la definición que el investigador Kayra ofrece en su artículo “Le langage, la poésie et la traduction poétique ou une approche scientifique de la traduction poétique” (1998), pues en ella se revelan ya las principales competencias que, en nuestra opinión, deberá adquirir el traductor de poesía. Para Kayra la lengua poética “peut se définir comme une expression ou une transposition au moyen de ‘signes particuliers’ (Bréal 1904: 329) (sic) d’une psychologie ou d’un comportement, d’un sentiment ou d’une pensée, d’une attitude ou d’une esthétique” (Kayra, 1998, 1). Entendiendo pues la poesía como la expresión individual y *original* de un sentimiento, idea y estética, para la traducción poética, concluye el autor, es necesario ver la poesía como el pensamiento mejor organizado tanto desde el punto de vista lingüístico como estético, como “la experiencia sensible más hermética” (Kayra, 1998, 7). Esto significa que el futuro profesional de la traducción poética deberá atender tanto al plano sensible como inteligible del texto poético, un texto que está destinado a crear una emoción a través de un estilo propio mediante combinaciones verbales *originales*. Será importante, pues, que el futuro traductor poético ejercite junto con otras también aquella capacidad empática, es decir, el sentimiento de participación afectiva para poder *in-corporarse* al alma, espíritu o genio del autor original y ser capaz de *en-carnar* y *re-crear* el texto original en la lengua término.

Concordamos pues con la concepción holística de la traducción propuesta por Kohlmayer (Kohlmayer, 2004), para quien el sentimiento y entendimiento funcionan en la traducción siempre de manera conjunta. Partiendo de esta base, traducir un texto literario exige poner en funcionamiento la competencia empática o *sensible*, esto es, aquella que tiene que ver con la capacidad afectiva del traductor (Kohlmayer, 2004, 11). La traducción literaria implica pues una *re-presentación* cognitivo-emocional, en la que

la competencia *empática* o capacidad para compenetrarse con el *otro* original desempeña un papel fundamental. El traductor debe, a través de esa compenetración y familiarización, alcanzar a comprender y trasladar el mundo emocional y cognitivo de los personajes originales o yo poético. Una traducción literaria debe estar viva, de tal modo que las figuras tengan un perfil claro, una voz y una vida interior. Para Kohlmayer no se trata de traducir palabras y frases, sino voces humanas. Por lo tanto, al igual que las otras capacidades o facultades necesarias para llevar a cabo la traducción poética, la competencia empática puede ser activada y desarrollada o decrecer y desaparecer (Kohlmayer, 2004, 16).

Entendemos la traducción literaria y poética como una labor estética en la cual la empatía es básica para la comprensión del texto original: por parte del traductor poético es necesaria una fuerte identificación con los actos textuales emocionales. Junto a esto cabe destacar que en un texto literario que haya de ser traducido además de analizar el contenido cognitivo-intelectual del mensaje y atender al estímulo cognitivo-emocional es necesario reconocer la forma lingüístico-corporal y vocal de la presentación textual, esto es, el *cómo* de la realización del mensaje. Para ello Kohlmayer en su artículo “Empathie und Rhetorik. Gedanken zur Didaktik des Literaturübersetzens” (2003) propone ejercicios de retórica y de representación teatral (interpretación de roles), muy recomendables para nuestra aula. Para Kohlmayer la traducción literaria puede ser entendida como una obra teatral que tiene lugar o se escenifica en la mesa (cabeza) del traductor. En la lectura atenta de estas voces, el traductor deberá preguntarse qué se esconde en el subtexto y deberá movilizar su fantasía guiada empáticamente (Kohlmayer, 2003, 27). Entre otros ejercicios, destacan aquellos orientados a la reproducción oral del texto en la lengua de partida y llegada, ejercicios de análisis acústico para buscar las intenciones recónditas del autor, así como otros en los que el alumno tendrá que memorizar, traducir y parafrasear el texto literario original (Kohlmayer, 2003, 421-425). Con ellos se pretende alcanzar una buena comprensión del texto de partida y realizar un trasvase óptimo de éste a la lengua meta, así como ejercitar la competencia empática y creativa del futuro traductor literario.

### 3. COMPETENCIAS DEL TRADUCTOR DE POESÍA

Además de la competencia empática, descrita en el capítulo anterior, el traductor de poesía debe poseer una competencia literaria y filológica, sin olvidar por supuesto aquellas competencias que se le suponen a todo traductor: competencia lingüística, cultural y traductológica. El traductor de poesía deberá dominar las convenciones





poéticas en ambas lenguas, tener una buena competencia lectora e interpretativa así como una gran capacidad expresiva y creativa, esta última de manera especial en la lengua meta. En la traducción de textos literarios y poéticos el futuro traductor se encontrará, junto con las restricciones que pueden darse en cualquier traducción – de carácter político, económico o social –, con aquellas motivadas por las formas y estilos canonizados en las dos literaturas.

Sin duda, traducir poesía es una tarea en extremo compleja, pero a su vez desafiante e inquietante. Para encontrar una salida a todas las dificultades con las que toparemos es preciso tener en cuenta el papel fundamental que la creatividad del traductor adquiere: capacidad imaginativa, flexibilidad y búsqueda de la “lengua personal” son claves para abordar la traducción del texto poético. Estas competencias capacitarán al traductor para reescribir los diferentes lenguajes literarios.

Del mismo modo el profesional de la traducción literaria tiene que conocer en profundidad la obra del escritor y dominar el idiolecto de este, aspectos que le ayudarán a encontrar el estilo particular y el tono de la obra. Por último, y tal como afirma Verdegal Cerezo, la persona que se enfrenta a la traducción de poesía deberá tener una especial sensibilidad por el hecho literario y poseer un amplio bagaje cultural (Verdegal Cerezo, 1996, 213). Todas estas competencias que debe adquirir el alumno que ha de formarse como traductor de poesía indican la dirección de los aspectos y ejercicios que se deben trabajar en el aula.

#### **4. TRADUCIR: LEER, INTERPRETAR Y RECREAR**

Toda traducción exige una lectura profunda del texto. Traducir es el “ejercicio hermenéutico por excelencia” (Doce, 2007, 243). El traductor determina la interpretación del texto original y en consecuencia redefine el significado del original: “A translator, therefore, is a rewriter who determines the implied meanings of the TL text, and who also, in the act of rewriting, redetermines the meaning of the original” (Álvarez y Vidal, 1996, 4).

Toda traducción o reescritura, tal como la denomina Lefevere, refleja una cierta ideología y poética. Los traductores son creadores de imágenes, ejercen su influencia subjetiva y desempeñan un papel importante en el cambio cultural, en la evolución de otra cultura y literatura:

Rewriting is manipulation, undertaken in the service of power, and in its positive aspect can help in the evolution of a literature and a society. Rewritings can introduce new concepts,

new genres, new devices and the history of translation is the history also of literary innovation, of the shaping power of one culture upon another. But rewriting can also repress innovation, distort and contain, and in an age of ever increasing manipulation of all kinds, the study of the manipulation processes of literature as exemplified by translation can help us towards a greater awareness of the world in which we live (Lefevere, 1992, 11).

El traductor literario mediante el poder y la capacidad de interpretación del texto original ejerce un importante papel en la conformación estética de la cultura de llegada. Autores como Torres Monreal nos hacen reflexionar sobre la responsabilidad del traductor (Torres Monreal, 2000). Dependiendo de las prioridades y por lo tanto de las elecciones que realice el traductor para su texto el resultado final variará.

Traducir no es una actividad neutra y objetiva, sino una actividad subjetiva, lo que evidencia la razón de la multiplicidad, a veces contradictoria, de distintas traducciones de calidad de un mismo texto poético. Esta pluralidad no sólo es legítima, sino que supone una riqueza para la lengua meta. La traducción poética participa de este modo en la creación, la renovación y en el desarrollo de la literatura receptora.

## 5. PROCESO DE LA ACTIVIDAD TRADUCTORA: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La traducción comienza con el acto de leer, una lectura activa y reflexionada, seguido de un ejercicio interpretativo, analítico y crítico, y termina con el acto creativo de la reescritura.

Una de las metodologías empleadas en la traducción de un texto poético consiste en analizar y comprender en todas sus dimensiones el texto origen para poder afrontar conscientemente la traducción. En el aula se realizarán ejercicios de descodificación, análisis e interpretación del texto literario, así como de escritura creativa. Entre otros ejercicios de escritura creativa, para efectuar tanto en la lengua de partida como en la de llegada, se llevan a cabo los siguientes: parafrasear o transcribir el mensaje del original con palabras propias; convertir el poema en una pequeña pieza teatral, en una noticia o en un anuncio para una revista; completar un poema original que se presenta a los alumnos sin los versos finales o estrofa final; crear a partir del texto original un poema propio; o seleccionar algunas de las figuras retóricas del poema origen, cambiarlas por otras y, manteniendo el sentido del texto original, elaborar otro poema. Estos ejercicios en los que se varía el contenido o los aspectos retóricos y estilísticos de un texto poético obligarán, por una parte, a buscar, pensar y plasmar nuevas posibilidades expresivas en la lengua propia y, por otra, a reflexionar sobre los recursos y elecciones llevadas a cabo



por el autor original; en definitiva, servirán para ejercitar la capacidad creativa del futuro traductor literario.

Tras una lectura crítica del texto poético que se ha de traducir, los primeros pasos del proceso de la actividad traductora incluirán el estudio, la comprensión y la interpretación del texto origen. Para la preparación de la traducción se buscará bibliografía variada sobre el autor, la corriente literaria a la que pertenece y sobre el contexto histórico, social, económico y cultural en el que se inserta. Es imprescindible tener un amplio conocimiento del autor: su biografía, su poética, el período histórico en el que vive y escribe, el movimiento literario en el que se inscribe, su obra precedente y su obra en general, para conocer sus costumbres, sus fijaciones, sus ideas, sus influencias y su estilo. Sólo conociendo bien a quien traducimos podemos trasladar a nuestra cultura obra y esencia. Pero además es conveniente conocer en profundidad el sistema literario y su funcionamiento tanto de la lengua origen como de la lengua meta. Para ello el futuro profesional se servirá de bibliografía secundaria acerca del texto, de la recepción del mismo y de su impacto en el sistema literario en el que se inserta. Estos análisis realizados por expertos conocedores de la materia pueden ayudar a percibir matices de tipo contextual, histórico, personal, etc., que tal vez no se hayan percibido en una lectura o investigación propia. Un ejercicio para la interpretación será la realización de una paráfrasis en prosa del poema y el debate en el aula sobre el mensaje del texto. A continuación en la fase analítica se llevará a cabo un análisis profundo del texto poético y nos fijaremos en las principales dificultades que presenta la traducción. Este análisis incluye el estudio de las denotaciones, connotaciones, figuras retóricas y de la relación o unión indisoluble de forma y sentido, o signifiante y significado. Realizaremos el análisis del texto centrándonos en tres niveles: el semántico, el morfosintáctico y el pragmático. Después de que el traductor haya entendido el texto, el mensaje y la expresión particular del mismo, procederá a una primera traducción.

Para llevar a cabo un análisis completo del texto original recomendamos el modelo que propone Acartürk-Höb en su novedoso ensayo ... *making the mirror visible* ... *Deutsche Übersetzungen englischer Lyrik* (2010). En él presenta un modelo para poder realizar una descripción lo más científica y académica posible de la relación entre una traducción poética y su original. Aunque este modelo de análisis busca describir de manera detallada la cantidad y la calidad de la similitud entre el original y su traducción, podría perfectamente aplicarse en el aula de traducción poética. Éste serviría para analizar el texto original, así como los aspectos más relevantes y más problemáticos del mismo a la hora de la traducción. En este modelo se presta atención, entre otros, a los

rasgos lingüísticos –nivel visual, fonológico, morfológico, etc.– y literarios –nivel intratextual (estructura poética) e intertextual (referencias)– así como a aquellos principios contextuales de carácter sociopolítico –espacio cultural, comunidad cultural y estructura social– e histórico<sup>3</sup>.

Otro modelo de análisis, aunque esta vez centrado en el texto narrativo, se presenta en el trabajo *Guía didáctica de la traducción de textos idiolectales (texto literario y texto de opinión)* (A Coruña, 2004) de García López. En ésta se ofrecen aplicaciones metodológicas muy interesantes para el aula de la traducción literaria que pueden utilizarse también en el aula de traducción poética, aunque para ello será necesario ampliar los apartados del análisis a los rasgos específicos del género de la poesía. Así, por ejemplo, el modelo de análisis propuesto por García Álvarez para un texto narrativo alemán y su traducción al español se podría aplicar a un texto poético ampliando dentro del estudio idiolectal del texto original el análisis métrico-rítmico y fónico<sup>4</sup>.

Los ejercicios de traducción que se proponen en clase servirán para abordar los rasgos específicos del género poético, ya que, aunque ninguna traducción es un acto mecánico, consideramos, sin embargo, que dominar la especificidad del texto poético en la lengua origen y lengua meta nos ayudará a reconocer y a aplicar las técnicas y estrategias oportunas para solucionar las dificultades que van a surgir a la hora de traducir este tipo de textos.

Según Delisle cinco son los parámetros principales que definen los textos poéticos: comunican la visión del mundo del escritor, ocultan un poder de evocación, valorizan la forma, destacan por su no univocidad e intemporalidad, y contienen valores universales (Delisle, 1980, 30). Nos encontramos ante textos principalmente metarreferenciales y evocativos, en donde la forma desempeña el papel principal. En el siguiente apartado detallaremos con mayor precisión los rasgos principales de este género.

## 6. ESPECIFICIDAD DEL GÉNERO POÉTICO Y SU TRADUCCIÓN

Tras haber definido en el segundo apartado de nuestro trabajo el concepto de lengua poética y poesía, nos centraremos ahora en el rasgo más relevante de este género. Debemos tener en cuenta que la poesía se presenta como un tipo de texto con una especificidad propia muy marcada. Frente a otros géneros y tipologías textuales, la poesía es quizá aquella textualidad donde el lenguaje como materialidad cobra mayor protagonismo. Para Sánchez Robayna este aspecto se pone de relieve de manera



especial en la poesía moderna, pues ésta no se define tanto por “la reproducción de la realidad, sino por la creación o invención de realidad verbal, en donde muchas veces no hay nada que explicar o interpretar, sino una realidad que experimentar poéticamente” (Sánchez Robayna, 2007, 212). Otras dificultades atañen al sentido del poema, que en poesía acostumbra a ser más difícil de definir, precisamente provocadas por la densidad de la expresión. El poema se colma, en la brevedad y concisión que lo caracteriza, de metáforas, aliteraciones, juegos de palabras, ritmo, rima, etc. Todos estos elementos contribuyen a la complejidad del entramado poético.

En la traducción literaria y de manera más evidente en la traducción de poesía las estructuras sintácticas y fonéticas, en definitiva, la forma, está íntimamente relacionada con el mensaje contenido en el texto. Para Torres Monreal (Torres Monreal, 2000, 163) la especificidad del texto literario está reflejada en su particular elaboración lingüística, y, en particular, la del texto poético en la indisolubilidad de significantes y significados. La forma es parte esencial del mensaje del poema. Ésta y la sustancia son inseparables. En el poema la palabra surge como palabra y no como un simple representante del objeto nombrado ni como expresión del sentimiento. El mensaje está íntimamente ligado al lenguaje mismo, a la forma, y el poema va a crear un efecto determinado a partir de la conjunción de sentido y sonido. El poema es un todo, un sistema, por eso a la hora de traducir habrá que buscar las interrelaciones que existen entre los dos componentes del lenguaje.

El profesional de la traducción deberá atender a los siguientes componentes del poema: el componente acústico que se puede dividir en un nivel métrico-rítmico y en otro fónico, el componente morfosintáctico y el léxico-semántico y retórico.

Para trasvasar la sugestividad acústica del poema original es necesario prestar atención a los siguientes aspectos: medida, timbre, rimas, ritmo acentual, cadencia, pausas y figuras fonéticas. El traductor debe descubrir aquellas sutilezas del juego entre sonido y sentido. En el nivel métrico-rítmico se estudia qué clase de versos, estrofas, rimas, etc. hay en el poema original. En el nivel fónico se trataría de detectar cuáles son los sonidos predominantes, teniendo en cuenta las figuras retóricas del significante o aquellas figuras fonéticas que puedan estar presentes en el texto. El traductor deberá decidir qué elementos quiere o puede mantener en su traducción, atendiendo a la poética del autor y a sus costumbres. El conocimiento de la poética del autor es un requisito previo a la realización de la traducción, y le permitirá al traductor saber si participa y *simpatiza* con la voz interior del poeta. La empatía, a menudo un aspecto obviado en los estudios de

traducción literaria, nos parece, tal como apuntamos ya al comienzo de nuestro trabajo, una condición necesaria para traducir un texto poético. El traductor literario tiene que familiarizarse con el modo de escribir del autor original, meterse en su piel y trasvasar todos los matices y la musicalidad que el autor quiso dar a su texto. Creemos que el traductor de poesía debe tener sensibilidad poética y mostrar admiración por el poeta y texto que va a traducir, ya que éste no solamente se propone decirle al lector lo que dice el original sino también conmoerlo (Viaggio, 2002).

Junto con un análisis detallado de los elementos prosódicos se estudiará también el componente morfosintáctico, el lenguaje y su construcción sintáctica. Se analiza aquí la estructura de los periodos así como aquellos elementos sintácticamente normativos y se observa si éstos han sido infringidos o no. Si estas infracciones están en el sistema poético catalogadas como figuras retóricas (quiasmo, enumeración, hipérbaton, inversión, silepsis, etc.) se debería operar en el texto meta con infracciones parecidas.

Por último, bajo el componente léxico-semántico y retórico (metáfora, metonimia, alegoría, parodia, ironía, etc.) se entiende la comprensión sémica, el reconocimiento de los distintos registros y del léxico relacionado con el plano estético tradicional, epocal o del poeta en concreto. Destacan aquí aspectos como la polisemia, los neologismos, los nombres propios, la ambigüedad, el non-sense, el registro, los falsos amigos, la jerga, el sociolecto, el idiolecto, las variantes dialectales, etc. En lo que atañe a los refranes y las paremias el traductor buscará equivalentes en la lengua de llegada en la medida en que el autor los respete, y si sufren alteraciones el traductor deberá respetar esas *deformaciones*. Los alumnos deberán descubrir en una primera traducción las palabras claves del texto y observar si hay presencia de figuras retóricas de significado (metáfora, oxímoron, alegoría, metonimia, eufemismo, personificación, etc.).

Se hace imprescindible pues conocer las normas poéticas tradicionales, pero también aquellas que destacan en cada época o período literario para percibir si éstas han sido infringidas o no, y, si, por lo tanto, cumplen con las expectativas, o, por el contrario, la infracción de alguna de ellas produce extrañeza en la lengua origen, extrañeza que el autor original ha deseado provocar y que deberá ser trasvasada al texto meta. No debemos olvidar que la poesía busca continuamente dar a la lengua cotidiana nuevas posibilidades expresivas y que ésta juega con constantes y variables (Kayra, 1998, 4).

Junto con los problemas particulares relacionados con la importancia que tiene la forma en el poema cabe añadir la dificultad de la interpretación del sentido en el poema. La



expresión poética condensada, como exponíamos anteriormente, el lenguaje hermético, a veces con un plus de sagrado, oscuro o incomunicable, así como la búsqueda por parte del poeta de un lenguaje propio, que, con frecuencia, intenta romper moldes y normas, dificultan la tarea. Otras dificultades que surgen en los textos poéticos son el reconocimiento de alusiones o referencias (bíblicas, clásicas, culturales, literarias, etc.), la traducción de elementos gráficos o la relación entre la imagen creada en el poema y su significado.

La poesía es un sistema sensible a las transformaciones, en este caso, de una lengua a otra, no sólo porque se teje a partir de un lenguaje altamente connotativo y condensado, donde incluso en una sola palabra, en su significante y significado, hallamos un mundo de matices y percepciones, sino porque su carácter particular también viene dado por esa huida de las convenciones lingüísticas, literarias y culturales. Todo esto que hace que un poema sea único, hace también que cada traducción sea una tarea única y desafiante, en la cual, sin una capacidad creativa y flexible, no se obtendrán buenos resultados.

Una vez realizado el análisis detallado del texto, en la fase de reverbalización, se intentará reproducir las características del sentido y del estilo del texto origen. El traductor se propondrá trasvasar el lenguaje y mensaje particular. Para ello deberá capturar el ritmo del original, su musicalidad y cada matiz de sentido. La traducción seguirá el espíritu del original y hará resonar el tono poético particular. Tanto tono como estilo son dos de los aspectos más controvertidos en la teoría de la traducción literaria. Mientras el tono tiene que ver con la intención que el autor desee transmitir en su texto y por lo tanto depende de la interpretación del lector/traductor, el estilo se define a partir de los aspectos formales objetivables del texto poético.

En todo este proceso de traducción poética recalcamos la finalidad del mismo: buscar el mismo efecto, en este caso estético, que produce en la lengua origen y dar a conocer un determinado poema u obra, así como el universo poético del que proviene.

Como ejercicio en el aula puede ser interesante realizar a partir de un poema dado distintas versiones en función de la relevancia que se le otorgue a la estructura del poema o a las ideas del mismo. Por ejemplo, en una primera versión, puede intentarse conservar la forma métrica original, y, en otra alternativa, tratar de recrear la música del poema.

## 7. FASE DE REVISIÓN Y EVALUACIÓN

Tras la fase de traducción creemos conveniente efectuar una revisión del texto meta. En una primera revisión se comenta la traducción dejando de lado el texto de partida. A continuación se contrasta con el original y posteriormente con otras traducciones del mismo texto –realizadas por otros alumnos y aquellas publicadas–. Un ejercicio que conviene realizar es la redacción de un análisis contrastivo de las traducciones publicadas, opinando de manera argumentada acerca de las elecciones de los distintos traductores (métrica, rimas, lenguaje figurado, técnicas de traducción utilizadas, etc.). En el análisis de las distintas traducciones se destacará el carácter dinámico de la función. La traducción es fruto de las decisiones relacionadas con la finalidad que se ha propuesto el traductor, y el resultado debe ser valorado en función de este postulado (Masseau, 2007, 187). En nuestra opinión en una traducción poética debe aparecer el mensaje del original al mismo tiempo que las peculiaridades estilísticas del original. Sin embargo, dependiendo de las elecciones del traductor en función de la interpretación del texto origen, éste llevará a cabo distintas intervenciones. Toda traducción poética, que nosotros hemos denominado también reescritura o recreación, se articula pues entre la literalidad y la interpretación.

La traducción comentada y el análisis contrastivo de traducciones, así como el comentario literario que se lleva a cabo en la fase analítica y de interpretación, ayudarán al alumno a reconocer los conceptos básicos de la traducción poética, así como a recurrir a las técnicas y estrategias de traducción necesarias y oportunas para cada momento.

Otro ejercicio que pueden realizar los alumnos en el aula de traducción poética es la presentación oral de un proyecto de traducción. Tras elegir un texto poético para traducir, supervisado siempre por el docente, cada alumno o grupo reducido de alumnos presenta en el aula su proyecto de traducción centrándose en los siguientes aspectos: 1. Breve apunte relacionado con la vida y obra del poeta, destacando aquellos aspectos de relevancia para la traducción; 2. Dificultades de traducción y estrategias de resolución; 3. Evaluación de las pérdidas y ganancias; y 4. Análisis contrastivo con otras traducciones.



## 8. CONCLUSIONES: DE LA PRÁCTICA A LA TEORÍA

La principal dificultad de la traducción poética no es la que se deriva de uno u otro elemento formal del texto, sino que tiene que ver con la *participación empática* y comprensión del texto con todos sus matices, así como con el trasvase de su efecto estético. La práctica de esta actividad precisa de la adquisición de determinados conocimientos, técnicas y estrategias particulares que deberán ser tratados y ejercitados en el aula. El objetivo es sensibilizar a los estudiantes ante los conceptos y problemas específicos de traducción de este tipo de textos. Coincidimos con Kayra en entender la traducción literaria como una conjunción de arte y técnica: *Arte* porque supone una originalidad que viene dada por una estética determinada y *técnica* porque tiene sus reglas, técnicas y saberes que se pueden adquirir empíricamente (Kayra, 1998, 7). Creemos que es necesario visibilizar y sistematizar la labor de la traducción poética, y que el tratamiento concreto, en este caso en el aula, de los distintos problemas relacionados con la traducción de este género permitirá teorizar en este campo.

## 9.- BIBLIOGRAFÍA

Acartürk-HöB, M. (2010). ... *making the mirror visible ... Deutsche Übersetzungen englischer Lyrik (W.H. Auden). Versuch einer Verwissenschaftlichung der Übersetzungskritik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Álvarez, R. y Vidal, C. A. (Eds) (1996). *Translation, Power, Subversion*. Clevedon: Multilingual Matters.

Álvarez Calleja, M. A. (2000). *Traducción y lenguajes literarios: Escritura autobiográfica norteamericana*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Buffoni, F. (Ed.) (2006). *Traduttologia: La teoria della traduzione letteraria*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.

Cabo Pérez, G. de (2001). La traducción poética: una propuesta didáctica. En I. Pascua Febles (Coord.), *La traducción: estrategias profesionales* (pp. 111-122). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones.

Delisle, J. (1980). L'analyse du discours comme méthode de traduction. *Cahiers de Traductologie*, 2, 29-31.

Doce, J. (ed.) (2007). *Poesía en traducción*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.

- (2007). Poesía en traducción. En J. Doce (Ed.), *Poesía en traducción* (pp. 242-266). Madrid: Círculo de Bellas Artes.

García López, R. (Coord. y autora principal) (2004). *Guía didáctica de la traducción de textos idiolectales (texto literario y texto de opinión)*. A Coruña: Netbiblo.

Jin, D. (2003). *Literary Translation: Quest for Artistic Integrity*. Ed. & Introduction William McNaughton. Manchester: St Jerome Publishing.

Kayra, E. (1998). Le langage, la poésie et la traduction poétique ou une approche scientifique de la traduction poétique. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 43, 2, 254-261. Artículo consultado el 20 de diciembre, 2011, en <http://id.erudit.org/iderudit/003295ar>.

Kohlmayer, R. (2003). Empathie und Rhetorik. Gedanken zur Didaktik des Literaturübersetzens (pp. 416-433). En M. Perl y W. Pöckl (Eds.), *Die ganze Welt ist Bühne*. Festschrift für Klaus Pörtl zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Kohlmayer, R. y Pöckl, W. (Eds.) (2004). *Literarisches und mediales Übersetzen. Aufsätze zu Theorie und Praxis einer gelehrten Kunst*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Lefevere, A. (1992). *Translating literature: practice and theory in a comparative literature context*. New York: The Modern Language Association of America.

Masseau, P. (2007). *Aproximación teórica a la crítica de la traducción poética. Le Cimetière marin de Paul Valéry*. Alicante: Universidad de Alicante. Tesis doctoral consultada el 20 de diciembre, 2011, en <http://www.lluisvives.com/servlet/SirveObras/67926282109025010410457/030796.pdf>.

Sánchez Robayna, A. (2007). Traducir, esa práctica. En Doce, J. (Ed.), *Poesía en traducción* (pp. 201-239). Madrid: Círculo de Bellas Artes.



Torres Monreal, F. (2000). La traducción literaria (poesía, teatro). En F. Navarro Domínguez (Ed.), *Introducción a la teoría y a la práctica de la traducción. Ambito hispanofrancés*, (pp. 163-194). Alicante: ECU.

Verdegal Cerezo, J. M. (1996). La enseñanza de la traducción literaria. En A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 213-216). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Viaggio, S. (2002). Dos notas sobre la traducción poética. *La linterna del traductor*, 4. Artículo consultado el 20 de diciembre, 2011, en <http://traduccion.rediris.es/4/viaggio.htm>.

---

## Notas

<sup>1</sup> Este artículo se inscribe en el marco del proyecto de investigación "Aproximación a una teoría de la traducción literaria a través de su didáctica (TRADLIT)" (Ref. FS/16-2010), financiado por la Fundación Samuel Solórzano Barruso, de la Universidad de Salamanca.

<sup>2</sup> A lo largo de este trabajo se emplean los términos "traducción de textos poéticos", "traducción de poesía" y "traducción poética" de manera indistinta para referirnos a aquella traducción de poesía que busca integrarse en el sistema poético de la lengua de llegada y satisfacer así por lo tanto las convenciones de este género en la cultura de llegada.

<sup>3</sup> Véase el modelo en Acartürk-Höb 2010, 117-119.

<sup>4</sup> Véase el modelo de aplicación didáctica y el completo análisis para el par alemán-español de Ana M.<sup>a</sup> García Álvarez en García López 2004, 127-166.

## POETRY TRANSLATION AND TEACHING<sup>1</sup>

### 1. INTRODUCTION

Nowadays a greater consensus exists surrounding the necessity of training literary translators; this is reflected in the majority of Translation and Interpreting curricula. Within the study and profession of translation, translating poetry is perhaps the most complex challenge, the most difficult to address and systematise and, thus, also one of the least formalised. This will also be reflected in the field of didactics wherein the bibliography dedicated to the teaching of poetry translation remains scant.

In our opinion, however, during their training, professional translators need to acquire the necessary techniques and strategies for approaching and translating literary texts by studying them closely and practising translation. We agree with Cabo Pérez when, in her paper on poetry translation, she affirms that “a good didactic approach can save lots of time and spare future translators and interpreters many problems” (Cabo Pérez 2001, 111).

In this article we propose some methodological strategies necessary for achieving the competence that may be demanded of the future poetic translator, and in that regard this paper does not have any pretensions other than contributing to some extent to the training of that particular type of translator. The way in which poetry translation is addressed and practised in class must bring out those basic aspects and most common problems that the poetic translator may encounter, and that will need to be systematised.

### 2. AIMS OF THE POETRY TRANSLATION CLASSROOM

By deliberating over poetic texts the students should become aware of the particularities and difficulties that the translation of this literary genre entails. It is necessary to teach the future professional poetic translator to perceive these elements, to make him or her conscious of the problems that can arise, and to help find solutions by selecting the appropriate strategies and tools. In our opinion, the professor must be a mentor that provides the students with useful advice so that they can deal with the reading, interpretation, and translation of a poem. The students must become familiar with making their own decisions, knowing that more than one quality translation exists, and that losses and gains occur when any transfer is made. We believe that it is necessary to bring to the future professional's attention the fact that fidelity does not mean



equivalence between words or texts and that in poetry translation there will be losses with respect to the source text, but also gains thanks to the apparition of new resources and expressive possibilities in the target language.

As a starting point, we must clarify what we understand for poetic language. In order to do so we shall use the definition that Kayra offers in his article *Le langage, la poésie et la traduction poétique ou une approche scientifique de la traduction poétique* [Language, poetry, and the translation of poetry or a scientific approach to the translation of poetry] (1998), as it reveals the principal competences that, in our opinion, the poetic translator should acquire. Kayra finds that poetic language “peut se définir comme une expression ou une transposition au moyen de ‘signes particuliers’ (Bréal 1904: 329) (sic) d’une psychologie ou d’un comportement, d’un sentiment ou d’une pensée, d’une attitude ou d’une esthétique”<sup>12</sup> (Kayra 1998, 1). Thus, understanding poetry as the individual and *original* expression of a sentiment, idea and aesthetic, the author concludes that in poetry translation it is necessary to think of poetry as the most well organised thought, both from a linguistic and aesthetic point of view, to see it as “the most hermetic sensitive experience” (Kayra 1998, 7). This means that the future professional poetic translator should pay attention to both the sensitive and intelligible planes of the poetic text, a text that is destined to create an emotion by using a unique style made up of *original* verbal combinations. Thus, it shall be important that the future poetic translator exercises, among others, that empathetic capability, which is to say, the sentiment of affective participation in order to be able to *in-corporate* the original author’s soul, spirit, or genius, and be capable of *em-bodying* and *re-creating* the original text in the target language.

We concur then with the holistic conception of translation proposed by Kohlmayer (Kohlmayer 2004), who believes that sentiment and understanding always function conjunctly in a translation. On that basis, translating a literary text requires exercising the empathetic or *sensitive* competence, i.e., the competence associated with the translator’s affective capacity (Kohlmayer 2004, 11). Literary translation thus implies a cognitive-emotional *re-presentation* in which the *empathetic* competence or the capacity to identify with the *other* original plays a fundamental role. Through this

---

<sup>1</sup> Translator’s note: in English, “may be defined as the expression or transposition, by means of ‘individual signs’ (Bréal 1904: 329) (sic) of a psychological or behavioural trait, a feeling or a thought, an attitude or an aesthetic.”

identification and familiarization, the translator must manage to comprehend and transfer the emotional and cognitive world of the original characters or poetic I. A literary translation must be alive in such a way that these figures have a clear profile, a voice, and an inner life. For Kohlmayer it is not about translating words and sentences, but rather human voices. Thus, as is the case with the other capacities and faculties necessary for carrying out the translation of poetry, the empathetic competence can be activated and developed or wane and disappear (Kohlmayer 2004, 16).

We understand the translation of literature and of poetry to be an aesthetic task in which empathy is fundamental in order to comprehend the original text: it is necessary that the poetic translator identifies strongly with the emotional textual acts. In addition, it should be noted that in a literary text that is to be translated, apart from analysing the message's cognitive-intellectual content and addressing the cognitive-emotional stimulus, it is necessary to recognise the textual presentation's linguistic-corporal and vocal form, i.e., *how* the message is realised. To that end, in his article *Empathie und Rhetorik. Gedanken zur Didaktik des Literaturübersetzens* [Empathy and rhetoric. Thoughts on the teaching of literary translation] (2003) Kohlmayer proposes rhetoric and theatrical representation (roleplaying) exercises, which he highly recommends for the poetry translation classroom. Kohlmayer believes literary translation can be understood as a play that takes place or is staged on the translator's desk (in his or her head). While careful reading these voices, the translator should wonder what is hiding in the subtext and should mobilise his or her empathetically guided fantasy (Kohlmayer 2003, 27). Among other exercises, those that stand out are orientated towards the oral reproduction of the text in the source and target languages, acoustic analysis exercises for finding the author's recondite intention, as well as others in which the student will have to memorise, translate, and paraphrase the original literary text (Kohlmayer 2003, 421-425). The aim of these exercises is to gain a good comprehension of the source text and to transfer optimally from it to the target language, as well as to exercise the future literary translator's empathetic and creative competences.

### 3. COMPETENCES OF THE POETRY TRANSLATOR

Besides the empathetic competence, described in the previous chapter, the poetic translator should possess a literary and philological competence, not to mention of course those competences expected of all translators: linguistic, cultural, and translatorial competences. The poetic translator must dominate the poetic conventions in both languages, have good reading and interpretive competences, as well as high



creative and expressive capacities, the latter is especially needed in the target language. When translating literary and poetic texts the future translator will encounter restrictions motivated by the forms and styles canonized in both literatures, in addition to those that may arise in any translation, whether they are of a political, economic, or social nature. Without a doubt, translating poetry is an extremely complex task, but all the while challenging and disturbing. To find a way around all of the difficulties that we will encounter it is necessary to keep in mind the fundamental role the translator's creativity plays: imaginative capacity, flexibility, and a search for the "personal language" are fundamental for addressing the translation of a poetic text. These competences will prepare the translator for rewriting the different literary languages.

Likewise, the professional literary translator must have a profound knowledge of the author's work and dominate his or her idiolect, aspects that will aid in the discovery of the work's particular style and tone. Lastly, and just as Verdegel Cerezo affirms, whoever deals with the translation of poetry should have a special sensitivity for the literary creation and possess a wealth of cultural knowledge (Verdegel Cerezo 1996, 213). All of these competences that must be acquired by the student who is to train as a poetry translator indicate the direction of the elements and exercises that must be worked on in class.

#### **4. TRANSLATION: READ, INTERPRET, AND RECREATE**

Any translation demands a thorough reading of the text. Translating is the "hermeneutic exercise par excellence" (Doce, 2007: 243). The translator determines the original text's interpretation and redefines the original meaning accordingly: "a translator, therefore, is a rewriter who determines the implied meanings of the TL text, and who also, in the act of rewriting, redetermines the meaning of the original" (Álvarez y Vidal 1996, 4). Any translation, or rewriting, as Lefevere denominates it, reflects a certain ideology and poetics. Translators are creators of images; they exert their subjective influence and play an important role in the cultural change, in the evolution of another culture and literature:

Rewriting is manipulation, undertaken in the service of power, and in its positive aspect can help in the evolution of a literature and a society. Rewritings can introduce new concepts, new genres, new devices and the history of translation is the history also of literary innovation, of the shaping power of one culture upon another. But rewriting can also repress innovation, distort and contain, and in an age of ever increasing manipulation of all kinds, the study of the manipulation processes of literature as exemplified by

translation can help us towards a greater awareness of the world in which we live.  
(Lefevere 1992, 11)

The literary translator plays an important role in the target culture's aesthetic conformation through the original text's interpretative power and capacity. Authors such as Torres Monreal make us reflect upon the translator's responsibility (Torres Monreal 2000). Depending on the priorities and, therefore, the choices that a translator makes for his or her text, the final result will vary.

Translating is not a neutral and objective activity, but rather a subjective activity, which bears witness to the multiplicity, sometimes contradictory, of different quality translations of the same poetic text. This plurality is not only legitimate, but also supposes an enrichment of the target language. In this fashion poetry translation participates in the creation, renovation, and in the development of the recipient literature.

## **5. TRANSLATORY PROCESS: METHODOLOGICAL STRATEGIES**

Translation begins with the act of reading, an active and cogitative reading, followed by an interpretative, analytical, and critical exercise, and concludes with the creative act of rewriting.

One of the methodologies used when translating a poetic text consists of analysing and comprehending the source text in all of its dimensions in order to be able to consciously deal with the translation. Exercises involving decoding, analysing, and interpreting the literary text will be practised in class, as well as creative writing. Among other creative writing exercises, to be done in both the source and the target language, the following are used: paraphrasing or transcribing the original text's message in one's own words; converting the poem into a short play, a news report, or an advertisement for a magazine; complete an original poem to be presented to the students, leaving out the final verses or stanza; write a poem based on the original text; or select a few of the figures of speech from the original poem, replace them with others, and, without losing the original text's meaning, elaborate another poem. These exercises in which the content or the rhetorical and stylistic aspects of a poetic text are altered will require the students, on the one hand, to search for new possibilities of expression, puzzle them out, and then capture them in their own language, and on the other hand to reflect on the original author's resources and choices; in short, they will be useful for exercising the future literary translator's creative capacity.





After a critical reading of the poetic text that is to be translated, the first steps of the translating activity will include the study, comprehension, and interpretation of the source text. As preparation for the translation, we will look for bibliographical sources on the author, the literary movement that the author belongs to, and his or her historical, social, economic, and cultural contexts. In order to understand the author's customs, fixations, ideas, influences, and style, having a broad range of knowledge on the author is indispensable: his or her biography, the historical period in which he or she lives and writes, the author's poetics, the literary movement that he or she belongs to, and his or her preceding works and the broader picture of literary works in general. Only by knowing well whom we are translating can we then transfer work and essence to our culture. But a profound knowledge of the source and target languages' literary systems and how they work is convenient as well. To that end, the future professional will benefit from a secondary bibliography on the text, the text's reception, and the impact it has on the literary system to which it belongs. These analyses carried out by experts well versed in the matter can help perceive contextual, historical, and personal nuances, among others, that might not have been perceived in a translator's own reading or research. An interpretation exercise will be paraphrasing the poem in prose and debating the text's message in class.

Next in the analytical phase the poetic text will be thoroughly analysed and we will focus on the translation's fundamental difficulties. This analysis includes studying the denotations, connotations, figures of speech, the insoluble relation or union of form and meaning, or signifier and signified. We will analyse the text focusing on three levels: semantic, morphosyntactic, and pragmatic. Once the translator has understood the text, the message, and its particular expression, he or she will begin the first translation.

For conducting a complete analysis of the original text we recommend the model proposed by Acartürk-Höb in his novel essay ... *making the mirror visible* ... *Deutsche Übersetzungen englischer Lyrik* [German translations of English poetry] (2010), in which he presents a model for carrying out the most scientific and academic description possible of the connection between a poetry translation and its original. Although this analytical model attempts to describe the quantity and quality of the similarities between the original and the translation in a detailed manner, it could perfectly be applied in a poetry translation course. It would be useful for analysing the original text, as well as the most relevant and problematic elements when the time comes to translate. In this model, attention is placed on various components including linguistic—the visual, phonological, morphological levels, etc.—and literary characteristics—the

intratextual (poetic structure) and intertextual level (references)—as well as those socio-politically natured contextual—cultural space, cultural community, and social structure—and historical principles<sup>2</sup>.

Another analytical model, although this time focused on narrative texts, is presented in García López's paper *Guía didáctica de la traducción de textos idiolectales (texto literario y texto de opinión)* [A didactic guide for the translation of idiolectal texts (literary texts and opinion texts)] (2004), in which we are offered methodological applications that are very interesting for literary translation courses and that can be used in poetry translation courses as well, although in that case the analysis sections would have to be broadened to include the specific characteristics of the poetic genre. So, for instance, the analytical model proposed by García Álvarez for a German narrative text and its translation into Spanish could be applied to a poetic text by broadening the metrical-rhythmical and phonic analysis of the idiolectal study of the original text<sup>3</sup>.

The translation exercises proposed in class will be useful for dealing with the poetic genre's specific characteristics, since, even though no translation is a mechanical act, we consider, however, that dominating the specificity of the poetic text in the source and target languages will help us recognise and apply the appropriate techniques and strategies for solving the difficulties that are going to come about when translating this type of text.

According to Delisle there are five principal parameters that define poetic texts: they express the writer's vision of the world, they hold a subtle a power of evocation, they give value to the form, they stand out through their lack of univocality and timelessness, and they contain universal values (Delisle 1980, 30). We are dealing with texts that are principally meta-referential and evocative, wherein form plays the main role. In the following section we shall provide a more in-depth explanation of this genre's principal characteristics.

## 6. SPECIFICITY OF THE POETIC GENRE AND ITS TRANSLATION

After having defined the concept of poetic language and poetry in the second section of our paper, we will now focus on this genre's most relevant characteristic. We must bear in mind that poetry is presented as a text type with its own very distinct specificity. Compared to other genres and text types, poetry is perhaps where language as material substance looms most prominently. Sánchez Robayna considers that this element is



especially emphasised in modern poetry, for it is not defined so much by “the reproduction of reality, but by the creation or invention of verbal reality wherein there is often nothing to explain or interpret, rather a reality to be experienced poetically” (Sánchez Robayna 2007, 212). Other difficulties concern the poem’s meaning, which in poetry is customarily more difficult to define, provoked precisely by the expression’s density. The poem is filled, in the brevity and concision with which it is characterised, with metaphors, alliterations, plays on words, rhythm, rhyme, etc. All of these elements contribute to the complexity of the poetic framework.

In literary translation and more evidently when translating poetry the syntactic and phonetic structures, in short, the form, is intimately connected to the message contained in the text. Torres Monreal (Torres Monreal 2000, 163) finds that the literary text’s specificity is reflected in its particular linguistic elaboration, and, especially, that of the poetic text in the indissolubility of signifiers and signifieds. Form is an essential part of the poem’s message. Form and substance are inseparable. In the poem the word emerges as a word and not as a simple representative of the designated object or as an expression of the sentiment. The message is intimately connected to the language itself, to the form, and the poem is going to create a determined effect beginning with the conjunction of meaning and sound. The poem is a whole, a system, thus when translating, interrelations will have to be sought that exist between the language’s two components.

The professional translator must pay attention to the poem’s following components: the acoustic component, which can be divided into a metrical-rhythmical level and into a phonic level; the morphosyntactic component; and the lexical-semantic and rhetorical component.

In order to transfer the original poem’s acoustic suggestiveness it is necessary to pay attention to the following aspects: metre, timbre, rhymes, accentual rhythm, cadence, pauses, and phonetic figures. The translator must discover the subtleties of the interaction between sound and meaning. On the metrical-rhythmical level we study what kind of verses, strophes, rhymes, etc., are found in the original poem. On the phonic level one would try to detect what the predominant sounds are, taking into account the signifier’s figures of speech or those phonetic figures that may be present in the text. The translator should decide what the elements are that he or she can or wants to keep in the target text, with special regard to the author’s poetics and practises. Understanding the author’s poetics is a prerequisite for translating, and it will allow the

translator to know if he or she is participating and *sympathising* with the poet's inner voice. Empathy, an aspect that often goes unaddressed in literary translation studies, seems to us, just as we mentioned at the beginning of our paper, to be a necessary condition for translating a poetic text. The literary translator has to be familiar with the original author's way of writing, be able to climb into his or her skin and transfer all of those nuances and the musicality that the author intended for the text. We believe that the poetry translator must have poetic sensitivity and show admiration for the poet and the text that he is going to translate, for he not only intends to tell the reader what the original says but also to move him (Viaggio 2002).

The morphosyntactic component, the language, and its syntactic construction will be studied in addition to a detailed analysis of the prosodic elements. Here the structure of the periods is analysed, as well as those elements that are syntactically normative, and we must note if they have been infringed on or not. If these infractions are catalogued in the poetic system as figures of speech (chiasmus, enumeration, hyperbaton, inversion, syllepsis, etc.) then one should operate in the target text with similar infractions.

Lastly, the lexical-semantic and rhetorical component (metaphor, metonym, allegory, parody, irony, etc.) is understood as the semic comprehension, the recognition of the different registers and the lexicon related to the traditional, epochal, or the author's own aesthetic plane. Some aspects stand out here like polysemy, neologies, proper names, ambiguity, non sequiturs, register, false cognates, jargon, sociolect, idiolect, dialectal variants, etc. For sayings and proverbs, the translator will seek equivalents in the target language inasmuch as the author respects them, and if they go through any alterations the translator will respect these *deformations*. The students should discover the text's key words in the first translation and detect the presence of rhetorical figures of meaning (metaphor, oxymoron, allegory, metonym, euphemism, personification, etc.).

Knowing the traditional poetic rules is essential, but also those that stand out in every epoch or literary period, in order to perceive if they have been infringed or not, and, therefore, if they meet all of the expectations, or, to the contrary, the infraction of one of them produces an oddity in the source language, an oddity that the author wanted to produce and that should be transferred to the target text. We must not forget that poetry continuously seeks to provide everyday language with new possibilities of expression and that it interacts with constants and variables (Kayra 1998, 4).



In addition to the particular problems related to the importance of form in the poem, one could add the difficulty of interpreting the poem's meaning. The condensed poetic expression, as we pointed out earlier, the hermetic language, often with a touch of sacredness, often dark or incommunicable, as well as the poet's search for his or her own unique language that often tries to break the moulds and rules, make the task more difficult. Other difficulties that arise in poetic texts are recognising the allusions and references (biblical, classical, cultural, literary, etc.), translating graphic elements, or the connection between the image created in the poem and its meaning.

Poetry is a system susceptible to the transformations that occur, in this case, when going from one language to another, not only because it is woven from a highly connotative and condensed language, where even in a single word, in its signifier and signified, we discover a world of nuances and perceptions, but because its particular character also stems from this flight from the linguistic, literary, and cultural conventions. All of what makes a poem unique also makes every translation a unique and challenging task, which, if approached without a creative and flexible capacity, will not yield any positive results.

Once the detailed analysis of the text has been realised, during the re-verbalisation phase, the poetry translator tries to reproduce the characteristics of the meaning and style of the source text. The translator will endeavour to transfer the specific language and message. To ensure this, he or she should capture the original poem's rhythm, its musicality, and every one of the meaning's nuances. The translation will follow the original's spirit and will make the particular poetic tone resonate. Both tone and style are two of the most controversial aspects of literary translation theory. While the tone concerns the intention that the author desires to transmit in his or her text and therefore depends on the reader-translator's interpretation, the style is defined on the basis of the poetic text's objectifiable formal aspects.

Throughout the entire process of poetry translation we emphasise its aim: to find the same effect, in this case aesthetic, that is produced in the source language, and to make a determined poem or work known, as well as the universal poetics from which it originates.

As a classroom exercise it may be interesting to create different versions of a given poem according to the relevance granted to the poem's structure or its ideas. For

example, in the first version, one could conserve the original metrical form, and, in an alternative version, try to recreate the poem's melody.

## 7. REVISION AND EVALUATION PHASE

After the translation phase we believe that it is convenient to revise the target text. In the first revision the translation is annotated without relying on the source text. Next, it is contrasted with the original and later with other translations of the same text—those created by other students and the published versions—. A worthwhile exercise is writing a contrastive analysis of the published translations, making reasoned comments regarding the different translators' decisions (meter, rhymes, figurative language, translation techniques, etc.). In the analysis of the different translations the function's dynamic character will be highlighted. The translation is the fruit of decisions related to the objective set forth by the translator, and the result must be valued according to this postulate (Masseau 2007, 187). In our opinion, in a poetry translation the original poem's message, as well as its stylistic peculiarities must appear. However, depending on the translator's decisions based on his interpretation of the source text, he will intervene differently. Every poetry translation, which we have also denominated as rewriting or recreation, is thus articulated between literality and interpretation.

The annotated translation and the contrastive analysis of translations, as well as the literary commentary conducted at the end of the analysis and interpretation phase, will help the student recognise the basic concepts of poetry translation, as well as resort to the translation techniques and strategies that are necessary and opportune for each situation.

Another exercise for students in a poetry translation course is the oral presentation of a translation project. After choosing a poetic text to translate, always under the supervision of the professor, each student or small group of students presents their translation project in class focusing on the following aspects: 1. Brief comment on the poet's life and work, highlighting the aspects relevant to the translation; 2. Translation difficulties and resolution strategies; 3. Evaluation of the losses and gains; and 4. Contrastive analysis with other translations.



## 8. CONCLUSIONS: FROM PRACTISE TO THEORY

The main difficulty in poetry translation is not that which is derived from one or another of the text's formal elements but that which is concerned with the *empathetic participation* and comprehension of the text and all of its nuances, as well as the transfer of its aesthetic effect. The practise of this activity requires the acquisition of specific knowledge, techniques, and strategies that must be dealt with and worked on in class. The aim is to make the students aware of the unique concepts and problems encountered in the translation of this type of text. We agree with Kayra in understanding literary translation as a conjunction of art and technique: *Art* because it supposes originality given by a determined aesthetic and *technique* because it has its rules, techniques, and knowledge that can be acquired empirically (Kayra 1998, 7). We believe that it is necessary to visualise and systematise the task of poetry translation, and that the specific treatment, in this case in class, of the different problems related to the translation of this genre, will allow for theorising in this field.

Translated by Casey de Young

## BIBLIOGRAPHY

Acartürk-Höb, M. (2010). ... *making the mirror visible ... Deutsche Übersetzungen englischer Lyrik (W.H. Auden). Versuch einer Verwissenschaftlichung der Übersetzungskritik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Álvarez, R. y Vidal, C-A. (1996) (eds.). *Translation, Power, Subversion*. Clevedon: Multilingual Matters.

Álvarez Calleja, M. A. (2000). *Traducción y lenguajes literarios: Escritura autobiográfica norteamericana*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Buffoni, F. (2006) (ed.). *Traduttologia: La teoria della traduzione letteraria*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.

Cabo Pérez, G. de (2001). La traducción poética: una propuesta didáctica. In I. Pascua Febles (coord.), *La traducción: estrategias profesionales* (pp. 111-122). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones.



Delisle, J. (1980). L'analyse du discours comme méthode de traduction. *Cahiers de Traductologie*, 2, 29-31.

Doce, J. (2007) (ed.). *Poesía en traducción*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.

Doce, J. (2007). Poesía en traducción. In J. Doce (ed.), *Poesía en traducción* (pp. 242-266). Madrid: Círculo de Bellas Artes.

García López, R. (2004) (coordinator and principal author). *Guía didáctica de la traducción de textos idiolectales (texto literario y texto de opinión)*. A Coruña: Netbiblo.

Jin, D. (2003). *Literary Translation: Quest for Artistic Integrity*. Ed. & Introduction William McNaughton. Manchester: St Jerome Publishing.

Kohlmayer, R. (2003). Empathie und Rhetorik. Gedanken zur Didaktik des Literaturübersetzens (pp. 416-433). In M. Perl and W. Pöckl (eds.), *Die ganze Welt ist Bühne*. Festschrift für Klaus Pörtl zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Kohlmayer, R. and Pöckl, W. (eds.) (2004). *Literarisches und mediales Übersetzen. Aufsätze zu Theorie und Praxis einer gelehrten Kunst*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Kayra, E. (1998). Le langage, la poésie et la traduction poétique ou une approche scientifique de la traduction poétique. *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 43, 2, 254-261. Article consulted on December 20, 2011, at <http://id.erudit.org/iderudit/003295ar.html>

Lefevere, A. (1992). *Translating literature: practice and theory in a comparative literature context*. New York: The Modern Language Association of America.

Masseau, P. (2007). *Aproximación teórica a la crítica de la traducción poética. Le Cimetière marin de Paul Valéry*. Alicante: Universidad de Alicante. Doctoral thesis consulted on December 20, 2011 at <http://www.lluisvives.com/servlet/SirveObras/67926282109025010410457/030796.pdf>





Sánchez Robayna, A. (2007). Traducir, esa práctica. In Doce, J. (ed.), *Poesía en traducción*, (pp. 201-239). Madrid: Círculo de Bellas Artes.

Torres Monreal, F. (2000). La traducción literaria (poesía, teatro). In F. Navarro Domínguez (ed.), *Introducción a la teoría y a la práctica de la traducción. Ambito hispanofrancés*, (pp. 163-194). Alicante: ECU.

Verdegal Cerezo, J. M. (1996). La enseñanza de la traducción literaria. In A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 213-216). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Viaggio, S. (2002). Dos notas sobre la traducción poética. *La linterna del traductor*, 4. Article consulted on December 20, 2011, at <http://traduccion.rediris.es/4/viaggio.htm>

## Notes

<sup>1</sup>This article is part of the framework for the research project "Aproximación a una teoría de la traducción literaria a través de su didáctica (TRADLIT)" (Ref. FS/16-2010), financed by the University of Salamanca's Samuel Solórzano Barruso Foundation.

<sup>2</sup> See the model in Acartürk-HöB 2010, 117-119.

<sup>3</sup> See the didactic application model and the complete analysis for the German-Spanish language pair by Ana M.<sup>a</sup> García Álvarez in García López 2004, 127-166.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Gómez Pato, R. M. (2012). Apuntes para una didáctica de la traducción de poesía. Poetry translation and teaching *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 236-265 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa]. [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8795/9001](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8795/9001)

## **IDEAS Y EXPECTATIVAS DEL ESTUDIANTE DE TRADUCCIÓN RESPECTO A LA TRADUCCIÓN LITERARIA**

Resumen: En los últimos tiempos se ha publicado un número considerable de estudios que buscan monitorizar la enseñanza de la Traducción en España en el ámbito universitario y que para ello se han servido de cuestionarios que se distribuyeron a los estudiantes. Al mismo tiempo, el interés por hacer un seguimiento de antiguos alumnos de esta disciplina y de su inserción en el mercado laboral, así como por conocer la situación de los traductores literarios profesionales, ha llevado a la realización de cuestionarios entre traductores ya en ejercicio. Este trabajo pretende, ahora, dirigir estos intereses hacia el ámbito concreto de la enseñanza de la traducción literaria en la Universidad. Por medio de un cuestionario completado por 119 estudiantes de Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca se pretende presentar sus ideas y expectativas respecto a la enseñanza de la traducción literaria, así como respecto al ejercicio de la profesión de traductor literario. Con ello se dibuja un perfil del estudiante que ha puesto de relieve aspectos interesantes. La toma de conciencia de estos aspectos por parte del profesorado y del propio alumnado puede servir, indudablemente, para mejorar en algunos aspectos de la enseñanza de la traducción literaria.

Palabras clave: Traducción literaria; cuestionario; estudiantes; expectativas; didáctica; Salamanca.



## **TRANSLATION STUDENTS' IDEAS AND EXPECTATIONS REGARDING LITERARY TRANSLATION**

Abstract: A number of papers dealing with the way in which translation is taught at Spanish Universities have been published in recent years. Those papers tried to find out the opinion of students about the education they received by using questionnaires. The same technique was used in papers aiming at following the professional trajectories of Translation and Interpreting graduates, as well as showing the situation of professional translators. The present paper intends to bring the focus to the teaching of Literary Translation at University. 119 Translation and Interpreting students of the Faculty of Translation and Documentation of the University of Salamanca, in Spain, filled a questionnaire aimed at finding out their ideas and expectations about the teaching of Literary Translation, as well as about the profession of literary translator. The results made it possible to get an approximation to the opinions of students on these matters. Some interesting aspects appeared during this research. The fact that both professors and students become aware of these aspects could help improve the teaching of Literary Translation.

Keywords: Literary Translation ; questionnaire ; students ; expectations ; didactics ; Salamanca.



## IDEAS Y EXPECTATIVAS DEL ESTUDIANTE DE TRADUCCIÓN RESPECTO A LA TRADUCCIÓN LITERARIA

*Fecha de recepción: 17/12/2011; fecha de aceptación: 23/02/2012; fecha de publicación: 00/03/2012*

Claudia Toda Castán  
[claudiatoda@usal.es](mailto:claudiatoda@usal.es)  
Universidad de Salamanca

### 1.- INTRODUCCIÓN

La relativa juventud de los estudios universitarios de traducción en España, unida al perfil marcadamente profesionalizante de éstos, ha llevado a que los investigadores de este campo se hayan preocupado periódicamente de indagar en el éxito de los planteamientos didácticos adoptados en los diferentes Centros que imparten la titulación de Traducción e Interpretación en nuestro país. En los últimos años son varios los trabajos que, aunque centrados en diferentes aspectos de la enseñanza de la traducción, comparten el tomar como referencia la figura del estudiante, sea actual o antiguo, para recabar datos acerca de la calidad y de la utilidad de la enseñanza que reciben o han recibido.

La mayoría de los investigadores que han trabajado en este ámbito son relativamente jóvenes y tienen en común el haber realizado unos estudios de Traducción e Interpretación que, en España, no pudieron cursar los autores de generaciones anteriores. Estos investigadores parecen compartir la idea de que la opinión del estudiantado puede ser muy interesante a la hora de diseñar el planteamiento de los estudios de traducción porque, como señala Calvo Encinas en su Tesis Doctoral (2010, 324): “Por ahora, no existen estudios sistemáticos en España que asocien los conceptos de estudiantado, identidad y experiencia curricular en TI, ni que intenten acercarse sistemáticamente a las actitudes y percepciones del alumnado respecto a su carrera”. La autora opina (2010, 325) que existe una “[...] necesidad de ampliar el conocimiento acumulado sobre el colectivo de estudiantes de TI desde nuevas perspectivas”. Esta opinión es compartida por Mayor Serrano, que opina (2005, 196): “A ambos parámetros [el mercado de trabajo y el tipo de alumnado] apenas se les ha prestado la atención que merecen, a pesar de la importancia de vincular docencia y mercado laboral, y de atender las necesidades y carencias del individuo que se va a formar”.

### 1.1.- Investigaciones desde la perspectiva del estudiante

Reseñamos brevemente las investigaciones realizadas desde este enfoque, a las que nos referiremos a lo largo de este artículo. Elisa Calvo Encinas (2010), ha dedicado la segunda parte de su Tesis Doctoral a la investigación de las opiniones de los estudiantes de seis universidades de España sobre los estudios realizados y sobre sus expectativas profesionales. Su muestra es de 517 alumnos y el resultado es (2010, 2): “[...] una visión muy completa del Currículum en TI, el Currículum en TI en España y el Currículum en TI en España desde el punto de vista de los estudiantes [...]”.

María del Pilar Ordóñez López (2010), realiza una investigación basada en un cuestionario que se distribuyó en la Universitat Jaume I el primer día de clase entre el alumnado de primer curso. El objetivo era (2010): “[...] descubrir las preconcepciones sobre la traducción con las que los alumnos se acercan a las aulas”. Con ello se puede “tomar conciencia de aquellas falsas ideas o creencias erróneas que manifiesta el alumnado, para, en un segundo término, reforzar su formación en base a las necesidades detectadas”.

Elisa Calvo Encinas y Eugenia Arrés López (2009) llevaron a cabo un estudio muy similar cuyo objetivo es (2009, 613): “realizar un boceto inicial de las expectativas y motivos de los estudiantes candidatos a futuros licenciados de TeI, intentando identificar sus necesidades, sus miedos, sus falsas concepciones y sus expectativas”. Para ello se basaron en 326 cuestionarios completados por alumnos de primer curso de seis universidades diferentes, así como en las opiniones recogidas en el foro de Internet puesto en marcha por Eugenia Arrés, *Forotraducción*.

María Blanca Mayor Serrano (2005), por su parte, realiza un análisis basándose en la bibliografía existente e incide en la necesidad que expresan los alumnos de recibir una formación más especializada tanto en conocimientos traductológicos como de la realidad del ámbito laboral, que les permitiría una mejor inserción en él.

José Miguel Aguilar Río (2004) presenta un breve estudio estadístico entre Licenciados en Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga, con el fin de investigar cómo había sido su inserción en el mercado laboral y qué opinión tenían de la formación que habían recibido. 22 personas contestaron al cuestionario, a partir del cual el autor genera sus datos estadísticos y llega a la conclusión de que (2004, 11): “[...] pocos de los encuestados se sentían suficientemente preparados para incorporarse al

mercado laboral con garantías [...]”. Su objetivo es señalar estas deficiencias para ayudar a cerrar la brecha entre la enseñanza universitaria y el mundo laboral.

Para el presente trabajo es interesante destacar que las investigaciones mencionadas tienen un carácter general (salvo la de Mayor Serrano, más centrada en la traducción especializada) y que no hemos encontrado estudios que, desde la perspectiva del estudiante, investiguen la formación en traducción literaria que se imparte en las facultades de Traducción de España. Sí puede encontrarse un enfoque similar al mencionado fuera del ámbito de la formación académica, en concreto en el ámbito del ejercicio profesional de la traducción literaria. Algunos trabajos se han centrado en las opiniones de los traductores literarios con respecto a su actividad profesional, como por ejemplo el reciente artículo de Fruela Fernández La traducción literaria y la brecha de paralaje (2010).

## 2.- PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO

### 2.1.- Motivación y objetivos

Este trabajo surge por varias razones. En primer lugar, compartimos la opinión de los autores mencionados de que sondear la opinión de los estudiantes es una buena manera de conocer sus expectativas y las posibles carencias de la formación que están recibiendo. En segundo lugar, hemos constatado que no parecen haberse llevado a cabo estudios similares respecto del caso concreto de la traducción literaria. Decidimos, entonces, realizar una investigación en la línea de los de Ordóñez López (2009), por un lado, y Calvo Encinas y Arrés López (2010), por otro, entre el alumnado de Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca.

Esperábamos que, junto al primer objetivo de señalar algunos aspectos didácticos que cabría mejorar o reforzar en esta Facultad, un estudio de estas características hiciera visibles las opiniones que los estudiantes tienen sobre este tipo de traducción, siempre considerada un poco especial. Efectivamente, a la hora de abordar la didáctica de la traducción literaria siempre surgen cuestiones como la de si el traductor nace o se hace (Zabalbeascoa, 1999), la importancia del factor creativo y las características individuales de cada estudiante (Catenaro, 2008) o la ingente cantidad de conocimientos, procedimientos y criterios lingüísticos, artísticos y literarios que sería necesario transmitir a los estudiantes (Franek, 2009, 108). Lo que nos interesaba era

sondear hasta qué punto estas cuestiones están presentes en la mente de los estudiantes de Traducción e Interpretación de la Facultad de Salamanca.

Para ello se buscaba recabar información sobre tres aspectos: perfil del estudiante (cuántos han recibido formación, si leen y escriben, si quieren ser traductores literarios, su interés activo en la profesión), opiniones respecto a la profesión (situación, acceso al mercado de trabajo, si merece la pena formarse como traductor literario) y opiniones sobre la enseñanza de la traducción literaria (dificultades de traducir literatura, necesidad de asignaturas específicas, existencia de un perfil determinado, actividades que querrían realizar en clase).

Era importante para este trabajo gestionar los datos obtenidos más allá de un primer análisis cuantitativo. Así, se pretendía poner unos aspectos en relación con otros para poder establecer las opiniones de grupos concretos dentro del grupo general de respuestas. Por ejemplo, se buscaba validar o invalidar hipótesis, como:

- Los estudiantes tienen una idea de la profesión de traductor literario más bien romántica; muchos quieren dedicarse a ello pero pocos conocen cuál es la verdadera situación profesional.
- Los estudiantes que quieren ser traductores literarios leen más que los demás.
- Los estudiantes que escriben piensan que para la traducción literaria hay que tener un perfil determinado.
- Los que han cursado asignaturas de traducción literaria conocen mejor el mundo profesional y son más escépticos.

## *2.2.- Elaboración de un cuestionario y muestra*

Con el fin de recoger los datos anteriormente indicados se decidió utilizar un cuestionario como método de análisis. Como bien indica Calvo Encinas (2010, 341) se trata de un método imperfecto pero muy práctico a la hora de recabar información de un grupo amplio de personas. Se realizó un primer cuestionario piloto, cuyas carencias e inconcreciones pudieron solucionarse gracias al grupo de prueba que lo respondió.

El cuestionario constaba de 20 ítems y el tiempo aproximado de respuesta eran diez minutos. La mayoría de las preguntas eran cerradas pues, como apunta Calvo Encinas (2010, 342), facilitan la cuantificación de los resultados. Se dejaron algunas preguntas abiertas porque interesaban las respuestas espontáneas que, como también

indica la autora, pudieran aportar datos interesantes para el estudio. Los ítems se agrupaban en los tres bloques mencionados: perfil del estudiante, opinión respecto a la profesión y opinión respecto a la formación. Como en el caso del trabajo de Calvo Encinas los cuestionarios fueron completados por los alumnos durante sesiones de clase de asignaturas troncales y con la encuestadora presente. Con ello, como indica la autora (2010, 369), se logra un control máximo de las condiciones de administración; esto no fue así con los estudiantes del Máster en Traducción y Mediación Intercultural, con la consecuencia que ahora se detallará.

El cuestionario fue contestado en mayo de 2011 por 135 alumnos de todos los cursos, entre los que se contaban los ya mencionados estudiantes del Máster. Por motivos evidentes, los cuestionarios de los alumnos Erasmus fueron descartados; en cuanto a los estudiantes del Máster, recibieron el cuestionario por correo electrónico y esto hizo que el número de respuestas fuera demasiado bajo para ser representativo, por lo que los cuestionarios completados también se descartaron. Con esto quedó una muestra final de 119 sujetos, repartidos de la siguiente manera: 49 de primero, 20 de segundo, 25 de tercero y 25 de cuarto.

### *2.3.- Análisis de los datos*

Una vez completados los cuestionarios comenzó la fase de análisis de los datos que se obtuvieron. Para ello resultó de grandísima utilidad el programa NVivo9<sup>®</sup> (NV). Se trata de una herramienta para el análisis de datos que permite pasar “más tiempo en el análisis y descubrimiento de datos” porque “permite organizar y clasificar datos rápidamente”; además, facilita descubrir “conexiones sutiles de maneras que simplemente no son posibles de realizar manualmente” e intercambiar “datos fácilmente con aplicaciones como Microsoft Excel, Word, [...]” (NV).

En el caso concreto de este trabajo, el programa fue especialmente útil por la facilidad de volcar y clasificar los datos directamente desde tablas de Excel, así como por los diferentes filtros y opciones de búsqueda que ofrece, que permitieron poner unos aspectos en relación con otros. Por ejemplo, gracias al filtrado resultó extremadamente sencillo estudiar solo las respuestas de aquellos estudiantes que querían ser traductores literarios. Como además los filtros pueden combinarse, es posible alcanzar niveles de refinamiento muy elevados, como: cuántos estudiantes que quieren ser traductores literarios y escriben piensan que hay que tener un perfil determinado para traducir literatura. O bien establecer comparativas; por ejemplo, si los estudiantes que han





cursado asignaturas de traducción literaria piensan que la situación de la profesión es peor que aquellos que no las han cursado.

En cuanto a las opciones de búsqueda, la herramienta de búsqueda por frecuencia de palabras fue de gran utilidad porque permitió bucear en las preguntas abiertas y facilitó la sistematización de las respuestas para alcanzar datos como qué traductores literarios son los más citados o qué títulos son los más leídos. Como puede observarse, llegar manualmente a estos niveles de refinamiento y sistematización habría costado gran cantidad de tiempo.

### 3.- EXPOSICIÓN DE RESULTADOS

Para la presentación de los resultados se utilizarán como ejes los tres aspectos en torno a los cuales se elaboró el cuestionario: perfil del estudiante, opiniones sobre la actividad profesional y opiniones sobre la enseñanza de la traducción literaria.

#### 3.1.- Perfil del estudiante

Uno de los objetivos de esta investigación era recoger datos que permitieran caracterizar al estudiante de traducción en lo relativo a la traducción literaria. Se buscaba establecer unos parámetros que luego pudieran ponerse en relación con sus opiniones sobre la situación profesional y la didáctica de la traducción literaria.

*Formación en traducción literaria.* El 73% de la muestra afirma haber realizado alguna actividad de traducción literaria a lo largo de la carrera, aunque fueran secciones de solo algunas semanas dentro de asignaturas de traducción general. Por cursos, el 76% de los alumnos de primero han recibido alguna formación en traducción literaria, el 80% de los de segundo, el 60% de los de tercero y el 76% de los de cuarto. Es importante reseñar este porcentaje más bajo en tercero porque es un factor que seguramente ha influido en las respuestas de ese grupo.

En líneas generales, los alumnos están contentos con la formación que han recibido y la mayoría de ellos dice haberse quedado con ganas de trabajar más este tipo de traducción. Se entiende, entonces, que la mayor parte de la muestra general (el ya mencionado 73%) está en condiciones de reflexionar con cierto conocimiento de causa sobre la traducción literaria. A la vez, es interesante tener un porcentaje de encuestados

que no han cursado estas asignaturas para poder comparar sus ideas con los anteriores y estudiar si se detectan diferencias significativas.

*Deseo de trabajar como traductor literario.* El 56% de los encuestados afirmó que le gustaría dedicarse a esta actividad. El 42% no querría, y no hay datos del 2% restante. Como puede verse, el porcentaje es muy elevado. Curiosamente, la diferencia entre en el porcentaje de estudiantes que querrían ser traductores literarios entre aquellos que han cursado traducción literaria (59% sí, 40% no, 1% sin datos) y los que no lo han hecho (50% sí, 47% no, 3% sin datos) es significativa pero no determinante.

En cuanto al avance por cursos, se detecta una cierta bajada en el interés de dedicarse a esta actividad. La repentina “subida” en tercero puede deberse al hecho ya mencionado de que un 40% de los estudiantes no hubiera recibido formación en traducción literaria. Los porcentajes de encuestados que dicen querer dedicarse a la traducción literaria son los que siguen: el 61% en primero, el 50% en segundo, el 64% en tercero y el 44% en cuarto.

En cuanto a las razones por las que trabajar como traductor literario (Fig. 1), el motivo más veces citado es el gusto por la literatura, seguido por la idea de que se trata de una actividad muy interesante donde siempre se aprende algo nuevo. Como se ve, las razones “disfrute”, “gratificante”, “orgullo” y “reto” suman 24 menciones; todas ellas son razones estrictamente personales que no tienen tanto que ver con la práctica de la profesión como con la sensación del traductor al realizar su trabajo.

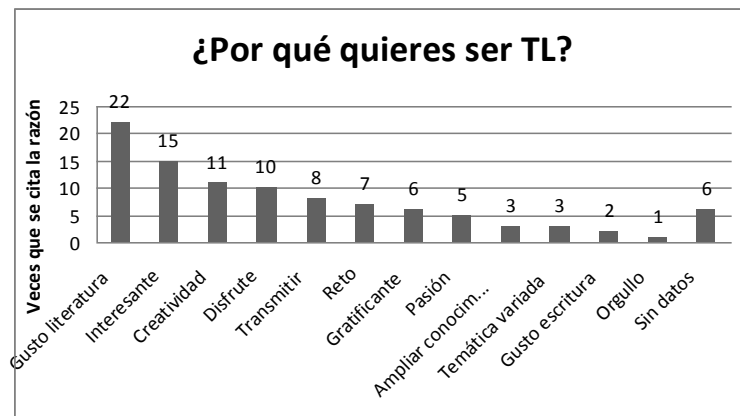


Figura 1

En cuanto a por qué no quieren ser traductores literarios, la inmensa mayoría de las respuestas apunta al interés del estudiante en otros campos (especialmente la interpretación). Solo dos respuestas tienen que ver con el ejercicio de la traducción literaria: por un lado, el aburrimiento que produce estar todo el día en casa y, por otro, la soledad del traductor literario. Además solo tres respuestas apuntaban a la realidad profesional: dos hacían referencia a las malas tarifas y una, al no reconocimiento de la labor del traductor.

*Hábitos de lectura.* En general nos encontramos con un perfil de estudiante muy lector, lo cual es muy deseable en unos estudios universitarios como los de Traducción. Así, el 62% de la muestra total afirma que le gusta mucho leer, el 31% que le gusta bastante, el 7% que le gusta poco y nadie contestó que no le gustara nada. Aquí es interesante comparar los hábitos de lectura entre los estudiantes que quieren ser traductores literarios y los que no. El porcentaje de los que leen poco casi desaparece entre los estudiantes que quieren ser traductores literarios (fig. 2), mientras que es del 14% entre los que no quieren (fig. 3). Por otro lado, es relevante para el análisis posterior señalar que, entre los lectores de poesía, el gusto por la lectura es como sigue: al 93% de los lectores de poesía le gusta mucho leer, y al restante 7% le gusta bastante.



Figura 2



Figura 3

La tendencia lectora en la Facultad se vio corroborada porque solo 26 de los 119 encuestados no pusieron ningún título en respuesta a la pregunta de qué estaban leyendo en ese momento y la inmensa mayoría reseñó más de un título. Es de destacar que un número muy elevado de alumnos refirió títulos en otros idiomas, lo que demuestra un interés activo en sus idiomas de trabajo.

En cuanto a qué libros les han gustado especialmente, estos fueron los títulos más veces mencionados; el número indica las veces que se mencionó cada título: *Cien años de soledad*, 20; *La sombra del viento*, 20; *Los pilares de la Tierra*, 14; *Saga Harry Potter*, 13; *El código Da Vinci*, 7; *La historia interminable*, 6; *El guardián entre el centeno*, 4; *El perfume*, 4; *Rayuela*, 4; *Crónica de una muerte anunciada*, 4; *La sonrisa etrusca*, 4. En la respuesta a esta pregunta convivían *bestsellers* con grandes clásicos de la literatura, claramente lecturas obligatorias del colegio o del instituto. Es posible que la mención de estas obras obedezca a un deseo del encuestado de ganar prestigio, tendencia que se observa también al preguntar por los autores preferidos; allí aparecían entre muchos otros Camilo José Cela, Miguel de Cervantes, Fernando de Rojas o Miguel de Unamuno. Sin embargo, la pregunta por lo que leían en ese momento demuestra que los grandes autores clásicos no están ni mucho menos en el menú habitual de los estudiantes.

En cuanto a los mencionados más veces como autores preferidos, fueron: Gabriel García Márquez, 20; Isabel Allende, 13; Carlos Ruiz Zafón, 11; Miguel Delibes, 9; J.K. Rowling, 8; Agatha Christie, 6; Laura Gallego García, 6; Paul Auster, 6; Arturo Pérez Reverte, 6; Dan Brown, 5; Federico García Lorca, 5; Stephen King, 5; Julia Navarro, 4. Entre los 145 nombres de autores que proporcionaron los estudiantes solo había diez poetas, y de entre ellos solo tres aparecieron mencionados más de una vez: Lorca, Neruda y Bécquer.

*Hábitos de escritura.* De forma algo inesperada, la encuesta arrojó el dato de que el 41% de los estudiantes de la carrera escriben, que es un porcentaje bastante elevado. Las siguientes gráficas muestran lo que escriben (fig. 4) y lo que leen (fig. 5) los alumnos; las cifras indican el número de veces que se marca esa opción:

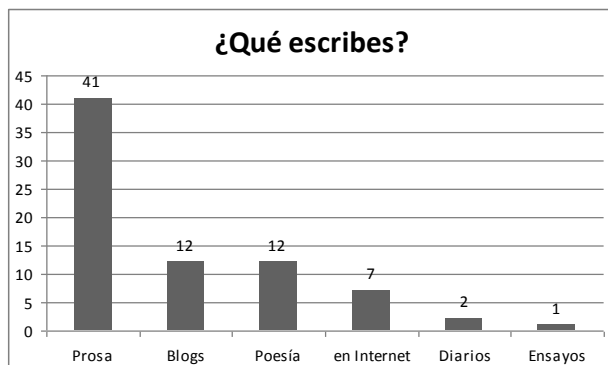


Figura 4

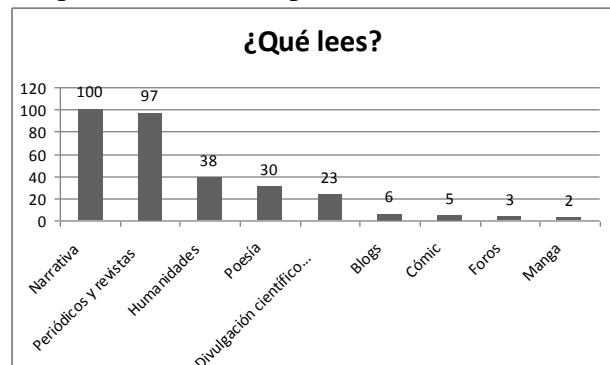


Figura 5

Resulta especialmente interesante el hecho de que, entre los alumnos que escriben, el porcentaje que quiere ser traductor literario es bastante mayor que el del conjunto de la muestra. Si en el conjunto el porcentaje era del 56%, entre los estudiantes que escriben el porcentaje sube al 71%, lo que incide en la idea de que escribir y traducir literatura son dos actividades que están relacionadas.

Muy revelador resulta también comparar las razones que en una pregunta abierta dieron los estudiantes para ser traductores literarios, atendiendo a si escriben o no:

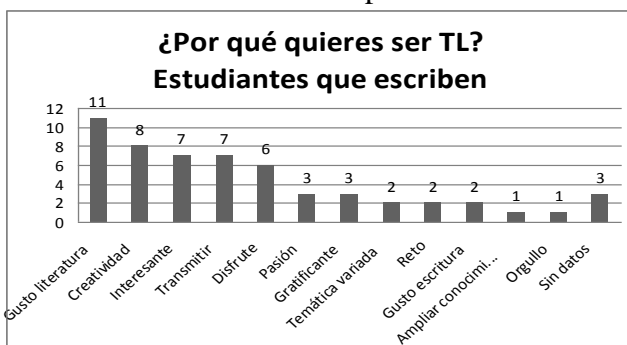


Figura 6

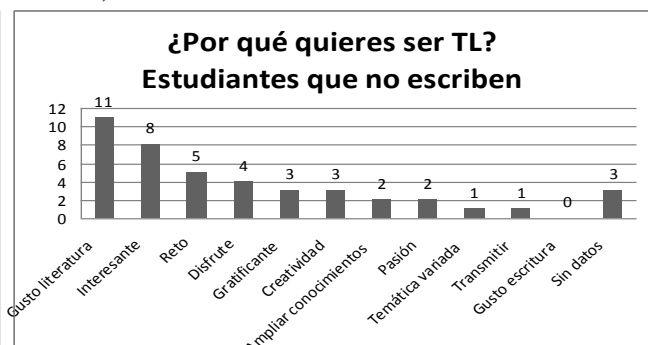


Figura 7

Aunque ambos grupos apuntan al gusto por la literatura como primera razón para ser traductor literario, hay dos factores cuya posición es diferente: la creatividad, ocho veces mencionada por los que escriben y tres por los que no, y el deseo de transmitir a otras personas lo que se encuentra en la obra, que se menciona siete veces entre quienes escriben y solo una entre quienes no.

*Interés activo en la profesión.* Finalmente, para completar el perfil del estudiante con respecto a la traducción literaria, se buscaba determinar hasta qué punto tenían un interés activo en este campo profesional. Para medirlo se recurrió a preguntar si solían mirar el nombre del traductor en los libros que leen, y a pedirles que reseñaran el nombre de los traductores literarios que conocieran, fuera al español o a otros idiomas.

A este respecto, el 21% del total de los encuestados afirmó mirar siempre el nombre del traductor. Curiosamente, esta cifra se mantiene muy similar en todos los grupos; es algo inferior entre los que quieren ser traductores literarios (19%), es igual entre los que han hecho traducción literaria (21%) y es algo superior entre quienes no han hecho traducción literaria (22%). En el lado contrario, el 18% del total dijo no mirar nunca el nombre del traductor.

Tampoco lo miran nunca el 13% de los que quieren ser traductores literarios, el 20% de los que han hecho traducción literaria y el 16% de los que no han hecho traducción literaria.

Estrechamente relacionado con esto, un 62% del total de los encuestados no supo reseñar el nombre de algún traductor literario. Esta cifra baja a un 57% entre aquellos que quieren ser traductores literarios, es de un 58% entre quienes han hecho traducción literaria y sube al 69% entre aquellos que no han hecho traducción literaria. Los traductores literarios más citados han sido los siguientes; la cifra corresponde al número de menciones: Miguel Sáenz, 10; África Vidal, 8; Carlos Fortea, 7; Fernando Toda, 5; Ovidi Carbonell, 4; Javier Marías, 3; Belén Santana, 2; Dora Sales, 2; Jeremy Munday, 2; John Rutherford, 2; Julio Cortázar, 2; Valentín García Yebra, 2. Lo interesante de estos datos es que cinco de estos traductores son profesores de la Facultad de Traducción de Salamanca y Jeremy Munday y Dora Sales fueron invitados aquel curso académico a dictar en ella conferencias. No deja de ser chocante que 119 lectores de sagas como *Harry Potter*, *El Código Da Vinci* o *Canción de hielo y fuego*, muchos de los cuales querrían ser traductores literarios, no sean capaces de nombrar más que una vez a sus respectivos traductores.

### 3.2.- Opinión de los alumnos respecto a la profesión de traductor literario

Como se indicó anteriormente, otro de los objetivos de este trabajo era conocer la opinión de los estudiantes respecto al ejercicio de la profesión del traductor literario. Aparte de desvelar sus niveles de optimismo o pesimismo al respecto, se considera que estos datos pueden incidir en las opiniones del alumnado con respecto a la enseñanza de la traducción literaria.

*Situación de la profesión.* A la pregunta por la situación del traductor literario en España, el 2% contestó que estaba bien, el 37% que regular, el 27% que mal y el 34% que no sabía. Entre quienes habían hecho traducción literaria nadie pensaba que la situación estuviera bien, el 35% pensaba que estaba regular, el 31% consideraba que estaba mal y el 34% decía no conocer la situación (fig. 8). Para quienes no han hecho traducción literaria, los porcentajes son de un 6% que cree que la situación es buena, un 44% que la califica de regular, un 16% que cree que es mala y un 34% que la desconoce (fig. 9). Como se ve, el porcentaje de desconocimiento de la situación se mantiene entre estos dos grupos, mientras que la idea de que la situación es mala se incrementa sensiblemente entre quienes han recibido formación, así como disminuye radicalmente la idea de que la situación es buena.

Por su parte, los que afirman querer ser traductores literarios consideran en un 1% que la situación es buena, en un 33% que es regular, en un 27% que es mala y hay un 39% de estudiantes que afirman desconocer la situación. Es el porcentaje de desconocimiento más alto entre estos grupos.

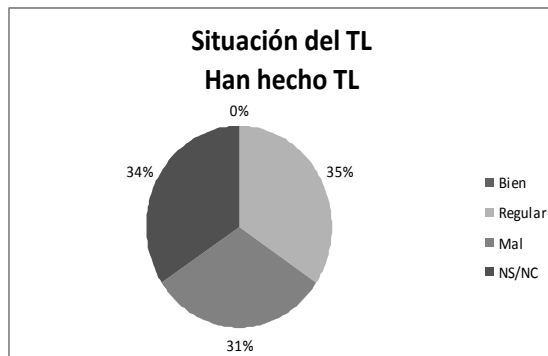


Figura 8

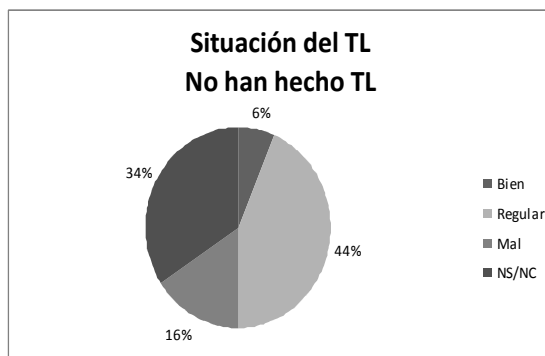


Figura 9

Visto por cursos sí parece haber una evolución significativa. Así, el porcentaje de los estudiantes que dicen desconocer la situación es del 43% en primero, del 40% en segundo, del 28% en tercero y del 20% en cuarto. Parece que, con el transcurrir de la carrera, sí van tomando conciencia a este respecto.

*Acceso al mercado de trabajo.* Cuando se les preguntó si era más difícil acceder al campo de la traducción literaria profesional que a otros, el 56% del total de la muestra dijo que sí por tratarse de un mundo más cerrado, el 21% dijo que sí porque el volumen de trabajo es menor, el 13% dijo que no era más difícil y el 10% afirmó no conocer la situación.

Quienes han hecho traducción literaria consideran en un 59% que es un mundo más cerrado, en un 19% que el volumen de trabajo es menor, en un 14% que no es más difícil acceder y un 8% no conoce la situación (fig. 10). Estos datos contrastan con los de quienes no han recibido formación, que opinan en un 43% que se trata de un mundo más cerrado, en un 28% que el volumen de trabajo es menor, en un 13% que no es más difícil acceder y hay un 16% que no conoce la situación (Fig. 11).

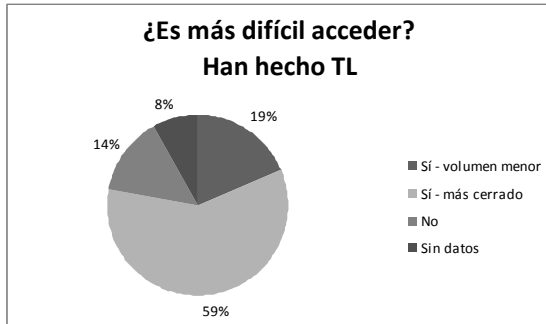


Figura 10

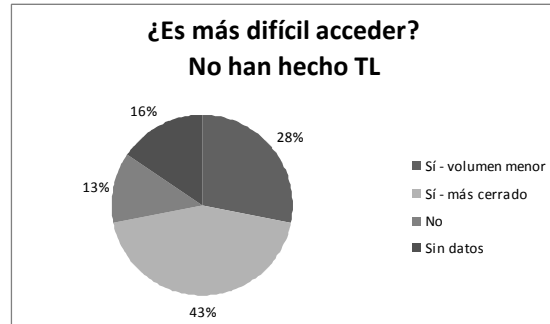


Figura 11

En cuanto a la evolución por cursos, el porcentaje de estudiantes que no conocen la situación disminuye (12%, 10%, 8%, 8%) y se nota un aumento en el porcentaje de quienes creen que es más difícil acceder porque el volumen de trabajo es menor que en otros campos (16%, 20%, 24% y 28%). El resto de datos se mantienen muy similares y los datos de quienes quieren dedicarse a la traducción literaria son muy parecidos a los globales.

*Necesidad de recibir formación específica.* En el contexto de las preguntas anteriores, se preguntaba a los alumnos si consideraban que merece la pena formarse como traductor literario. El 66% del total contestó que sí, pero que recibiendo además formación complementaria para poder compaginarlas en la vida laboral; el 24% contestó que sí sin más; el 9% consideró que no merecía la pena formarse como traductor literario, y un 1% desconocía la situación. En esta pregunta son más evidentes las diferencias entre quienes han cursado algo de traducción literaria y quienes no. Entre los primeros, el 69% considera que merece la pena formarse y además con otras cosas, el 24% afirma que sí y el 7% que no (fig. 12). En cuanto a los que no han cursado nada, el 56% afirma que hay que formarse y además en otras cosas, el 25% que sí rotundamente, el 16% que no merece la pena y hay un 3% que no conoce la situación (fig. 13).

En cuanto a los que quieren ser traductores literarios, los resultados en este apartado son curiosamente parecidos a los de quienes han hecho traducción literaria: un 71% cree que merece la pena formarse, junto con otras cosas, un 25% cree que sí, solo un 3% cree que no y un 1% dice no saber.



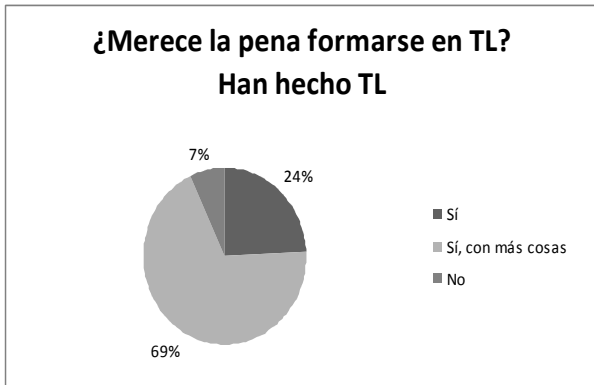


Figura 12

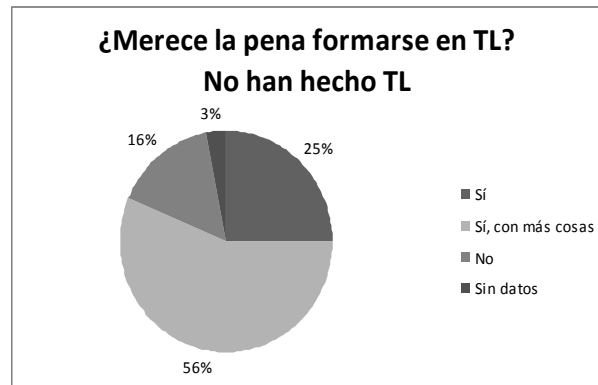


Figura 13

### 3.3.- Opinión de los alumnos respecto a la enseñanza de la traducción literaria

La tercera parte del cuestionario pretendía sondear la opinión de los estudiantes respecto a la enseñanza de la traducción literaria, una vez que se los había hecho contestar las cuestiones anteriores.

*Dificultades de la traducción literaria.* La primera pregunta de este apartado pedía a los estudiantes que señalaran qué era para ellos lo más difícil de la traducción literaria. Para el total de la muestra, lo más difícil era captar el estilo del autor (61%), seguido de la imaginación y creatividad necesarios para recrear el texto (29%) y en último lugar el léxico y la sintaxis propias del lenguaje literario (3%). El 7% restante se lo reparten diferentes combinaciones de las anteriores.

De nuevo se observan algunas diferencias entre quienes han cursado traducción literaria y quienes no. Así, entre quienes han cursado asignaturas el estilo es lo más difícil para el 60% y la imaginación y creatividad para el 31%, mientras que estos porcentajes son del 69% y el 25% respectivamente entre quienes no han cursado asignaturas (fig. 14). Quienes más peso dan a la creatividad son los que quieren ser traductores literarios, para los que los porcentajes anteriores son del 59% y del 33% respectivamente (fig.15).

Es muy interesante comparar estos datos con los de los alumnos que escriben. Para ellos, lo más difícil en un 73% es el estilo, y la imaginación y creatividad bajan al 19%. Gracias a los diferentes filtros de NVivo9<sup>®</sup> se puede refinar aún más y observar

los datos de quienes quieren ser traductores literarios y *además* escriben. Para estos lo más difícil es el estilo en un 71%, y la imaginación y creatividad bajan hasta el 17%.



Figura 14

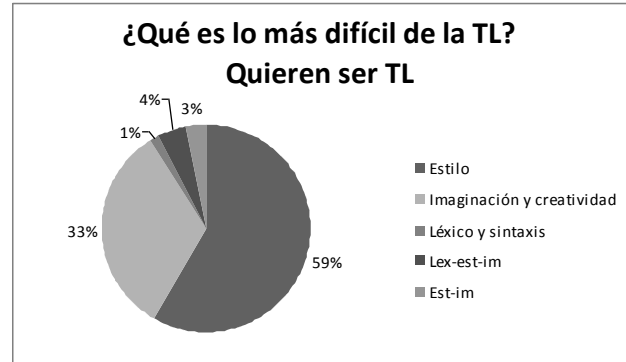


Figura 15

*Necesidad de asignaturas específicas.* Ante la pregunta de si consideraban que a lo largo de los estudios de Traducción eran necesarias asignaturas específicas de traducción literaria, el 90% del total de encuestados contestó que sí; un 6% contestó que no, puesto que basta con aplicar conocimientos de otros tipos de traducción; un 3% afirmó que no eran necesarias porque bastaba aplicar lo aprendido en otras asignaturas; y un 1% no las consideraba necesarias porque la traducción literaria no puede enseñarse.

Los porcentajes son muy parecidos entre quienes han cursado traducción literaria (91%, 5%, 3%, 1%). Donde sí se nota cierta variación es entre aquellos que no han cursado traducción literaria, para el 88% de los cuales las asignaturas son necesarias, mientras que para el 9% basta con aplicar lo aprendido en otras asignaturas de traducción y para el 3% la traducción literaria no puede enseñarse.

A este respecto la evolución por cursos arroja unos resultados demasiado heterogéneos como para llegar a conclusiones, aunque podría hablarse de un cierto incremento de la conciencia de la necesidad de asignaturas específicas de traducción literaria (84%, 95%, 88%, 92%).

*Existencia de un perfil determinado.* En la línea de la eterna pregunta de si el traductor nace o se hace, se preguntó a los alumnos si consideraban que el estudiante de traducción literaria había de tener un perfil determinado. En el total de la muestra, el 45% contestó que sí, que el traductor literario tiene que ser un poco escritor; el 44%



contesto que no, pero que es necesario que le guste la literatura; solo el 10% afirmó que cualquiera puede aprender a traducir literatura igual que textos jurídicos o médicos. Del 1% restante no hay datos.

Los que han cursado traducción literaria consideran en un 46% que hay que ser un poco escritor, en un 45% que tiene que haber un gusto por la literatura y solo en un 8% que cualquiera puede aprender. Los que no lo han hecho creen en un 43% que hay que ser un poco escritor, en un 41% que tiene que gustar la literatura y en un 16% que cualquiera puede aprender. En cuanto a la evolución por cursos, aunque el resultado es algo heterogéneo, se aprecia una tendencia a la disminución de la idea de que el estudiante tiene que ser un poco escritor (52%, 50%, 40%, 40%) y un aumento de la idea de que le tiene que gustar la literatura (39%, 45%, 52%, 48%).

Aunque cabría esperar que entre los que escriben la idea del perfil determinado estuviera más arraigada, el hecho es que los datos se parecen mucho a los de la muestra total. Sin embargo, gracias a los potentes filtros de NVivo9<sup>©</sup> ha sido posible comparar la opinión de aquellos que escriben poesía y los que escriben prosa, y los resultados son muy diferentes: un 58% de los que escriben poesía considera que es necesario que el traductor literario sea un poco escritor y un 42% cree que le debe gustar la literatura; ninguno cree que se pueda aprender como otro tipo de traducción. En cuanto a los que escriben prosa, un 44% cree que hay que ser un poco escritor, un 46% que tiene que gustar la literatura y hay un 10% que opina que se puede aprender como cualquier otro tipo de traducción.

*Lecturas del estudiante de traducción literaria.* Más adelante se preguntaba a los estudiantes qué lecturas fuera de clase creían que eran más necesarias para un estudiante de traducción literaria. Del total de la muestra, un 80% contestó que todo tipo de textos y un 18% que el estudiante debía leer mucha literatura; un 1% creía que nada especial y del 1% restante no hay datos. En esta pregunta se observa una diferencia importante entre quienes han hecho traducción literaria (85% todo tipo, 14% mucha literatura, 1% nada especial) y los que no (69% todo tipo, 28% mucha literatura, 3% sin datos). Como cabría esperar, entre quienes creen que hace falta tener un perfil determinado, el porcentaje de los que piensan que hay que leer mucha literatura es más elevado que en el total, sube hasta el 21%. Los datos por curso son heterogéneos. La idea de que deben leer todo tipo de textos registra los siguientes porcentajes: 74%, 90%, 88%, 80%. Y la de que hay que leer mucha literatura: 24%, 10%, 12%, 16%.

*Actividades en clase de traducción literaria.* Finalmente se preguntaba a los alumnos por las actividades que les gustaría encontrar en una asignatura de traducción literaria. El resultado se muestra en la siguiente gráfica, que representa el número de menciones que recibió cada actividad:

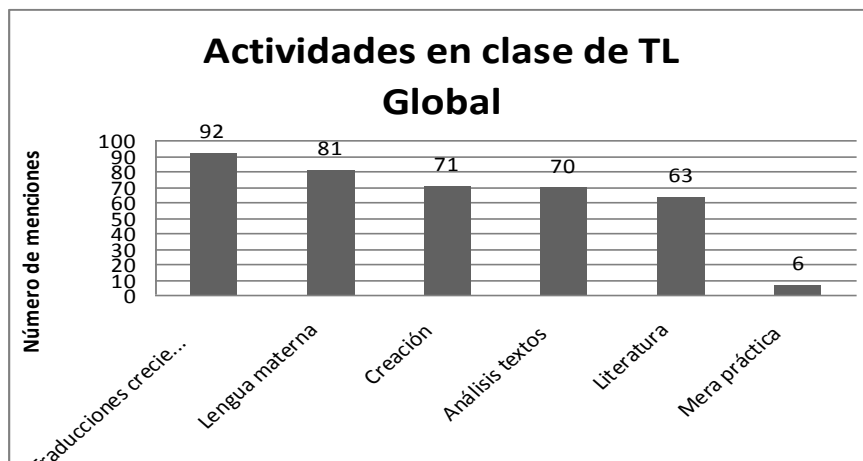


Figura 16

La opción más señalada fue la de traducir muchos textos de estilos diferentes y de dificultad creciente para aprender gradualmente por medio de la práctica. La segunda opción fueron ejercicios de lengua materna y la tercera, ejercicios de creación literaria. Siguen el análisis de textos para reconocer sus características, y clases de literatura. Como se ve, la opción de simplemente traducir cualquier tipo de texto apenas fue considerada. La evolución por cursos es heterogénea, pero hay que destacar que la opción de las traducciones de dificultad creciente se mantiene la primera en todos los cursos y que la mera práctica siempre está la última con tan solo una o dos menciones.

#### 4.- INTERPRETACIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los datos expuestos pueden extraerse algunas conclusiones que solo deben entenderse como indicativas, puesto que se trataba de una muestra relativamente pequeña. Aun así, han podido corroborarse algunas de las hipótesis iniciales y algunas de las conclusiones se ven respaldadas por los estudios anteriormente citados, lo que apunta a que los resultados obtenidos son coherentes. Este trabajo ha arrojado también algún resultado no esperado.



El 73% de los estudiantes encuestados ha tenido algún tipo de contacto en las aulas con la práctica de la traducción literaria y la inmensa mayoría de ellos estaban contentos con la formación recibida. Coincidían en que les hubiera gustado que esa formación durara más y que fuera más profunda. Puede decirse que la traducción literaria se enseña en la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca de forma satisfactoria, pero quizá demasiado breve.

El 56% de los encuestados afirma querer dedicarse a la traducción literaria. Este alto porcentaje concuerda con lo que ya apuntaba Aguilar Río (2004, 18) de que la traducción literaria y la interpretación son los dos campos vocacionales más claros. Esta predominancia de la literaria la reseñan también Arrés López y Calvo Encinas (2009, 219). Por otro lado, se ha detectado una disminución en la afirmación de querer dedicarse a la traducción literaria según avanzan los cursos que también concuerda con lo que apunta Calvo Encinas (2010, 540) cuando afirma que las perspectivas de los estudiantes son más realistas con el avance de la carrera.

En cuanto a las razones para querer ser traductor literario, se observa que tienen gran peso cuestiones de tipo personal como el disfrute de hacerlo, por delante de otros aspectos más directamente relacionados con la profesión. Curiosamente, de entre las razones para no ser traductor literario muy pocas respuestas tienen que ver con las condiciones de trabajo (soledad, rutina, mala remuneración), lo que refuerza la idea que indican Arrés López y Calvo Encinas (2009, 619) de que muy pocos estudiantes conocen cómo es en realidad el ejercicio de la profesión, y confirma la hipótesis de que los estudiantes tienen una concepción romántica de la profesión.

En cuanto a los hábitos de lectura se ha podido reseñar que al 62% de los estudiantes le gusta mucho leer y solo al 7% le gusta poco. Al examinar los gustos por la lectura de los estudiantes que quieren ser traductores literarios se constata que la cifra de aquellos a los que les gusta mucho leer sube al 68% y la de aquellos a los que les gusta poco disminuye al 1%. Se confirma la hipótesis de que al estudiante que quiere ser traductor literario le gusta más leer que al conjunto de los alumnos.

A pesar de que la encuesta se contestó durante el periodo de máximo trabajo del cuatrimestre, 93 de los 119 encuestados afirmaron estar leyendo algún libro en ese momento; además, la inmensa mayoría reseñó más de dos títulos. Parece que se trata de un estudiantado que lee mucho. Un número significativo de estudiantes estaba leyendo

obras en otros idiomas, lo que demuestra un interés activo en sus lenguas de trabajo. Se constató que leen libros de corte más bien comercial, y que entre sus títulos favoritos destacan los *bestsellers* recientes.

Un sorprendente 41% del total de los encuestados afirmó que escribía. Lo que más escriben los alumnos es prosa, seguido de blogs y de poesía. Un resultado muy interesante es que, entre aquellos que escriben, el porcentaje que quiere ser traductor literario es sensiblemente mayor que en la muestra total, de un 71% frente al 56% del total. Esto parece incidir en la idea de que entre la creación literaria y la traducción hay una relación bastante clara en la línea que apunta Catenaro (2008) de que el traductor literario debería poseer las características del autor. Además hay que reseñar que para los estudiantes que escriben, entre las razones que se dan para ser traductor literario, la creatividad se encuentra en segundo lugar, mientras que lo está en el quinto para quienes no escriben; parece que para ellos el margen de creatividad que da la literaria es un factor atractivo. Transmitir lo que está en la obra es la tercera razón para quienes escriben, lo que demuestra que tienen una mayor sensibilidad hacia el objetivo final de la traducción literaria.

De forma inesperada, se ha podido observar que los estudiantes que dicen querer ser traductores literarios no tienen necesariamente un interés activo mayor en la profesión. Así, el 21% del total de encuestados afirma mirar siempre el nombre del traductor en los libros, mientras que esta cifra es de un sorprendente 19% entre quienes quieren ser traductores literarios. Sorprendente es también que la cifra se mantenga en el 21% entre quienes han recibido formación en traducción literaria. Parece como si esta formación no contribuyera a alimentar su curiosidad en este ámbito.

Por otro lado, también son sorprendentemente altos los porcentajes de estudiantes que no saben reseñar el nombre de un traductor literario. Esta cifra es de un 62% del total, de un 57% entre quienes quieren ser traductores literarios, de un 58% entre los que han recibido formación y de un 69% entre quienes no la han recibido. Sí parece, entonces, que la formación ayuda a conocer el nombre de posibles futuros colegas de profesión, siempre que sean vistos en clase (de ahí el alto número de menciones a profesores de la Facultad o a traductores profesionales muy conocidos). Como hemos dicho, la formación no parece que lleve a los alumnos a sentir curiosidad y buscar información por sus propios medios. Es curioso que 119 lectores que han reseñado varias veces sagas de *bestsellers* muy conocidas no hayan podido dar más que una vez el nombre de algunos de sus traductores.



En cuanto a la situación de la profesión, los resultados más interesantes tienen que ver con el nivel de desconocimiento al respecto. Así, un 34% del total de los encuestados afirmó no conocerla, porcentaje que se mantiene igual entre quienes han cursado literatura y quienes no y que sube de nuevo a un sorprendente 39% entre quienes dicen querer ser traductores literarios.

En cuanto a calificar la situación de buena o mala, es buena para el 6% de quienes no han hecho literatura, y para el 0% de quienes sí, y es mala para el 16% de los que no la han hecho, frente al 31% de los que sí. Parece, entonces, que a pesar de que la tasa de desconocimiento se mantenga, se confirma que los estudiantes que han hecho traducción literaria conocen mejor el mundo profesional y son más escépticos. Esta misma tendencia se observa con el transcurrir de los cursos académicos. Esto puede tener que ver con lo que indica Calvo Encinas (2010, 540) de que “[...] los estudiantes reciben visiones pesimistas sobre su futuro profesional en determinados sectores [...]”. En el caso de la literatura, cabe la posibilidad de que esas visiones sean más realistas que pesimistas.

Solo una minoría del total de los encuestados consideraba que el acceso al mercado de trabajo es igual de fácil que en otros tipos de la traducción, concretamente el 13%. Este porcentaje se mantiene casi igual entre quienes quieren ser traductores literarios, quienes han cursado traducción literaria y quienes no. Entre estos dos últimos grupos hay diferencias significativas en cuanto al desconocimiento de la situación, cuyo porcentaje disminuye de un 16% entre quienes no han hecho a un 8% entre quienes sí.

Con respecto a si merece la pena formarse como traductor literario, los resultados más determinantes están entre los estudiantes que han cursado traducción literaria y los que no. Entre los primeros, un 69% opina que merece la pena formarse como traductor literario, siempre que sea complementándolo con otra formación, cifra que es del 56% entre quienes no han hecho. Por otro lado, el porcentaje de quienes creen que no merece la pena es de un 7% entre los que han hecho literatura, mientras que es de un 16% entre los que no. Parece, entonces, que haber recibido alguna formación los hace conscientes de que merece la pena formarse siempre que sea compaginándolo con otros conocimientos para poder adaptarse a un mundo profesional en el que seguramente no van a poder dedicarse exclusivamente a la traducción literaria.

En cuanto a lo que consideran más difícil de la traducción literaria, para el 61% del total de la muestra lo más complicado es captar el estilo del autor. Efectivamente,

Catenaro califica al estilo como (2008): “Delicia de los lectores y cruz de los traductores [...]”. La imaginación y creatividad es lo más difícil para el 29% de la muestra total. Se ha comprobado que este porcentaje disminuye al 19% entre los alumnos que escriben, quizá porque consideran que ellos ya poseen esa imaginación y creatividad necesaria para recrear el texto. Ya se ha visto que consideran la creación como un factor positivo de la traducción literaria, por lo que es lógico que no lo vean aquí como dificultad.

A la pregunta de si son necesarias asignaturas específicas de traducción literaria a lo largo de los estudios, el 90% del total de la muestra contestó que sí, porcentaje que sube al 91% entre quienes han hecho literaria y baja al 88% entre quienes no. Entre quienes han hecho literaria solo un 1% considera que la literaria no puede enseñarse, mientras que esa cifra es del 3% entre quienes no han hecho. Parece entonces que el recibir algo de formación en este campo aumenta la conciencia de que estas asignaturas son necesarias porque la traducción literaria ha de enseñarse aparte. Esta tendencia se detecta también en la evolución por cursos de los estudiantes.

Ante la cuestión de si el estudiante de traducción literaria ha de tener un perfil determinado, el 45% del total de la muestra contestó que tenía que ser un poco escritor, el 44% que le tenía que gustar la literatura y solo el 10% creía que la literaria se puede aprender como cualquier otro tipo de traducción. Por tanto, no comparten el enfoque de Gil de Carrasco (1999) de que “[...] el desarrollo del proceso de traducción literaria no es diferente del de otras clases de traducción [...]”. Es interesante que, entre quienes no han cursado traducción literaria, el 16% cree que cualquiera puede aprender, frente al 8% de quienes sí han cursado asignaturas. Parece, entonces, que el contacto en clase con la traducción literaria produce un descenso en la idea de que la traducción literaria puede aprenderse como otras traducciones y confirma que para los estudiantes la traducción literaria es un poco especial. La hipótesis de que los estudiantes que escriben pensarían que hay que tener un perfil determinado solo se cumple para aquellos que escriben poesía.

En cuanto a qué lecturas debería realizar un estudiante de traducción literaria fuera del aula, los resultados más interesantes se encuentran comparando el grupo de quienes han cursado traducción literaria con el grupo de los que no. Así, entre los que la han cursado, el 14% cree que debería leer mucha literatura, cifra que sube al 28% entre quienes no lo han hecho. Parece que el contacto con la traducción literaria en el aula hace conscientes a los alumnos de que la formación del traductor literario debe ser más multidisciplinar que estrictamente literaria.





Para finalizar, y con respecto a qué actividades querrían realizar los estudiantes en clase de traducción literaria, hay que reseñar el hecho de que la mayoría de ellos marcara casi todas las opciones. Con el avance de los cursos no se detecta una bajada en el número de opciones marcadas. Esto puede ser indicativo de inseguridad con respecto a las habilidades y conocimientos que poseen para enfrentarse a la traducción literaria.

La opción señalada más veces fue la de traducir muchos textos de estilos diferentes y de dificultad creciente, y la menos señalada, la mera traducción de textos. Esto concuerda con la idea de que la mejor forma de aprender es por medio de la práctica (Albornoz, 1988, 52-53), pero deja claro que los estudiantes exigen un método y una graduación en la dificultad de los textos. De forma bastante inesperada, la segunda opción más señalada fueron los ejercicios de lengua materna. Parece que los estudiantes son conscientes del hecho, ya reseñado por varios autores (Mayoral Asensio, 2001, 327; Ordóñez López, 2010) de que el dominio de su lengua materna es deficiente. También es de destacar que lo tercero que quieren los alumnos sean ejercicios de creación literaria. Esto demuestra que dan importancia al componente artístico que está en juego en la traducción literaria (Franek, 2010, 108).

Pensamos que este exhaustivo estudio refleja relativamente bien las ideas y las expectativas del estudiante de traducción respecto a la traducción literaria. A partir de ello, consideramos que hay dos aspectos en los que podría incidirse desde una perspectiva docente. Por un lado, en el hecho paradójico de que los estudiantes que quieren ser traductores literarios lo afirman de forma más bien mecánica que realista. Se ha demostrado que no solo carecen en general de conocimientos sobre la profesión, sino que tampoco parecen mostrar un interés activo en ella; aunque sí que se notan mejoras en el conocimiento de la situación entre quienes han cursado asignaturas de literaria, no se detecta un aumento de su curiosidad. Por ello, estamos de acuerdo con Aguilar Río cuando dice que es necesario (2004, 27): “[...] concienciar a los alumnos de la necesidad de autoformación y trabajo extracurricular [...]”. Quizá los docentes deban dejar más patentes a los alumnos sus propias responsabilidades. Por otro lado, se detecta una cierta recurrencia en la aparición del factor creativo, al que quizá haya que prestar más atención. Es la tercera razón para querer ser traductor literario, lo segundo que los estudiantes consideran más difícil y la tercera actividad en clase más demandada. Los docentes deberíamos quizá ser más conscientes del factor artístico y creativo de la traducción literaria para, como apunta Catenaro (2008), potenciar esas habilidades entre los estudiantes.

## 5.- BIBLIOGRAFÍA

Albornoz, R. (1988). El profesionalismo y el traductor literario. En P. Hörmann Villagrán, M. I. Diéguez Morales (Eds.), *Sobre la traducción literaria en Hispanoamérica. Actas del Primer Coloquio Chileno-Argentino de Traducción Literaria*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Aguilar Río, J. M. (2004). La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral: estudio de caso [Versión electrónica]. *TRANS Revista de Traductología*, 8, 11-28.

Arrés López, E. & Calvo Encinas, E. (2009). ¿Por qué se estudia Traducción e Interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación [Versión electrónica]. *Entreculturas*, 1, 613-625.

Calvo Encinas, E. (2010). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación desde la perspectiva del estudiantado*. Tesis para optar al título de Doctor. Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada. Granada, España. Extraído el 1 de diciembre, de [digibug.ugr.es/bitstream/10481/3488/1/1852574x.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/3488/1/1852574x.pdf).

Catenaro, B. (2008). La obra literaria: posibilidades y límites del traductor. *Especulo. Revista de estudios literarios*, 37. Extraído el 1 de diciembre, de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/obratrad.html>

Fernández, F. (2010). La traducción literaria y la brecha de paralaje. Reflexiones a partir de un cuestionario piloto. [Versión electrónica]. *MONTI: Monografías de traducción e interpretación* 2, 193-215.

Gil de Carrasco, A. (1999). Práctica de la traducción literaria. En Gil de Carrasco, A; Leo, H. (Eds.) *Aproximaciones a la traducción* [Versión electrónica]. Colección Hispanismo. Madrid: Instituto Cervantes. Extraído el 5 de diciembre, 2011, de <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/carrasco.htm>.

Ladislav, F. (2009). Hacia una didáctica de la traducción literaria. En: *Studia romanística. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Románske štúdie: súčasný stav a perspektívy“* (pp. 108-114). Banská Bystrica: Univerzita Mateja



Bela, Fakulta humanitných vied. Extraído el 3 de diciembre de 2011, de <http://axpsu.fpf.slu.cz/~cad10ucj/publikace/SRB%202009.pdf>.

Mayor Serrano, M. B. (2005). Consideraciones fundamentales en la formación de traductores: mercado de trabajo y tipo de alumnado [Versión electrónica]. *TRANS Revista de Traductología*, 9, 195-201.

Mayoral Asensio, R. (2001). Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que el actual sistema basa su estructura y contenidos. *Sendebarr*, 12, 311-336.

NV: NVivo9<sup>®</sup>, desarrollado por QRS International.  
[http://www.qsrinternational.com/other-languages\\_spanish.aspx](http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx).

Ordóñez López, M. P. (2010). De mayor quiero ser traductor. Estudio de las preconcepciones de los alumnos de primer curso del Grado en Traducción e Interpretación. *inTralinea. Rivista online di traduttologia*, 12. Extraído el 3 de diciembre, de [http://www.intralinea.it/volumes/eng\\_more.php?id=870\\_0\\_2\\_0](http://www.intralinea.it/volumes/eng_more.php?id=870_0_2_0).

Zabalbeascoa, P. (1999). La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora. En Gil de Carrasco, A; Leo, H. (Eds.) *Aproximaciones a la traducción* [Versión electrónica]. Colección Hispanismo. Madrid: Instituto Cervantes. Extraído el 5 de diciembre, 2011, de <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.html>.

## TRANSLATION STUDENTS' IDEAS AND EXPECTATIONS REGARDING LITERARY TRANSLATION

### 1. - INTRODUCTION

In Spain, the fairly recent introduction of university-level programmes in Translation Studies, along with their pronounced, professionally oriented profile, has prompted researchers in this field to periodically investigate the results of the didactic approaches adopted by different Spanish Institutions that offer degrees in Translation and Interpreting. In the past few years, there have been several papers using students, whether current or former, as the reference point for gathering information regarding the quality and utility of the teaching that they have received or are receiving.

The majority of the researchers who have worked in this field are relatively young and all hold degrees in Translation and Interpreting, which, in Spain, the authors of previous generations didn't have access to. It seems that these researchers agree that knowing the student body's opinion regarding Literary Translation could be quite interesting when devising the curriculum's didactic approach because, as Calvo Encinas points out in her doctoral thesis (2010, 324): "For the moment, no systematic studies exist in Spain that associate the concepts of student body, identity and curricular experience in TI, or that even try to systematically approach these students' attitudes and perceptions regarding their degree programme". She believes that (2010, 325) it is necessary to "[...] broaden the information accumulated about Translation students as a whole from new perspectives". This view is shared by Mayor Serrano, who states (2005, 196): "Both parameters [the labour market and the type of student body] have barely received the attention they deserve, in spite of the importance of linking teaching with the labour market, and attending to the needs and deficiencies of the individual who plans on studying".

#### *1.1. - Research from the student's perspective*

We shall now give a brief summary of the research carried out from this perspective, which we will be referencing throughout the present article. Elisa Calvo Encinas (2010) dedicated the second part of her doctoral thesis to researching the opinions of students from six universities in Spain in reference to their studies and their expectations regarding the profession. Her sample consists of 517 students, resulting in



(2010, 2): “[...] a complete picture of the TI curriculum, the TI curriculum in Spain and the TI curriculum in Spain from the students’ point of view [...]”.

María del Pilar Ordóñez López (2010) bases her research on a questionnaire that was distributed on the first day of class among first-year students at the *Universitat Jaume I*. The objective was (2010): “[...] to discover the preconceptions about translation with which the students approach the classroom”. This data could bring “a heightened awareness of the misconceptions or erroneous beliefs that the students manifest, in order to, in a second phase, strengthen their education by building on the needs detected”.

Elisa Calvo Encinas and Eugenia Arrés López (2009) carried out a very similar study whose objective is (2009, 613): “to create an initial outline of the prospective TI graduates’ expectations and motives in an effort to identify their needs, their fears, their misconceptions and their expectations”. To that end, they drew on 326 questionnaires filled out by first-year students from six different universities, as well as on opinions collected from *Forotraducción*, an Internet translation forum launched by Eugenia Arrés.

María Blanca Mayor Serrano (2005) conducts an analysis based on the existing bibliography and stresses the need expressed by the students to receive a more specialised training in Translation Studies competence, as well as in the reality of the labour market, which would help them meet this market’s demands.

José Miguel Aguilar Río (2004) published a brief statistical paper that looks at information gathered from Translation and Interpreting graduates from the University of Malaga in order to find out what their integration into the labour market was like and how they felt about the training that they had received. 22 people filled out the questionnaire that the researcher used to yield his statistical information and reach the conclusion that (2004, 11): “[...] only a few of the respondents felt they were well enough prepared to successfully enter the labour market [...]”. His objective was to point out these deficiencies in order to help close the gap between the training provided by universities and the labour market.

For the present paper it is important to highlight that the research mentioned is of a general nature (except for Mayor Serrano’s, which is more focused on specialised translation) and that we have not found any studies that, from the student’s perspective,

research the Literary Translation training offered in Spain's Translation faculties. However, a similar approach to the one just mentioned can be found outside the scope of academic training, particularly concerning the professional practise of Literary Translation. Several papers have focused on literary translators' opinions regarding their professional activity, for instance the recent article by Fruela Fernández *La traducción literaria y la brecha de paralaje* [Literary translation and the parallax gap] (2010).

## 2. - APPROACH TO THE PAPER

### 2.1- Motivation and objectives

This paper comes about for several reasons. Firstly, we share the mentioned authors' opinion that surveying students is a good way to learn about their expectations and the possible deficiencies in the training that they are receiving. Secondly, we have established that seemingly no other similar studies have been carried out specifically regarding Literary Translation. Therefore, we decided to conduct a study along the lines of Ordóñez López (2009) on one side, and Calvo Encinas and Arrés López (2010) on the other, among the Translation and Interpreting students of the Faculty of Translation and Documentation of the University of Salamanca.

In addition to our initial objective of pointing out some didactic aspects of Literary Translation that may be further improved on or strengthened in this Faculty, we hoped that a study of these characteristics would shed some light on the students' opinion regarding this type of translation, which has always been considered to be unique. Indeed, when dealing with the didactic methods of Literary Translation, topics of intrigue always come up, regarding, for example, if one is born a translator or if one becomes a translator (Zabalbeascoa 1999), or how important the creativity and personal traits of each student are (Catenaro 2008), as well as the enormous amount of knowledge, procedures and linguistic, artistic and literary criteria that would be necessary to transmit to the students (Franek 2009, 108). What interested us was finding out how present these questions are in the minds of the Translation and Interpreting students of the Faculty of Salamanca.

To that end, information concerning three aspects of Literary Translation was gathered: student profile (how many have been exposed to Literary Translation, if they read or write outside of the classroom, if they want to become literary translators, their active interest in the profession), opinion regarding the professional activity, (its



situation, accessibility to the labour market, if training to become a literary translator is really worth it) and opinion concerning the teaching of Literary Translation (difficulties in translating literature, the need for specific modules, if a certain profile for future literary translators exists, desired in-class activities).

For this paper it was important that the collected data be managed beyond an initial quantitative analysis. With that in mind, we tried relating some aspects of the data with others in an attempt to establish the opinions of concrete groups inside the general pool of answers. For example, we tried to validate or invalidate hypotheses, such as:

- The students have a rather romantic idea of the profession of literary translator; many want to work as such, but few understand what the professional situation is really like.
- The students that want to become literary translators read more than the others.
- The students that write outside of the classroom believe that to be able to translate literature, one must fit a certain profile.
- The students that have been exposed to Literary Translation understand the professional world better and are more sceptical.

## *2.2- Questionnaire elaboration and sample*

A questionnaire was chosen as the analysis method for collecting the previously mentioned information. As Calvo Encinas (2010, 341) correctly indicates, although it is not perfect, it is a very practical method when gathering information from a large group of people. An initial pilot questionnaire was used whose deficiencies and imprecisions were able to be resolved thanks to the answers of a test group.

The questionnaire was made up of 20 items, and the approximate response time was ten minutes. The majority of the questions were closed since, as Calvo Encinas (2010, 342) points out, they provide for an easier quantification of the results. A few questions were open for the reason that, as the author states, the spontaneous questions could provide interesting information for the study. The items were grouped into the three blocks already mentioned: student profile, opinion regarding the professional activity and opinion concerning the teaching of Literary Translation. As in Calvo Encinas' paper, students filled out the questionnaires during their normal university hours in core subjects in the presence of the surveyor. That way, as the author indicates

(2010, 369), a maximum control of the administrative conditions is achieved; this was not the case with the students of the Masters programme in Translation and Intercultural Mediation, the consequences of which will now be presented.

In May 2011, 135 students compiled from the entire degree programme, including the previously mentioned students from the Masters programme, filled out the questionnaire. For obvious reasons, the questionnaires filled out by Erasmus students were discarded; in regards to the Masters students, they received the questionnaire by email, consequently yielding too few responses to be representative. Therefore, the completed questionnaires were not used. Accordingly, the final sample of 119 subjects was distributed in the following manner: 49 first-year students, 20 second-year students, 25 third-year students and 25 fourth-year students.

### 2.3. - Data analysis

Once the questionnaires had been filled out, the phase of analysing the collected data began. The programme NVivo9<sup>®</sup> (NV) proved to be extremely useful for that task. NVivo9<sup>®</sup> is a data analysis tool that allows one to spend “more time on data analysis and discovery” because it “lets you organise and classify data quickly”; what is more, it makes it easier to “uncover subtle connections in ways that simply aren’t possible manually” and “easily interchange data with applications like Microsoft Excel, Word, [...]” (NV).

In the particular case of this paper, the programme was especially useful on account of its ability to sort through and classify the data directly from the Excel spreadsheets, as well as by using its different filters and search options which allowed certain aspects of the data to be compared against others. For example, thanks to the filters it was extremely simple to examine only the answers from the students that want to become literary translators. And since the filters can be combined, it is possible to reach very high levels of refinement, for instance: how many students that want to become literary translators *and* write believe that in order to be able to translate literature one must have a certain profile. It can also be used for benchmark comparisons; for example, if the students that have already been exposed to Literary Translation believe that the work situation is worse than the students that have not yet been exposed.





In regard to the search options, the search tool for word frequency was very useful because it made digging into the open questions possible and facilitated the systematization of the responses in order to access data like which literary translators are the most cited and which book titles are the most read. It is obvious that obtaining those levels of refinement and systematization manually would have taken a great deal of time.

### 3. - EXPOSITION OF THE RESULTS

The three aspects around which the questionnaire was elaborated will be used as central themes for presenting the results: student profile, opinion regarding the professional activity and opinion concerning the teaching of Literary Translation.

#### 3.1. - *Student profile*

One of this study's objectives was to collect data by which the translation students could later be characterised with respect to Literary Translation. The aim was to establish parameters that could be linked to the students' opinions regarding the professional situation and the teaching of Literary Translation.

*Training in Literary Translation.* 73% of the sample report having taken part in some type of Literary Translation activity during their time at the university, even if it was only for a few weeks during general translation modules. A course-by-course analysis shows that 76% of first-year students have received some sort of training in Literary Translation, 80% of second-year students, 60% of third-year students and 76% of fourth-year students. The lowest percentage, belonging to the third-year students, should be highlighted: this is a factor that has surely had an effect on this group's answers.

On the whole, the students are content with the training that they have received, and the majority report having continued interest in pursuing work in this field of translation. So, it is understandable that the larger part of the general sample (the previously mentioned 73%) is capable of reflecting on Literary Translation in an informed manner. At the same time, it is interesting to have a percentage of respondents that have not been exposed at all to Literary Translation, whose ideas can be compared with the others in an effort to detect any significant differences between the two groups.



*Desire to work as a literary translator.* 56% of the respondents reported that they would like to pursue a career in this field, 42% stated the contrary and there is no data for the remaining 2%. Needless to say, this is a very high percentage. Curiously, when comparing the results among aspiring literary translators, the differences in the percentages of those who have been exposed to Literary Translation (59% yes, 40% no, 1% no data) and those who have not (50% yes, 47% no, 3% no data) are significant but not determinant.

As students progress course-by-course, a certain decrease in the desire to pursue a career in this field has been detected. The sudden rise among third-year students could be due to the previously stated fact that 40% have not been exposed to Literary Translation. The percentages of respondents stating that they would like to pursue a career in this field in the future are the following: 61% of first-year students, 50% of second-year students, 64% of third-year students, and 44% of fourth-year students.

As for the reasoning behind wanting to work as a literary translator (fig. 1), the most cited motive is the joy of reading literature, followed by the idea that it is a very interesting activity in which one is always learning something new. As the study shows, “enjoyment”, “gratification”, “pride” and “challenge” account for 24 of the mentions, all of which are strictly personal and do not have much to do with the professional practise, but rather with sensations that a translator experiences while working.

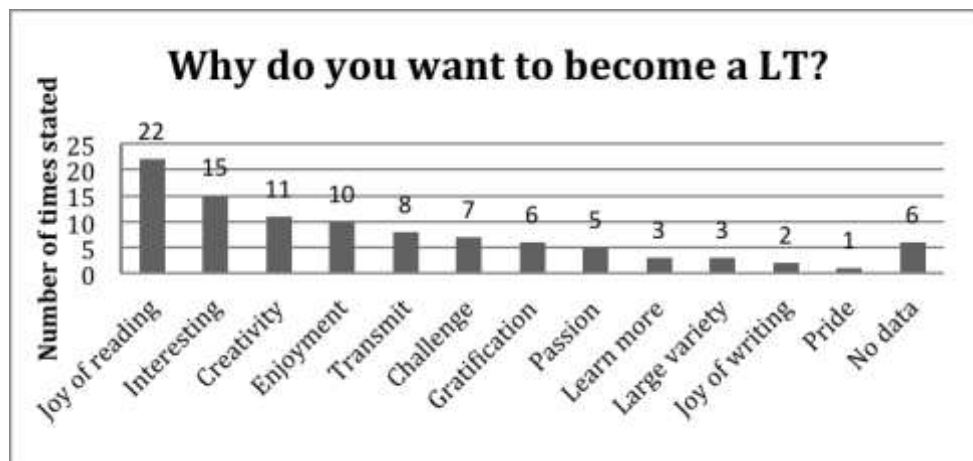


Figure 1

In regard to why some students do not want to become literary translators, the vast majority of the responses point towards the student being interested in other fields, (especially interpreting). Only two responses were related to the practise of Literary Translation: the boredom caused by spending the entire day at home, on the one hand, and the solitude associated with the literary translator on the other. Furthermore, only three answers made reference to the realities of the profession: two mentioned the poor pay rates and the other, the lack of recognition regarding the work of a translator.

*Reading habits.* In general, the student profile shows that many are avid readers, a very desirable trait for students working towards university degrees such as Translation. Accordingly, 62% of the entire sample report that they like to read a lot, 31% like to read quite a bit, 7% like it a little and no one dislikes it. It is interesting to compare the reading habits of the students that want to become literary translators with the habits of those who do not. The percentage of students that like to read only a little almost disappears among those who want to become literary translators (fig. 2), while it comes in at 14% for those who do not (fig. 3). For the subsequent analysis it is also relevant to mention the reading habits of those who read poetry: 93% like to read a lot, and the remaining 7% like to read quite a bit.

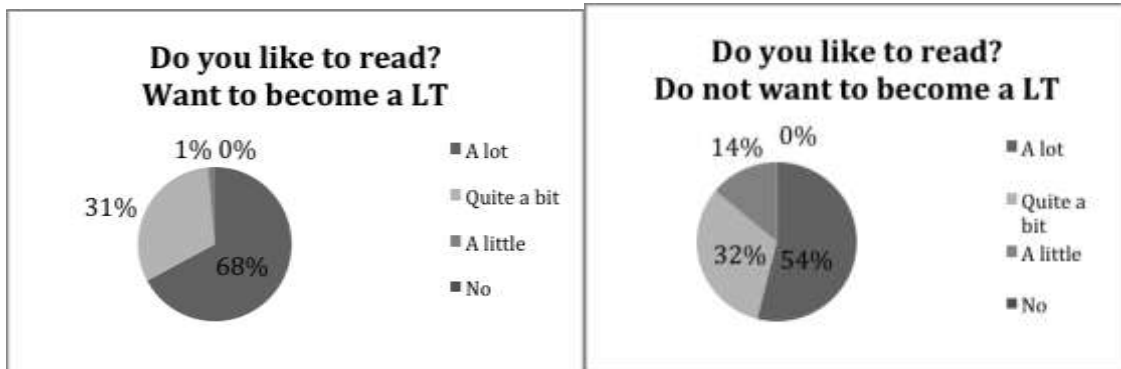


Figure 2

Figure 3

The tendency towards reading in the Faculty has been corroborated since only 26 of the 119 respondents did not provide a book title when asked what books they were currently reading and because the vast majority offered more than one title. The fact that a significant number of students mentioned titles in other languages is worthy of highlighting since it shows an active interest in their working languages.

Regarding which books they especially liked, these were the most frequently mentioned titles; the number indicates how many times each title was mentioned: One Hundred Years of Solitude, 20; The Shadow of the Wind, 20; The Pillars of the Earth, 14; The Harry Potter Saga, 13; The Da Vinci Code, 7; The Neverending Story, 6; The Catcher in the Rye 4; Perfume: The Story of a Murderer, 4; Hopscotch, 4; Chronicle of a Death Foretold 4; *La sonrisa etrusca*, [never translated] 4. In the responses to this question bestsellers can be found mixed in with all-time classics of literature, obviously required primary and secondary school reading. It is possible that mentioning these novels is attributable to the respondents' desire to gain prestige. This tendency can also be observed in the responses concerning the students' preferred authors. Writers such as Camilo José Cela, Miguel de Cervantes, Fernando de Rojas and Miguel de Unamuno were referred to just to name a few. However, the question regarding what they were reading at the time demonstrates that the classics' prominent authors do not comprise the students' habitual reading even slightly.

As to the most frequently mentioned favourite authors, they were: Gabriel García Márquez, 20; Isabel Allende, 13; Carlos Ruiz Zafón, 11; Miguel Delibes, 9; J.K. Rowling, 8; Agatha Christie, 6; Laura Gallego García, 6; Paul Auster, 6; Arturo Pérez Reverte, 6; Dan Brown, 5; Federico García Lorca, 5; Stephen King, 5; Julia Navarro, 4. Of the 145 authors that the students indicated, only ten poets were found, and, among them, only three appear more than once: Lorca, Neruda and Bécquer.

*Writing habits.* Unexpectedly, the survey yielded the data that 41% of the students studying Translation write outside of the classroom. This is quite a high percentage. The following graphs show what the students write (fig. 4) and what they read (fig. 5); the numbers indicate how many times a particular option was marked:

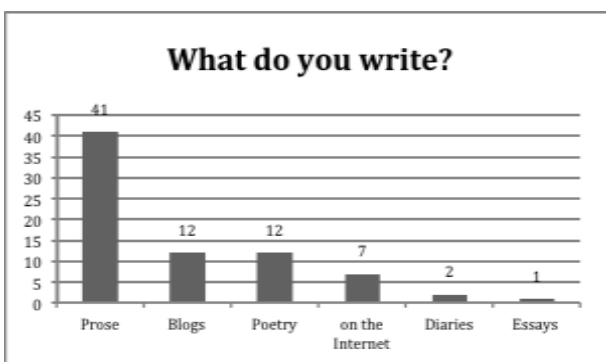


Figure 4

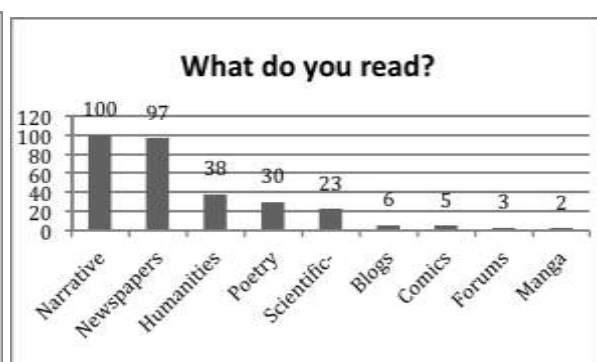


Figure 5

It is especially interesting that among the students who write the percentage that want to become literary translators is quite a bit higher compared to the sample in its entirety. If in the total sample the percentage was 56%, this percentage increases to 71% for the students that write, which emphasises the idea that writing and translating literature are related.

It is also very revealing to compare the reasons, given by students in an open question, as to why they want to become literary translators, while paying attention to if they write or not:

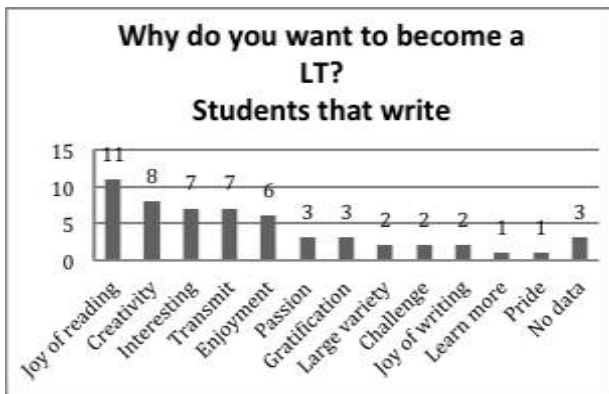


Figure 6

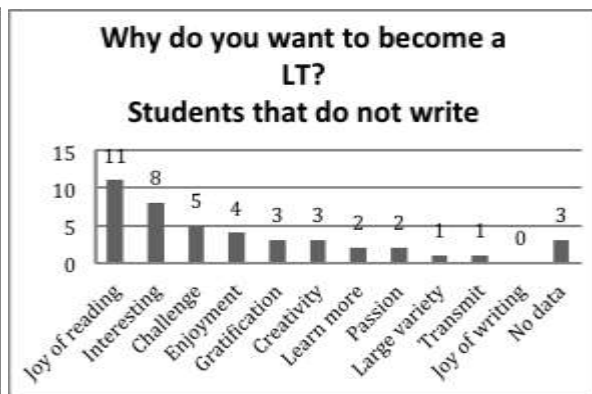


Figure 7

Even though both groups make evident that the main reason why they want to become literary translators is the joy of reading literature, there are two factors that adopt a different posture: the creativity involved was mentioned eight times by those who write and three times by those who do not, and the desire to transmit the substance of works to others was mentioned seven times by those who write and only once by those who do not.

*Active interest in the profession.* Lastly, to complete the student profile regarding Literary Translation, it was necessary to determine the extent of the students' interest in this line of work. To ascertain this data the students were asked if they usually looked for the translator's name on the books that they read, and then they were asked to share the names of the translators that they knew, regardless of the language that they work into.

In this respect, 21% of all of the respondents reported always looking for the name of the translator. Curiously, this percentage remains quite similar in each of the

groups; it comes in a little bit lower for those who want to become literary translators (19%), it is equal among those have been exposed to Literary Translation (21%) and it is a little bit higher among those who have not: (22%). On the contrary, 18% of all surveyed students reported never looking for the name of the translator. 13% of those who want to become literary translators never look for it either, along with 20% of those who have been exposed to Literary Translation and 16% of those who have not.

Similarly, 62% of all of the respondents were unable to provide the name of a literary translator. This amount decreases to 57% among those who want to become literary translators, it comes in at 58% among those who have been exposed to Literary Translation, and there is an increase to 69% among those who have not. The most frequently mentioned literary translators are the following; the number indicates how many times the translator was mentioned: Miguel Sáenz, 10; África Vidal, 8; Carlos Fortea, 7; Fernando Toda, 5; Ovidi Carbonell, 4; Javier Marías, 3; Belén Santana, 2; Dora Sales, 2; Jeremy Munday, 2; John Rutherford, 2; Julio Cortázar, 2; Valentín García Yebra, 2. What is interesting about this data is that five of these translators are professors at the Faculty of Translation of Salamanca and that Jeremy Munday and Dora Sales were invited that academic year (May of 2011) to give conferences there. It is still shocking that 119 readers of sagas like Harry Potter, The Da Vinci Code or A Song of Ice and Fire, many who want to become literary translators, are not capable of naming more than one of their respective translators.

### 3.2. - *Students' opinion regarding the profession of literary translator*

As was indicated earlier, one of the other objectives of this paper was to find out the students' opinion regarding the practise of the professional literary translator. Apart from unveiling their levels of optimism or pessimism in that respect, it is believed that this data can emphasise the students' opinion regarding the teaching of Literary Translation.

*Professional situation.* When asked about the professional situation of literary translators in Spain, 2% responded that it was good, 37% that it was normal, 27% that it was bad, and 34% were unaware. Among those who had been exposed to Literary Translation, no one thought that the situation was good, 35% thought that it was normal, 31% considered it to be bad and 34% said that they were unaware (fig. 8). For those who had not been exposed to Literary Translation, 6% believed that the situation was good, 44% rated it as normal, 16% thought that it was not good and 34% were unaware

(fig. 9). As the study shows, the percentage of students unaware of the situation does not vary between these two groups, whereas, among those who have been exposed to Literary Translation, the belief that the situation is bad increases considerably and the idea that the situation is good drops radically.

Regarding the students that want to become literary translators, 1% considered that the situation was good, 33% believed that it was normal, 27% said that it was bad and 39% were unaware. This is the highest unawareness percentage among these groups.

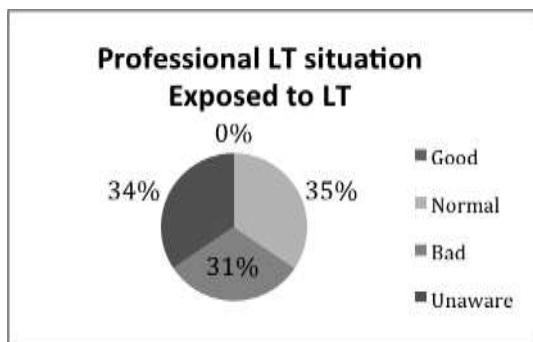


Figure 8

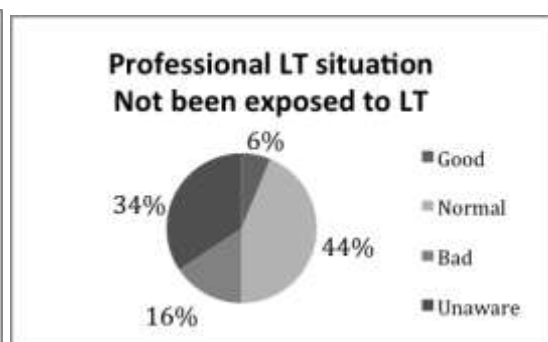


Figure 9

However, when this analysis is observed course-by-course, there does seem to be a significant evolution. For instance, the amount of respondents that report being unaware of the professional situation is 43% of first-year students, 40% of second-year students, 28% of third-year students and 20% of fourth-year students. It seems that, in the course of their studies, the students do become more conscious in this respect.

*Access to the labour market.* When they were asked if it was more difficult to find work in the field of professional literary translation than in others, 56% of the sample said that it was, on account of it being a more closed off world, 21% responded that it was, but due to a lower volume of work, 13% said that it was not more difficult and 10% reported that they were unaware of the situation.

59% of the students that have been exposed to Literary Translation consider that it is a more closed off world, 19% state that the volume of work is less, 14% believe that it is not more difficult to find work and 8% are unaware of the situation (fig. 10). These results contrast with data from students who have not been exposed to Literary

Translation. Of that group, 43% believe that it is a more closed off world, 28% state that the volume of work is less, 13% report that it is not more difficult to find work, and 16% are unaware of the situation (fig. 11).

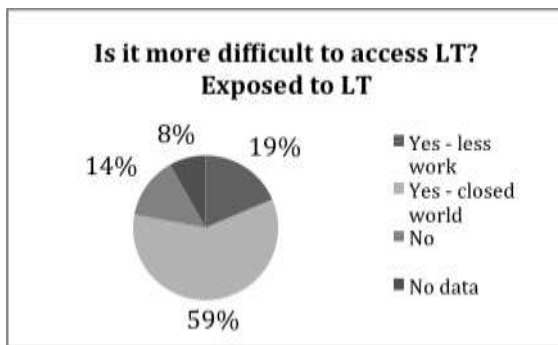


Figure 10

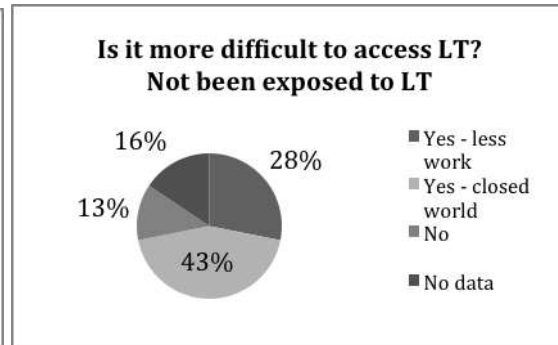


Figure 11

As students progress course-by-course, the percentage that are unaware of the professional situation decreases (12%, 10%, 8%, 8%) and an increase is seen in the percentage of those who believe that it is more difficult to find work, because the volume of work is less than in other fields of translation (16%, 20%, 24% and 28%). The rest of the data remains very similar, and the data of those who want to become literary translators resembles the global data.

*Need to receive special training.* In the context of the previous questions the students were asked if they considered that training to become a literary translator is worth it. 66% of the sample said yes, but that, additionally, they should acquire complementary training that could be combined in their career; 24% merely responded yes; 9% considered that training to become a literary translator was not worth it, and 1% was unaware of the situation. In this question the differences are more obvious between those who have been exposed to Literary Translation and those who have not. As for the first group, 69% consider that it is worth it to train, additionally, when complemented with other training, 24% merely said yes, and 7% replied that it was not worth it (fig. 12). Regarding those that have not been exposed to Literary Translation, 56% stated that it is worth it to train, additionally, when complemented with other training, 25% merely responded yes, 16% said that it is not worth it, and 3% are unaware of the situation (fig. 13).

Concerning those who want to become literary translators, the results in this section are oddly similar to those from the students that have been exposed to Literary



Translation: 71% believe that it is worth it to train, additionally, when complemented with other training, 25% simply say yes, only 3% disagree and 1% is unaware.



Figure 12

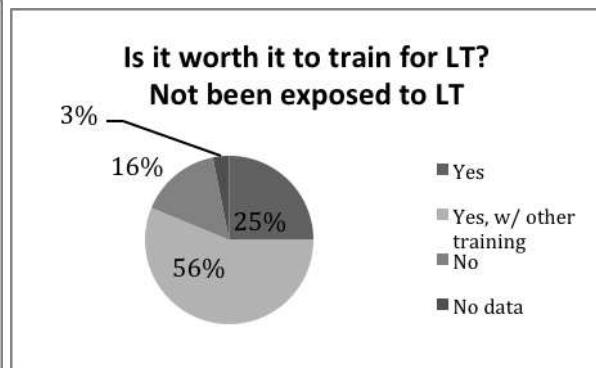


Figure 13

### 3.3. - Students' opinion regarding the teaching of Literary Translation

Once the students had responded to the previous questions, the third part of the questionnaire was focused on sounding out the students' opinion regarding the teaching of Literary Translation.

*Difficulties of Literary Translation.* The first question in this section asked of the students that they indicate what they found to be the most difficult aspect of Literary Translation. For the total sample, the most difficult task was grasping the author's style (61%), followed by the imagination and creativity needed to recreate the text (29%), and, lastly, the lexicon and syntax particular to literature (3%). The remaining 7% was divided among other combinations of these answers.

Differences can once again be observed among students that have been exposed to Literary Translation and those who have not. For instance, among the first group, 60% state that grasping the style is the most difficult aspect for them and 31% that it is the imagination and the creativity involved, while these percentages are 69% and 25%, respectively, among the second group (fig. 14). Those affirming the creativity involved are the same ones who want to become literary translators, whose percentages in that respect are 59% and 33%, respectively (fig.15).

It is quite interesting to compare this data with that from the students who enjoy writing. They find that the most difficult aspect is grasping the author's style, which

comes in at 73%, while the imagination and creativity involved decreases to 19%. The different NVivo9<sup>®</sup> filters have made it possible to examine these results even deeper by comparing the responses from the students who want to become literary translators *and also* enjoy writing. They believe the most difficult aspect is the style, which comes in at 71%, and the least difficult is the imagination and creativity involved, which decreases to 17%.

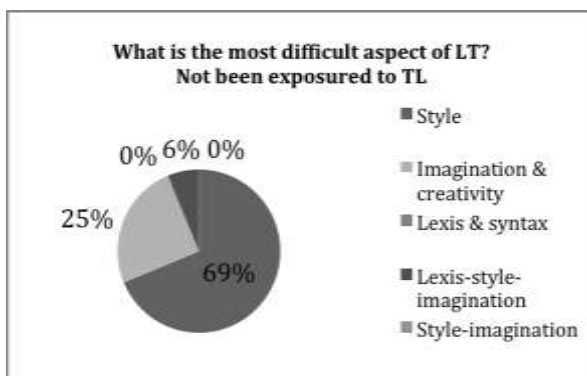


Figure 14

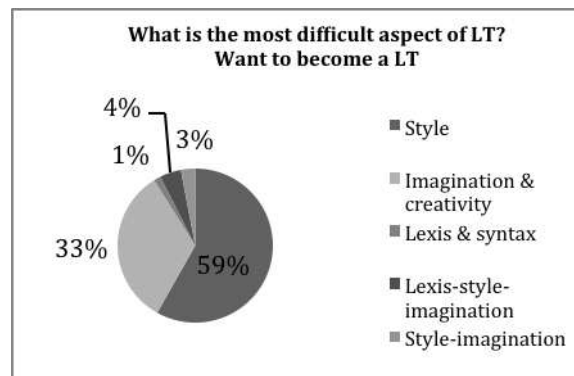


Figure 15

*Need for specialised modules.* When the students were asked if they thought it was necessary to have some specialised modules in Literary Translation during their university studies, 90% of all respondents said that it was; 6% said that it was not, they believed that being able to apply knowledge from other types of translation was good enough; and 3% affirmed that it was not necessary, simply because one could put their knowledge from other modules to use; and 1% reported that it was not necessary, because learning to translate literature is not something that one can be taught.

The percentages are quite similar among the students that have been exposed to Literary Translation (91%, 5%, 3%, 1%). A contrast is not found until observing those who have not been exposed to Literary Translation: 88% state that the specialised modules are necessary, 9% believe that applying knowledge from other translation modules is good enough, and 3% affirm that learning to translate literature is not something that one can be taught.

In this respect, looking at the course-by-course progression yields results that are too heterogeneous to reach any conclusions, however, it could point toward a certain



heightened awareness regarding the need for specialised modules in Literary Translation (84%, 95%, 88%, 92%).

*Existence of a specific profile.* Regarding the eternal question of whether one is born a translator or one becomes a translator, the students were asked if literary translation students should fit a specific profile. Of the total sample, 45% said that they should, and that a literary translator has to be somewhat of a writer; 44% believe that it is not necessary, but that it is important to enjoy literature; only 10% affirmed that anyone can learn to translate literature as if they were legal or medical texts. There was no data for the remaining 1%.

Among the students who have been exposed to Literary Translation, 46% believe that one has to be somewhat of a writer, 45% state that it is necessary to enjoy literature, and only 8% think that anyone can learn. For those who have not been exposed to Literary Translation, 43% believe that one has to be somewhat of a writer, 41% state that it is necessary to enjoy literature, and 16% think that anyone can learn. Regarding the course-by-course progression, even though the results are somewhat heterogeneous, a tendency can be observed marking a decrease in the idea that a literary translator should be somewhat of a writer (52%, 50%, 40%, 40%), and an increase in the belief that it is necessary to enjoy literature (39%, 45%, 52%, 48%).

Even though it would be expected that the students who write would be advocates for the idea of having a specific profile, the fact is that their responses are quite similar to those of the total sample. However, thanks to the NVivo9<sup>®</sup> filters, it has been possible to compare the different opinions among the students who write poetry and those who write prose, and the results are quite different: 58% of the students who write poetry consider that it is necessary that a literary translator be somewhat of a writer and 42% believe that he or she should enjoy literature; no one affirms that Literary Translation can be learned just like any other type of translation. Regarding those who write prose, 44% believe that it is necessary to be somewhat of a writer, 46% state that he or she should enjoy literature, and 10% affirm that it can be learned just like any other type of translation.

*Readings for the literary translation student.* Later, students were asked what were the most important readings outside of class for a literary translation student. Of the total sample, 80% responded all text-types, 18% maintained that the student should read lots of literature, 1% said nothing special, and there was no data from the

remaining 1%. An important difference can be observed in this question among the students that have been exposed to Literary Translation (85% all text-types, 14% lots of literature, 1% nothing special) and those who have not (69% all text-types, 28% lots of literature, 3% no data). As would be expected, among the students who believe that fitting a specific profile is needed, the percentage that think that it is necessary to read lots of literature is higher than the total: it increases to 21%. The data for the course-by-course progression is heterogeneous. The percentages supporting reading all text-types are as follows: 74%, 90%, 88%, and 80%. And the percentages behind reading lots of literature are 24%, 10%, 12%, and 16%.

*In-class Literary Translation activities.* Lastly, the students were asked what in-class activities they would like to encounter in a Literary Translation module. The results appear in the following graph, which represents the amount of mentions that each activity received.

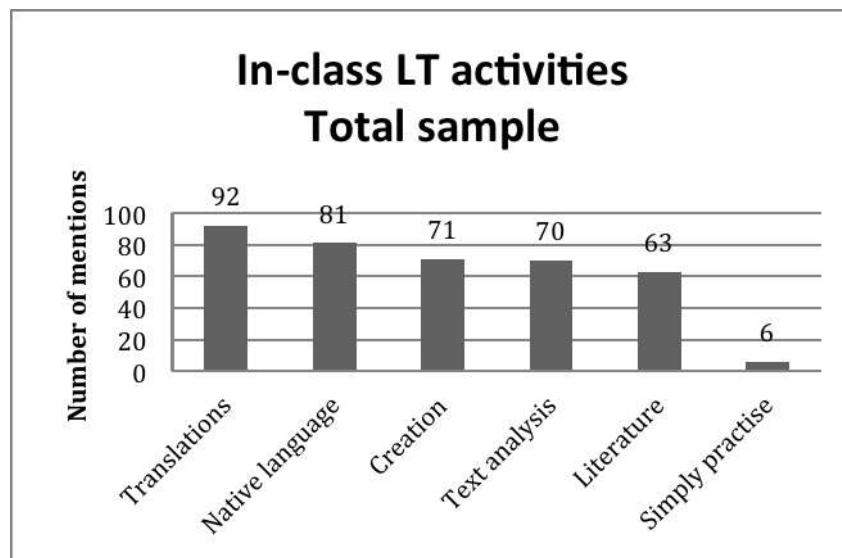


Figure 16

The most frequently indicated option was that of translating many texts with different styles that gradually increase in difficulty so that the students improve progressively. Exercises in the native language were the second preference, and the third, literary creation tasks. These options were followed by analysing texts in order to recognise their characteristics, and attending literature modules. As figure 16 shows,



simply practising with random texts was barely even considered. The course-by-course progression is heterogeneous, but it should be pointed out that the option to translate texts of gradual difficulty was the preference among all of the courses and simply practising is always the last choice, with only one or two mentions.

#### **4. - INTERPRETATION AND CONCLUSIONS**

On the basis of the facts outlined, several conclusions can be drawn that should only be deemed as indicative since they were derived from a relatively small sample. Even so, they have been helpful in corroborating some of the initial hypotheses, and a few of the conclusions seem to be supported by the previously mentioned studies, which would show that the obtained results are coherent. This study has also yielded some unexpected results.

73% of the students surveyed have had some type of exposure to Literary Translation in the classroom, and the vast majority of them were pleased with the training received. They concurred in that they would have liked that the training had lasted longer and were more in-depth. From this we could say that Literary Translation at the Faculty of Translation and Documentation of the University of Salamanca is taught in a satisfactory manner, although its duration is too brief.

56% of the respondents report that they want to become literary translators. This high percentage coincides in Aguilar Río's (2004, 18) indication that Literary Translation and Interpreting are the clearest two vocational fields. Arrés López and Calvo Encinas (2009, 219) also highlight this predominance of Literary Translation. On the other hand, it has been observed that as the students progress course-by-course in their university studies their desire to become literary translators decreases. This also coincides in what Calvo Encinas (2010, 540) points at when reporting that the students' perspectives become more realistic as they progress through their studies.

Concerning the reasoning behind wanting to become literary translators, personal matters like the joy of translating are perceived to outweigh other reasons more directly related to the profession. Curiously, among the reasoning behind not wanting to become a literary translator, very few responses are focused on the work conditions (solitude, routine, poor remuneration). This supports the idea indicated by Arrés López and Calvo Encinas (2009, 619) that very few students understand the reality of the

profession's practise. This also confirms the hypothesis that the students have a romantic conception of the profession.

As for the students' reading habits, the study has indicated that 62% like to read a lot, and only 7% like it a little. While examining the students that want to become literary translators, the percentage of those who like to read a lot increases to 68% and the percentage of those who only like to read a little decreases to 1%. The hypothesis is therefore confirmed that the students who want to become literary translators like to read more than the majority.

In spite of the fact that the questionnaire was answered during the semester's peak workload period, 93 of the 119 respondents reported to be reading a book at the time; furthermore, the vast majority provided more than two titles. It appears that we are dealing with a group of students that are avid readers. A significant number of students were reading works in other languages. This demonstrates an active interest in their working languages. It was found that their reading preferences are geared towards commercialised books and that best sellers stand out among their favourites.

A surprising 41% of all of the respondents reported that they write outside of the classroom. They have a higher tendency to write prose, followed by blogs and then poetry. A very interesting result from the study is that, among those who write, the percentage of students who want to become literary translators is considerably higher than for the rest of the sample: 71% compared to 56% of the remaining sample. That seems to emphasise the idea that there is a clear relation between literary creativity and translation, along the lines that Catenaro (2008) points out that the literary translator should possess the characteristics of the author. Furthermore, it should be mentioned that among the students who write, the second reason that they give as to why they want to become literary translators is the creativity involved, which comes in at fifth place among those who do not write. It appears that for the aspiring literary translators, the margin of creativity that literature provides is an attractive factor. Transmitting the substance of works is the third reason for those who write. This demonstrates that they have a higher awareness of the final objective of Literary Translation.

Unexpectedly, we have observed that the students that report wanting to become literary translators do not necessarily have a higher active interest in the profession. For example, while 21% of all of the respondents affirm always looking in books for the name of the translator, only a surprising 19% of those who want to become literary



translators do so. It is also surprising that this number remains at 21% among those who have been exposed to Literary Translation. It appears as if this experience does not contribute towards feeding their curiosity in this field.

Moreover, the percentages of students not capable of providing the name of one literary translator are also surprisingly high: 62% of all respondents, 57% of those who want to become literary translators, 58% among those who have been exposed to Literary Translation and 69% of those who have not. So, it seems that the training does help the students learn the names of possible future colleagues in the profession, as long as they are seen in the classroom, (hence the high number of professors of the Faculty or professional translators mentioned). As we have stated, training does not seem to cause the students to grow curious and to research information on their own. It is odd that the 119 students who provided the titles of several well-known, bestselling sagas were not capable of providing the name of one of their translators more than once.

As for the professional situation, the most interesting results have to do with the level of unawareness in that respect. For instance, 34% of all of the respondents reported that they were unaware of the situation. This percentage remains the same among those who have and have not been exposed to Literary Translation and then increases once again to a surprising 39% among those who want to become literary translators.

When it comes to qualifying the professional situation as good or bad, it is good for 6% of those who have not been exposed to Literary Translation and 0% of those who have; it is bad for 16% of those who have not been exposed, compared to 31% of those who have. So, it appears that although the unawareness rate remains constant, the study does confirm that the students who have been exposed to Literary Translation understand the professional world better and are more sceptical. This same tendency can be observed as the students progress from course-to-course. This could be attributed to what Calvo Encinas (2010, 540) indicates: “[...] the students are given pessimistic visions regarding their professional futures in certain sectors [...]”. In the case of Literary Translation, it is possible that these visions are more realistic than they are pessimistic.

Only a minority of all of the respondents considered that access to the labour market is just as easy as for other types of translation, 13% specifically. This percentage remains almost the same for students who want to become literary translators, for those

who have been exposed to Literary Translation and for those who have not. Between these last two groups there are significant differences regarding their unawareness of the situation. This percentage decreases to 16% among those who have not been exposed to Literary Translation and to 8% for those who have.

Concerning if training to become a literary translator is worth it or not, the most decisive results come from the students that have been exposed to Literary Translation and from those who have not. Among the first group, 69% believe that training to become a literary translator is worth it, as long as it is complemented with other training. This percentage was recorded at 56% among the second group. Additionally, the figure for those who do not believe that it is worth it comes in at 7% among those who have been exposed to Literary Translation and 16% among those who have not. So, it seems that having had some sort of exposure makes the students conscious that training is worth it, as long as it is complemented with other training in an effort to adapt better to the professional world in which they are surely not going to be able to work solely as literary translators.

As for what they consider to be the most difficult aspect of Literary Translation, for 61% of the total sample the most complicated part is grasping the author's style. Indeed, Catenaro qualifies style as (2008): "The delight of the readers and the travail of the translators [...]". The imagination and creativity involved is the most difficult aspect of Literary Translation for 29% of the entire sample. We have seen that this percentage decreases to 19% among those who write, possibly because they consider that they possess the necessary imagination and creativity to recreate the text. It has been shown that they consider the creative aspect to be a positive factor of Literary Translation, so it is logical then that they do not regard it as being difficult.

When asked if specific modules in Literary Translation are necessary throughout their university studies, 90% of the total sample responded positively, a figure that increases to 91% among those who have been exposed to Literary Translation and decreases to 88% for those who have not. Only 1% of those who have been exposed to Literary Translation consider that it cannot be taught, while this percentage remains at 3% among those who have had no exposure. So, it seems that receiving some training in this field heightens their awareness that these modules are necessary because Literary Translation has to be taught separately and not merely learned in general translation modules. This tendency has also been observed as the students progress year-after-year in their studies.





Regarding the question of if Literary Translation students have to have a certain profile, 45% of the total sample responded that they had to write some, 44% stated that they had to enjoy literature and only 10% believed that Literary Translation could be learned just like any other type of translation. Therefore, they do not share Gil de Carrasco's approach that (1999) "[...] the development of the Literary Translation process is no different from any of the other types of translation [...]". It is interesting that, among the students who have not been exposed to Literary Translation, 16% believe that anyone can learn it, compared to 8% of those who have had some exposure to it. So, it appears that when students are exposed to Literary Translation in the classroom, their belief that Literary Translation can be learned just like any other type of translation declines. This also confirms that the students consider Literary Translation to be somewhat unique. The hypothesis stating that those who write would find it necessary to have a certain profile is only true for those who write poetry.

In regards to what a Literary Translation student should read outside the classroom, the most interesting results are found when comparing the group that has been exposed to Literary Translation with the group that has not. For instance, among those that have been exposed, 14% believe that it is necessary to read lots of literature; this increases to 28% among those who have not been exposed. It seems that the experience with Literary Translation makes the students aware that a literary translator's training must be multidisciplinary and not strictly literary.

In conclusion, and regarding what activities the students would like to do in a Literary Translation module, it should be mentioned that the majority of the students marked almost all of the options. As the students progress year-after-year in their studies, no decrease was detected in the amount of options marked. This could indicate a sense of insecurity regarding the skills and competence that they possess for confronting Literary Translation.

The most frequently specified option was that of translating lots of texts with different styles and of gradually increasing difficulty, and the least specified was merely translating texts. This coincides in the idea that the best way of learning is by means of practising (Albornoz, 1988, 52-53), as well as it clarifies that the students demand a method and a gradual increase in the difficulty of the texts. Unexpectedly, the second most frequently selected option were the exercises in their mother tongue. It appears that the students are conscious of the fact, already pointed out by several authors

(Mayoral Asensio, 2001, 327; Ordóñez López, 2010), that the command of their mother tongue is deficient. It should also be highlighted that the third option chosen by the students were exercises involving literary creation. This demonstrates that they emphasise the importance of the artistic component at stake in Literary Translation (Franek 2010, 108).

We believe that this exhaustive study is a relatively good reflection of the Translation students' ideas and expectations regarding Literary Translation. On that basis, we consider that there are two aspects of the paper that could be focused on from a teaching perspective. On the one hand, the paradoxical fact that the students who want to become literary translators affirm their desire in a non-realistic, mechanical manner: it has been demonstrated that not only do they lack general knowledge about the profession, but that they also seem to lack an active interest in it; even though improvements have been found regarding the awareness of the professional situation among those who have been exposed to Literary Translation, no increased curiosity has been detected. Therefore, we agree with Aguilar Rfo when saying that it is necessary to (2004, 27): “[...] make the students conscious of the need to teach oneself and to take on extracurricular work [...]”. Maybe the professors should clarify the students' personal responsibilities to them. On the other hand, a recurring emergence of the creativity factor has been observed, which perhaps should be paid more attention to: it is the third reason for becoming a literary translator, the second aspect of Literary Translation that the students find most difficult and the third activity asked for in class. We professors should possibly be more conscious of the artistic and creative factors in Literary Translation in order to, as Catenaro (2008) puts it, encourage these skills among the students.

Translated by Casey de Young

## 5. - BIBLIOGRAPHY

Albornoz, R. (1988). El profesionalismo y el traductor literario. In P. Hörmann Villagrán, M. I. Diéguez Morales (Eds.), *Sobre la traducción literaria en Hispanoamérica. Actas del Primer Coloquio Chileno-Argentino de Traducción Literaria*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.



Aguilar Río, J.M. (2004). La enseñanza de la traducción y su relación con las exigencias del mercado laboral: estudio de caso [Digital version]. *TRANS Revista de Traductología*, 8, 11-28.

Arrés López, E. & Calvo Encinas, E. (2009). ¿Por qué se estudia Traducción e Interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación [Digital version]. *Entreculturas*, 1, 613-625.

Calvo Encinas, E. (2010). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación desde la perspectiva del estudiantado*. Tesis para optar al título de Doctor. Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada. Granada, España. Extracted December 1, 2011 from [digibug.ugr.es/bitstream/10481/3488/1/1852574x.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/3488/1/1852574x.pdf)

Catenaro, B. (2008). La obra literaria: posibilidades y límites del traductor. *Especulo. Revista de estudios literarios*, 37. Extracted December 1, 2011 from <http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/obratrad.html>

Fernández, F. (2010). La traducción literaria y la brecha de paralaje. Reflexiones a partir de un cuestionario piloto. *MONTI: Monografías de traducción e interpretación* [Digital version], 2, 193-215.

Gil de Carrasco, A. (1999). Práctica de la traducción literaria. En Gil de Carrasco, A; Leo, H. (Eds.) *Aproximaciones a la traducción* [Digital version]. Colección Hispanismo. Madrid: Instituto Cervantes. Extracted December 5, 2011 from <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/carrasco.htm>

Ladislav, F. (2009). Hacia una didáctica de la traducción literaria. In: *Studia romanistica. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie „Románske štúdie: súčasný stav a perspektívy“* (pp. 108-114). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Fakulta humanitných vied. Extracted December 3, 2011 from <http://axpsu.fpf.slu.cz/~cad10ucj/publikace/SRB%202009.pdf>

Mayor Serrano, M. B. (2005). Consideraciones fundamentales en la formación de traductores: mercado de trabajo y tipo de alumnado [Digital version]. *TRANS Revista de Traductología*, 9, 195-201.

Mayoral Asensio, R. (2001). Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que el actual sistema basa su estructura y contenidos. *Sendebarr*, 12, 311-336.

NV: NVivo9<sup>®</sup>, desarrollado por QRS International.  
[http://www.qsrinternational.com/other-languages\\_spanish.aspx](http://www.qsrinternational.com/other-languages_spanish.aspx)

Ordóñez López, M. P. (2010). De mayor quiero ser traductor. Estudio de las preconcepciones de los alumnos de primer curso del Grado en Traducción e Interpretación. *inTralinea. Rivista online di traduttologia*, 12. Extracted December 1, 2011 from [http://www.intralinea.it/volumes/eng\\_more.php?id=870\\_0\\_2\\_0](http://www.intralinea.it/volumes/eng_more.php?id=870_0_2_0)

Zabalbeascoa, P. (1999). La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora. In Gil de Carrasco, A; Leo, H. (Eds.) *Aproximaciones a la traducción* [Digital version]. Colección Hispanismo. Madrid: Instituto Cervantes. Extracted December 1, 2011 from <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Toda Castán, C. (2012). Ideas y expectativas del estudiante de traducción respecto a la traducción literaria. Translation students' ideas and expectations regarding literary translation *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 266-316 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8796/9002](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8796/9002)



## MISCELÁNEA

### ANÁLISIS DEL EFECTO MODERADOR DE LA EDAD EN LA ACEPTACIÓN DE SISTEMAS E-LEARNING LMS

Resumen: El presente estudio analiza las intenciones de los usuarios acerca del uso de sistemas de tele-enseñanza LMS (*Learning Management Systems*), basándose en un modelo que integra el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM, *Technology Acceptance Model*), la Teoría del Comportamiento Percibido (TPB, *Theory of Planned Behavior*) y la Teoría Unificada de la Aceptación y Uso de la Tecnología (UTAUT, *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*), tomando la edad como variable moderadora.

Así, este artículo estudia la influencia de la intención conductual, la actitud hacia el uso, la facilidad de uso percibida, la utilidad percibida, la norma subjetiva y la influencia social en la intención de utilizar sistemas e-learning LMS. Como antecedentes de estos factores de influencia se plantean las características del sistema y del usuario.

El resultado de la revisión teórica es un modelo unificado que ha sido validado con datos recogidos de 94 estudiantes a través de un cuestionario en línea. Estos datos han sido analizados utilizando la técnica de mínimos cuadrados parciales, y los principales resultados confirman la relevancia predictiva del modelo para usuarios de entre 26 y 35 años y de entre 36 y 45 años.

Palabras clave: LMS; aprendizaje; e-learning; b-learning; TAM; TAM2; UTAUT; modelos de aceptación tecnológica; intención conductual; características del sistema; características del usuario; PLS.



## **AN ANALYSIS OF THE MODERATING EFFECTS OF AGE IN THE ACCEPTANCE OF LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS**

**Abstract:** This study analyses students' intentions to use e-learning management systems based on an inventory which integrates the Technology Adoption Model (TAM), the Theory of Planned Behavior (TPB) and the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT), with the difference of age as moderating variable. In particular, the most relevant learning management systems (LMS) adoption models have been reviewed from literature.

Thus, this paper studies the influence of behavioral intention, attitude toward use, perceived usefulness, perceived ease of use, subjective norms and social influence in the intention to use e-learning management systems. User and system characteristics have been proposed as antecedents of the former factors.

The result of this review is a unified model which has been validated with data collected from 94 students through a web questionnaire, and the results from this data have been analysed using the partial least squares (PLS) method. The analysis has demonstrated the predictive relevance and the validation of the model for users between 26 to 35 years old and 36 to 45 years old.

**Keywords:** LMS; learning; e-learning; b-learning; TAM; TAM2; UTAUT; technology acceptance models; behavioral intention; system characteristics; user characteristics; PLS.



## AN ANALYSIS OF THE MODERATING EFFECTS OF AGE IN THE ACCEPTANCE OF LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS

*Fecha de recepción: 07/11/2011; fecha de aceptación: 10/11/2012; fecha de publicación: 05/03/2012*

Óscar Lorenzo Dueñas-Rugnon  
[oscarlorenzo.duenas.rugnon@alumnos.upm.es](mailto:oscarlorenzo.duenas.rugnon@alumnos.upm.es)  
Universidad Politécnica de Madrid

Santiago Iglesias-Pradas  
[s.iglesias@upm.es](mailto:s.iglesias@upm.es)  
Universidad Politécnica de Madrid

Ángel Francisco Agudo-Peregrina  
[aagudo@tige.ior.etsit.upm.es](mailto:aagudo@tige.ior.etsit.upm.es)  
Universidad Politécnica de Madrid

### 1.- INTRODUCTION

In the past years the use and implementation of LMS has been growing rapidly, both in the industrial and academic environment. The use of TEL (Technology Enhanced Learning) is a fundamental concept for the current learning processes because technology allows expanding the learning scope. In the last 40 years, the various technologies supporting these learning processes have received different names, although the more accepted term nowadays is e-learning, which can be defined as “the use of the new multimedia technology and Internet, to improve the learning quality, supporting the access to resources and services, as well as the interchange and the remote collaboration” (Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, 2001).

This study covers the most influent factors in the users’ intention to use LMS systems, based on a review of technology adoption models, with special focus on those applied to LMS systems, as well as an analysis of LMS implementation case studies, and proposes a study framework based on a unified model for LMS adoption.

## 2.- THEORETICAL BACKGROUND

### 2.1.- LMS adoption models

In order to examine the intention to use LMS, there is a wide range of theoretical models for characterizing technological acceptance, being the most relevant TAM (Technology Acceptance Model; Davis, 1989), UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology; Venkatesh, *et al.*, 2003), TRA (Theory of Reasoned Action; Fishbein & Ajzen, 1975), TAM2 (Venkatesh & Davis, 2000), TPB (Theory of Planned Behaviour; Ajzen, 1991), MM (Motivational Model) (Vallerand & Ratelle, 2002), PC MPCU (Model of PC Utilization; Thompson, *et al.*, 1991), IDT (Innovation Diffusion Theory; Moore & Benbasat, 1991), and SCT (Social Cognitive Theory; Bandura, 1986).

According to Venkatesh *et al.* (2003), Fig. 1 shows the framework of the three basic concepts present in the majority of the aforementioned technological acceptance models. The main differences among the various models rely on the concept of an “individual’s reactions to the use of information technology”, since the definition of the variables which have influence on both intentions to use information technology and actual use of information technology, may be different depending on the definition and composition of that concept.

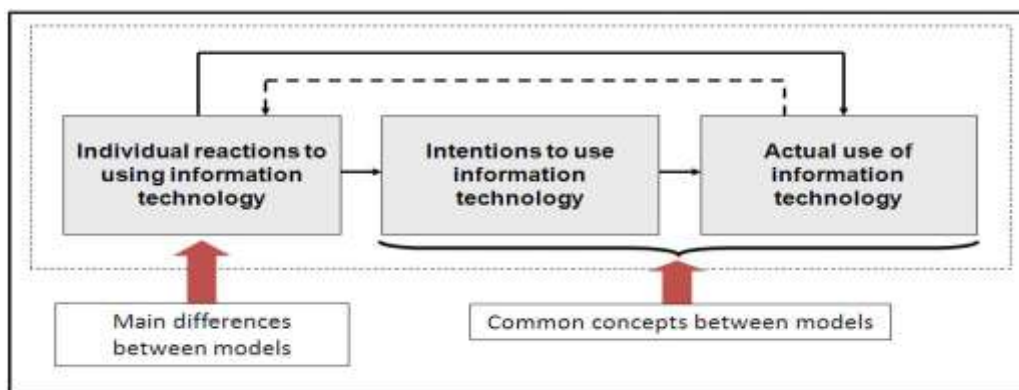


Figure 1. Technological Acceptance Models and Basic Concepts



Based upon the common constructs presented in these theories, and extracting other factors identified on LMS adoption focused studies (Moon & Kim, 2001; Saadé & Bahli, 2005; Thompson, *et al.*, 1991), four types of constructs have been identified:

1. Actual use of LMS technologies.
2. Intention to use/attitude towards use. This is a predisposition against or towards a stimulus object (Fishbein & Ajzen, 1975); in this particular case, the the stimulus object would be the use of a LMS.
3. Antecedents of attitude towards use. The most relevant antecedents of attitude are those related to TAM (perceived ease of use and perceived usefulness) and TPB (normative and social factors, such as normative beliefs and subjective norm).
4. A group of different factors which have influence on the antecedents of attitude. These factors include self-efficacy, anxiety, system functionality, performance expectations, and quality of contents, and can be classified into two separate groups: those that can be considered user-related (i.e., self-efficacy, anxiety, performance expectations) and those which are system-related (i.e., functionality, contents).

## 2.2.- LMS design and learning methodologies

Although e-learning LMS systems are supported over multiples pedagogical methodologies, there are currently not clear guidelines for analyzing, designing and implementing these tools, from a pedagogical point of view. In order to confront this problem, according to Kerkiri *et al.* (2009), there are already LMS implementations benefiting from the semantic web technologies and ontologies. Moreover, metadata-based models have been proposed for representing, detecting, and even automatically correct possible pitfalls in the schedule process of a learning design in e-learning environments (Camacho & R-Moreno, 2007). But, according to Chatti *et al.* (2007), e-learning solutions require a move away from one-size-fits-all content-centric models, and move towards a user-centric model that puts the learner/knowledge worker at the centre and gives him/her the control. This would mean a shift from e-learning to me-learning; a vision that will provide personalised learning experiences to every person everyday (Hodgins, 2005) and even an evolution from LMS to Personal Learning Environments (PLE). In this context, the perceptions of all the agents participating in the learning process towards using these systems become a critical issue which may determine the LMS or PLE implementation success or failure.

In addition, different variants of e-learning systems have been appearing, the most relevant is the b-learning (blended learning). According to Oliver & Trigwell (2005), the term 'blended learning' has gained considerable currency in recent years as a description of particular forms of teaching with technology. Whitelock & Jelfs (2003) propose the following three definitions:

1. The integrated combination of traditional learning with web-based online approaches;
2. The combination of media and tools employed in an e-learning environment;
3. The combination of a number of pedagogic approaches, irrespective of learning technology use.

Of these, the first is perhaps the most common interpretation; from that definition, it is obvious that e-learning must take into account not only learning agents' but also the specific characteristics of web-based learning systems –such as LMS–.

### 2.3.- Research Model and Hypotheses

In order to define the research model, the aforementioned technological acceptance models, as well as use cases related to e-learning system acceptance, have been reviewed and compared. The most relevant use cases analyzed correspond to Chiu and Wang (2008), Saadé and Bahli (2005), Ya-Ching (2008), Moon and Kim (2001) and Thompson, *et al.* (1991). Regarding b-learning systems, the main use cases considered for this study correspond to Diamantini and Pieri (2008), Poce (2008) and Kerres and De Witt (2003). According to theoretical and practical analysis from these studies, four main latent variables –perceived usefulness, perceived ease of use, subjective norms and social influence– have been identified as antecedents of attitude toward behavior and behavioral intention, which in turn are, according to acceptance theories, the main predictors of actual use. Following the discussion from section 2.2., it is expected that system and user specific factors may have an influence on these antecedents. Therefore, relationships between this variables have been established considering the use cases reviewed, and finally the research model and hypotheses were formulated. Fig. 2 illustrates the research model, hypotheses and relations between constructs.

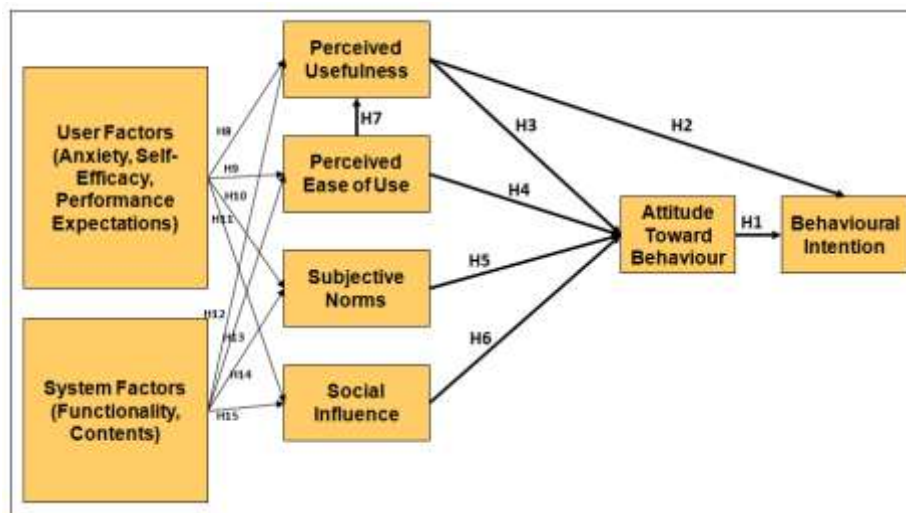


Figure 2. Research Model and Hypotheses

The following hypotheses were formulated:

- **H1, H2:** Behavioral intention is positively influenced by attitude towards behavior and the perceived usefulness.
- **H3, H4, H5, H6:** Attitude towards behavior is positively affected by perceived usefulness, perceived ease of use, subjective norms and social influence.
- **H7:** Perceived usefulness is positively influenced by perceived ease of use.
- **H8, H9, H10, H11:** User related factors have a positive influence on perceived usefulness, perceived ease of use, subjective norms and social influence.
- **H12, H13 H14, H15:** System related factors have a positive influence on perceived usefulness, perceived ease of use, subjective norms and social influence.

### 3.- RESEARCH DESIGN AND METHODOLOGY

A survey from the research model was taken to 200 Spanish students, grouped by age (from 18 to 25 years, from 26 to 35 years, and from 36 to 45 years), who had previous experience with e-learning systems, from both the academic and working contexts. The survey included 41 items, measured using a seven-point Likert-type scale and ranging from “Strongly disagree” to “Strongly agree”.

The survey data was gathered via LimeWire Survey web tool. The survey was anonymous and was sent to respondents by email with the link reference.

In order to perform the analysis of results, a soft-modelling SEM (Structured Equations Model) approach was used, with Partial Least Squares (PLS) as the chosen analysis technique, since PLS can provide both confirmatory analysis and model predictive ability assessment. According to Fornell and Bookstein (1982) and Barclay *et al.* (1995), PLS also presents relevant advantages, such as minimal sample size requirements, with different measurement scales and kind of variables. PLSGraph software was used for extraction and analysis of results.

#### 4.- DATA ANALYSIS

A total of 94 complete surveys were received (for a 47 percent total answering rate). Data from this survey were exported from the web tool to Microsoft Excel, and then converted to PLS-Graph readable files. The sample size was adequate for analysis according to the criteria from Barclay *et al.* (1995), except for the group of students ranging from 18 to 25 years old, with a sample size of 20.

Next, measurement model and structural model validity were performed; for measurement model validity assessment, factor analysis, convergent validity and discriminant validity were tested (Table 1 displays the results from the factor analysis and convergent validity assessment).

The factor loadings for each construct and item are significantly greater than the acceptable limit of 0.5, and most of them are greater than the optimal limit of 0.707. Composite reliability values are significantly greater than the optimal limit of 0.7; with most of them higher than 0.9. On the other hand, the AVE (Average Variance Extracted) values are equal or greater than the minimal limit of 0.5. AVE values for the construct “User Factors” fell slightly below the limit of 0.5. Indicators below the cut-off range were discarded for the analysis.

Then, a discriminant validity analysis was performed (results are shown in Table 2). In this analysis, the squared root AVEs are greater than the correlations between constructs –except for the group of students ranging from 26 to 35 years old, within the construct “User Factors”–. Yet, another discriminant validity analysis was done, taking into account the correlations between item weights and constructs. For most of the indicators, the item loadings inside the construct are greater than the loading with the rest of the items measuring other constructs.

Finally, structural model validity was studied. This analysis includes the construct variance explained ( $R^2$ ), the predictive relevance ( $Q^2$ ), and the values of the significant structural paths. Table 3 illustrates  $R^2$  and  $Q^2$  analysis.

As shown in Table 3, the construct variance explained ( $R^2$ ), for the ranges between 26 to 35 years old and 36 to 45 years old indicate a good explanation of the model –more than 50 percent of the variance explained in the former case and more than 75 percent in the latter–. For the range between 18 to 25 years old, values were lower than 50 percent –mainly for behavioural intention–.

To observe the model's predictive ability analysis, a Stone-Geisser's or  $Q^2$  test was performed. The results for the different relations in the ranges between 26 to 35 years old and 36 to 45 years old indicate predictive relevance (all values were greater than zero). On the other hand, values for the group of students between 18 and 25 years old showed no predictive relevance, and also a very low value of variance explained for the total model of 12,4 percent.

Construct	Item	18 to 25 years old			26 to 35 years old			36 to 45 years old		
		Factorial Loading	Composite Reliability	AVE	Factorial Loading	Composite Reliability	AVE	Factorial Loading	Composite Reliability	AVE
User Factors	CU3	0.725	0.848	0.488	0.421	0.831	0.474	0.816	0.923	0.809
	CU4	0.729			0.444			0.870		
	CU5	0.511			0.489			0.729		
	CU6	0.881			0.869			0.820		
	CU7	0.666			0.862			0.885		
	CU8	0.625			0.861			0.777		
System Factors	CS1	0.283	0.808	0.593	0.790	0.939	0.754	0.871	0.951	0.795
	CS2	0.831			0.848			0.891		
	CS3	0.881			0.883			0.932		
	CS4	0.862			0.909			0.882		
	CS5	0.821			0.906			0.882		
Perceived Usefulness	UP1	0.879	0.868	0.822	0.838	0.934	0.779	0.904	0.960	0.857
	UP2	0.732			0.855			0.892		
	UP3	0.764			0.887			0.964		
	UP4	0.774			0.949			0.941		
Perceived Ease of Use	FU1	0.859	0.922	0.749	0.887	0.941	0.801	0.940	0.939	0.794
	FU2	0.792			0.911			0.835		
	FU3	0.958			0.907			0.898		
	FU4	0.847			0.874			0.890		
Subjective Norms	NS1	0.901	0.913	0.840	0.918	0.926	0.883	0.962	0.980	0.961
	NS2	0.932			0.940			0.979		
Social Influence	IS2	0.870	0.908	0.832	0.898	0.885	0.794	0.971	0.958	0.919
	IS3	0.953			0.884			0.946		
	IS4	0.799			0.849			0.901		
Attitude Toward Behaviour	AU1	0.799	0.874	0.635	0.909	0.907	0.711	0.889	0.941	0.799
	AU2	0.855			0.785			0.914		
	AU3	0.813			0.844			0.871		
	AU4	0.712			0.953			0.946		
Behavioural Intention	IU1	0.874	0.915	0.782	0.924	0.958	0.883	0.934	0.964	0.898
	IU2	0.887			0.941			0.964		
	IU3	0.912			0.941			0.964		

Table 1. Measurement model validity assessment (factor analysis and convergent validity)

18 to 25 years old								
	UF	SF	PU	PEU	SN	SI	ATB	BI
UF	0.899							
SF	0.687	0.770						
PU	0.700	0.450	0.789					
PEU	0.637	0.532	0.590	0.885				
SN	0.606	0.333	0.322	0.333	0.917			
SI	0.602	0.564	0.304	0.456	0.436	0.912		
ATB	0.851	0.526	0.691	0.561	0.295	0.463	0.797	
BI	0.424	0.389	0.164	0.144	0.424	0.368	0.339	0.884

26 to 35 years old								
	UF	SF	PU	PEU	SN	SI	ATB	BI
UF	0.688							
SF	0.630	0.848						
PU	0.675	0.742	0.883					
PEU	0.717	0.763	0.637	0.895				
SN	0.512	0.605	0.462	0.504	0.929			
SI	0.717	0.628	0.677	0.711	0.516	0.891		
ATB	0.775	0.758	0.806	0.764	0.497	0.735	0.843	
BI	0.567	0.453	0.522	0.616	0.247	0.560	0.709	0.940

36 to 45 years old								
	UF	SF	PU	PEU	SN	SI	ATB	BI
UF	0.818							
SF	0.684	0.892						
PU	0.597	0.207	0.926					
PEU	0.803	0.621	0.392	0.891				
SN	0.687	0.273	0.593	0.452	0.980			
SI	0.654	0.519	0.377	0.567	0.698	0.859		
ATB	0.727	0.515	0.832	0.661	0.637	0.556	0.894	
BI	0.661	0.412	0.816	0.580	0.619	0.670	0.848	0.948

Table 1. Measurement model validity assessment (discriminant validity)

Construct	18 to 25 years old		26 to 35 years old		36 to 45 years old	
	R <sup>2</sup>	Q <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	Q <sup>2</sup>	R <sup>2</sup>	Q <sup>2</sup>
Behavioural Intention	0.124	-0.424	0.510	0.377	0.759	0.617
Attitude Toward Behaviour	0.560	0.164	0.789	0.484	0.833	0.594
Perceived Usefulness	0.531	0.126	0.621	0.431	0.434	0.255
Perceived Ease of Use	0.423	0.136	0.664	0.491	0.784	0.581
Subjective Norms	0.256	-0.142	0.394	0.210	0.545	0.424
Social Influence	0.405	0.119	0.566	0.391	0.437	0.265

Table 2. Construct variance explained (R<sup>2</sup>) and predictive relevance (Q<sup>2</sup>)

Then, structural paths were analyzed (results are shown in Fig. 3). Although predictive relevance could not be assured for the group of students between 18 to 25 years old, behavioural intention would be influenced by attitude towards behaviour, which is influenced by perceived usefulness (strongly) and social influence. User factors would have a more notable influence on perceived usefulness than perceived ease of use, and social influence is determined by user factors (0.406) and, to a lesser extent, by system factors (0.285).

The analysis of results for students in the range between 26 to 35 years old indicates that behavioural intention is highly and positively predicted by attitude toward behaviour (0.824). Attitude toward behaviour is in turn influenced by perceived usefulness (0.468) and perceived ease of use (0.335). Finally, perceived usefulness and perceived ease of use are influenced by user factors (0.350 and 0.402), but a stronger influence of system factors (0.532 and 0.499) was observed.

For the range of 36-45 years old, behavioural intention was found to be predicted by attitude toward behaviour (0.551) and perceived usefulness (0.375). Attitude toward behaviour was also highly influenced by perceived usefulness (0.638), proving both direct and mediated effects of perceived usefulness, and perceived ease of use (0.340). Finally, perceived usefulness was found to be predicted only by user factors (0.824), while perceived ease of use was predicted by both user and system factors (0.455 and 0.510, respectively).

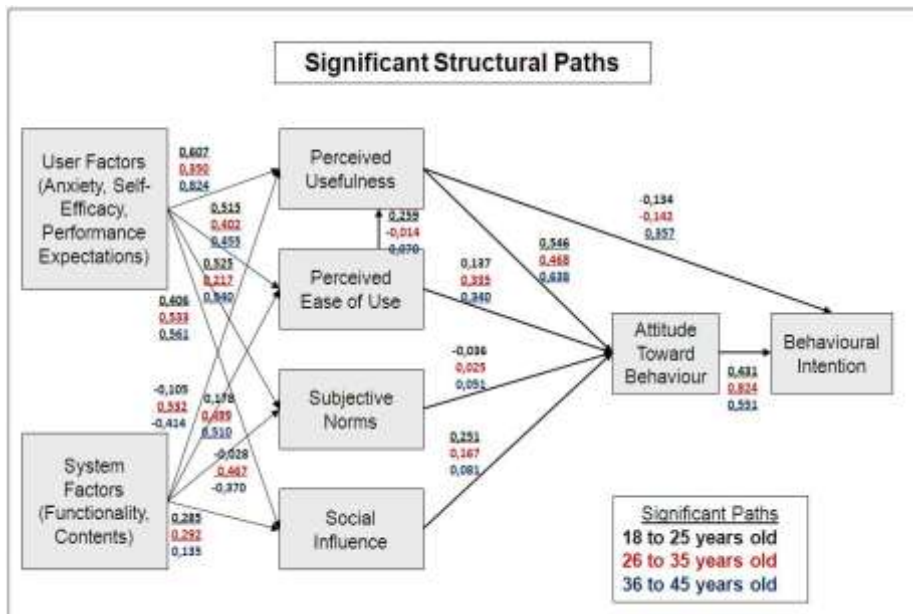


Figure 2. Structural paths (significant paths are underlined)

Group	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13	H14	H15
18-25															
26-35	X		X	X				X	X	X	X	X	X	X	X
36-45	X	X	X	X				X	X	X	X		X		

Table 4. Supported and unsupported hypotheses



In summary, the range between 26 to 35 years old supports the hypotheses: H1, H3, H4, H8, H9, H10, H11, H12, H13, H14, H15; and the range between 36 to 45 years old supports the hypotheses: H1, H2, H3, H4, H8, H9, H10, H11, H13.

## 5.- CONCLUSIONS

The analysis has confirmed the predictive relevance and the validation of the model for users between 26 to 35 years old and 36 to 45 years old, whereas no significant relations were extracted from the analysis of users between 18 and 25 years old, most probably due to the small data sample used for this segment of users. However, social influence outstands as a significant factor on attitude towards behaviour, whilst this relation is not confirmed on the other two groups. The main reasons behind this finding may be both the obligation to take courses under LMS environments, and/or the peer pressure when there has been a successful experience in the use of LMS.

The importance of perceived usefulness stands out as the most relevant factor impacting attitude towards behaviour; this result suggests the need to use of LMS only where the benefits related to LMS usage exceed those of traditional learning.

Also, the authors think that a more detailed study should be made about the construct “user factors”, as it could be interesting to decompose it into three sub-constructs: anxiety, self-efficacy and performance expectations, so that influence of each one could be assessed.

Surprisingly, both subjective norms and social influence seemed to have weak or no influence on attitude towards behaviour. The explanation to this result may lay on the non coercive –i.e. voluntary– nature of courses taken by the students, perceived by the students more as an individual opportunity than a group obligation.

Another point of interest rises from the results on the relevance of system factors, which only seem to be relevant for the group between 26 to 35 years. In the authors’ opinion, this result should be contrasted with another experiment; if this difference is confirmed,

reasons behind this finding should be studied in order to be able to make a better design of LMS systems taking into account the age profile of students.

Regarding to theoretical models, not all of them were used with equally distributed frequencies in the reviewed use cases related to e-learning system acceptance. The use of the TAM model is predominant, as it used in approximately the 70 percent of the use cases –some of them with adaptations including external factors, which have been considered in this study– and the UTAUT model is used in approximately the 12 percent of the use cases. However, the cause of this low use of the UTAUT model could have its origin in the novelty of the model, when compared to a more established one such as TAM; therefore, this difference was expected prior to the research. On the other hand, it is important to stress that TAM’s predictive ability may be weaker when external variables are added, and this could be a disadvantage on this kind of analysis of e-learning systems where taking into consideration external factors is necessary. Consequently, this issue was taken into account for the design of the research model, including the external variables “user factors” and “system factors” in the unified model used for this study.

Regarding the design of e-learning systems (including b-learning solutions), it must be pointed out that these implementations should be supported over pedagogical methodologies, while some good practices would include enhancing traditional learning by integrating the use of current trends, such as semantic web technologies and ontologies, in the LMS.

Finally, it should also be noted that few use cases focusing on b-learning systems -blended-learning– systems could be found; it would be important to include more of these use cases in future studies, taking into account the current trends in the acceptance of this specific kind of e-learning systems.



## 6.- REFERENCES

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Barclay, D., Higgins, C. & Thompson, R. (1995). The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modeling: Personal Computing Adoption and Use as an Illustration. *Technology Studies* (Special Issue on Research Methodology), 2 (2), 285-309.
- Camacho, D. & R-Moreno, M. (2007). Towards an automatic monitoring for higher education Learning Design. *International Journal of Metadata, Semantics and Ontologies*, 2 (1), 1-10.
- Chatti, M. A., Jarke, M. & Frosch-Wilke, D. (2007). The future of e-learning: a shift to knowledge networking and social software. *International Journal of Knowledge and Learning*, 3 (4/5), 404-420.
- Chiu, C. & Wang, E. (2008). Understanding Web-based learning continuance intention: The role of subjective task value. *Information and Management*, 45, 194-201.
- Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. (2001). *The e-Learning Action Plan, European Commission (Mar. 2001)*. [Online version]. Retrieved Nov. 15 from: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001\\_0172en01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2001/com2001_0172en01.pdf).
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13 (3), 319-339.
- Diamantini, D. & Pieri, M. (2008). A blended mobile learning experience: the Nomadis case. *International Journal of Knowledge and Learning*, 4 (2/3), 176-188.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fornell, C. & Bookstein, F. (1982). Two Structural Equation Models: LISREL and PLS Applied to Consumer Exit-Voice Theory. *Journal of Marketing Research*, 19, 440-452.
- Hodgins, H. W. (2005). *Grand challenges for learning objects*. Presentation at Learntec, Karlsruhe, Germany.

- Kerkiri, T., Manitsaris, A. & Mavridis, I. (2009). How e-learning systems may benefit from ontologies and recommendation methods to efficiently personalise resources. *International Journal of Knowledge and Learning*, 5 (3/4), 347-370.
- Kerres, M. & De Witt, C. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*, 28 (2-3), 101-113.
- Moon, J. & Kim, Y. (2001). Extending the TAM for World-Wide-Web context. *Information and Management*, 38, 217-230.
- Moore, G. C. & Benbasat, I. (1991). Development of an Instrument to Measure the Perceptions of Adopting an Information Technology Innovation. *Information Systems Research*, 2 (3), 192-222.
- Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' be redeemed? *E-learning*, 2, (1).
- Poce, A. (2008). Evaluating innovation in higher education teaching and learning to improve quality: an experience of blended learning at the Universita Roma Tre. *International Journal of Knowledge and Learning*, 4 (2/3), 109-126.
- Saadé, R. & Bahli, B. (2005). The impact of cognitive absorption on perceived usefulness and perceived ease of use in on-line learning: an extension of the technology acceptance model. *Information and Management*, 42, 317-327.
- Thompson, R. L., Higgins, C. A. & Howell, J. M. (1991). Personal Computing: Toward a Conceptual Model of Utilization. *MIS Quarterly*, 15 (1), 124-143.
- Vallerand, R. J. & Ratelle, C. F. (2002). *Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model*. University of Rochester Press.
- Venkatesh, V. & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. *Management Science*, 46 (2), 186-204.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425-478.
- Whitelock, D. & Jelfs, A. (2003). Editorial: Journal of Educational Media Special Issue on Blended Learning. *Journal of Educational Media*, 28 (2-3), 99-100.
- Ya-Ching, L. (2008). The role of perceived resources in online learning adoption. *Computers and Education*, 50, 1423-1438.



Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Dueñas-Rugnon , O. L., Iglesias-Pradas, S. y Agudo-Peregrina, A. F. (2012). Análisis del efecto moderador de la edad en la aceptación de sistemas e-learning lms. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 317-332 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8809/9013](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8809/9013)

## **EL LEGADO DE LA PENÍNSULA IBÉRICA EN LA ÉPOCA MEDIEVAL: UNA VALIOSA FUENTE DE RECURSOS PARA LOS RETOS EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI**

Resumen: El legado histórico de la ‘convivencia’, o intercambio cultural que se produjo en la época medieval entre los musulmanes, los judíos y los cristianos de la Península Ibérica, puede contribuir al contexto educativo global en el que vivimos como una valiosa fuente de contenido interdisciplinar. Esta interacción entre diferentes culturas, en ocasiones conflictiva, y que se desarrolló durante casi ocho siglos, supuso además una variada amalgama de costumbres y conocimientos en numerosos ámbitos del saber. En el presente artículo rescatamos este momento histórico para mostrar cómo se puede vincular al contexto educativo multicultural en el que vivimos. Para ello, explicamos el fenómeno de la ‘convivencia’ en su contexto histórico y, a continuación, presentamos diferentes ejemplos relacionados de investigación-acción: un programa de teatro que se lleva a cabo en la actualidad en el campamento de refugiados de Yenín en Palestina, y una actividad interdisciplinar de trabajo en equipo para que estudiantes de diversas culturas puedan investigar, buscar y experimentar, a la vez que encuentran soluciones creativas para abordar algunos de los retos educativos a los que nos enfrentamos en el siglo XXI.

Palabras clave: convivencia; diseño curricular; diversidad; investigación-acción; multiculturalismo; legado histórico; juegos de rol; tres culturas.



## LEARNING FROM THE PAST: THE LEGACY OF MEDIEVAL IBERIA FOR 21<sup>ST</sup> CENTURY EDUCATION

Abstract: The legacy of *convivencia* or cultural exchange among the Muslims, Jews and Christians of medieval Iberia has an important contribution to make to education in the 21<sup>st</sup> century. Creating a bridge between the history of *convivencia* and our own global society, this article aims to bring into the classroom a subject that is both timely and relevant, given its multicultural and interdisciplinary content. Highlighting the interaction of Iberia's 'three cultures' over almost eight centuries we illustrate issues of diversity, emphasizing how these medieval Iberians built community by interacting with each other and melding their contrasting, often conflictive traditions, languages and religions into a remarkable pluralistic narrative. To demonstrate how *convivencia* can serve education we offer a framework for interdisciplinary learning, as well as two examples of action research and role playing: a successful theatre program for high school students of the Jenin refugee camp in Palestine that is effecting social change; and a collaborative classroom activity in which students do research, brainstorm, and experiment with representation to give voice to conflict as they search for creative solutions to some of today's pressing issues.

Keywords: action research; *convivencia*; diversity; curricular design; historical legacy; multiculturalism; role-play; 'three cultures.'



## LEARNING FROM THE PAST: THE LEGACY OF MEDIEVAL IBERIA FOR 21<sup>ST</sup> CENTURY EDUCATION

Marianne David  
maridav211@aol.com  
Independent Scholar, New York

Javier Muñoz-Basols  
javier.munoz-basols@mod-langs.ox.ac.uk  
University of Oxford

### 1. INTRODUCTION: MINING *CONVIVENCIA*

History has known few examples of multicultural societies that even approach the complex and dynamic *convivencia*, or cultural exchange, among the Muslims, Jews and Christians of medieval Iberia. But despite its brilliant achievements, significant contributions to Western civilization, and enduring legacy, *convivencia* has not received its proper place in education—an important omission considering its influence on the art and architecture of churches and synagogues from the smallest Peruvian towns all the way to New York City, to say nothing of the Spanish language replete with words of Arabic origin and the literature that it spawned. This omission is unfortunate given our need to foster the cross-cultural exchanges and cooperation that can help us deal effectively with the unprecedented global challenges confronting us. It is especially serious if one considers the many young people who are unprepared to function adequately in our global world. As Julia Resnik has observed, while elite schools offer their students the multicultural competencies that will enable them to play an active role in multinational corporations and global affairs, there are no such offerings for students in state-funded schools. Indeed, '[t]he relevance of multicultural skills in global management alongside the decay of multiculturalism in public education systems entails a growing disparity between lower class and higher class children' (Resnik, 2009, p. 219).

Unquestionably, our new mandate is to make these multicultural skills available to a wider group of students, in the same way that technology is being provided to an increasing number of young people. Education in the 21<sup>st</sup> century necessitates the combination of technology and multiculturalism as essential and integral to an





interdisciplinary curriculum fostering emotional-artistic, socio-communicative, and cognitive-intellectual skills—a curriculum that prepares young people to live productively within a global, technologically complex and very volatile world. Such is the program that we are proposing.

With technology enabling us to live and work in real or virtual proximity to many diverse cultures and people, our global world has much in common with *convivencia*. Valuable lessons can be learned in comparing the present with the past to explore how openness to different cultures can enhance creativity and innovation. Medieval Iberia certainly offers a wealth of historical information and material evidence of successful exchanges and adaptations (i.e., religious, linguistic, social, artistic, scientific, commercial, etc.) that can now be researched via new digital databases (Cohen, 2010, pp. 1-2). Not only is there much to learn from the touted aspects of *convivencia*, but also from its failures. Like certain celebrated societies in recent history that also embraced the ‘three cultures’—Alexandria and Salonika—, Iberia’s medieval pluralism came to an end and was followed by a period of repression. While it might be useful to consider the limits of tolerance manifested by xenophobia and hostility to immigrants among broad populations in Western nations (Habermans, 2010, pp. 1-3), we also need to look at the downside of global communication, which ‘has fractured, rather than reinforced, multiculturalism ‘by giving rise to ‘identity politics,’ with minorities claiming special rights and privileges thereby ‘poisoning liberal democracy.’ What is needed, says Jonathan Sacks, is not ‘a rights-based culture,’ but one that is ‘responsibility-based’ (Sacks, 2007, pp. 4-5). Within this broader spectrum of what is involved in community building, namely the need to ‘balance’ opposing realities of conflict and cooperation, a reconsideration of the idea of *convivencia* is called for, so that we can mine it for its various contributions to 21<sup>st</sup> century education.

Offering a content-based, interdisciplinary approach to multicultural education, this article aims to create a bridge between *convivencia* and our own contemporary global society by bringing into the classroom a subject heretofore the exclusive domain of scholarship. Teachers and students can begin to explore the numerous aspects of this ‘first rate’ culture in which people of diverse origins shared traditions and ideas, translated classical texts, and disseminated technological know-how that paved the way for the Italian Renaissance.<sup>1</sup> More importantly, *convivencia* can serve as a model or reference point in dealing with today’s pressing issues. Despite the thousand years that separate us, medieval Iberians were thoroughly familiar with the adjustments and accommodations that the fast pace of globalization is forcing us to make, and which we

as educators are observing in our classrooms: adjustments relating to political change and rule of law, immigration and displacement, language barriers, ethnic tensions, economic downturns, the challenging of religious beliefs, generational problems, intermarriage, sexual orientation, differing attitudes towards authority, and myriad other situations of potential stress and conflict.

To fully appreciate the scope and reach of *convivencia* we must first understand the socio-historical forces that produced it. Thus the first part of this article reviews the historiography of medieval Spain, highlighting the interaction of Spain's 'three cultures' over almost eight centuries: their ability to build community by melding their contrasting, often conflictive traditions, languages and religions into a remarkable pluralistic narrative. In the second part we demonstrate how this historical phenomenon can serve education in the 21<sup>st</sup> century. Using an interdisciplinary framework, we link *convivencia* to different academic disciplines within the arts, sciences and social sciences and show what extrapolations can be made. This is followed by two programs that combine Kurt Lewin's action research with Jacob L. Moreno's role playing method: Arna Mer-Khamis' *Freedom Theatre* with the children of the Jenin Refugee Camp in Palestine, and a collaborative classroom activity in which students research, brainstorm and experiment with representation to give voice to conflict and creativity.

## 2. WHAT IS CONVIVENCIA: THE CONCEPT OF INTRAHISTORIA

The interactive spirit of Iberia's medieval Muslims, Jews and Christians can best be understood by viewing the panoramic sequence of events that enveloped them, focusing on what Miguel de Unamuno (1912) called their *intrahistoria* or 'inner history' as expressed in their cuisine, dances and songs, art and crafts, and especially their language, literature and traditions. As we follow the sweep of history, these expressions yield glimpses of the small, intimate moments based not on the events themselves, but on their effect on how people thought, felt and acted, what they shared with each other and passed on through generations. To appreciate the *intrahistoria* of medieval Iberia we begin with the term '*convivencia*' and how it evolved.

The word originates from the Latin *convivere* used by Seneca and other Roman writers to speak about 'people brought together for a banquet,' the quintessential Roman function (Falconi, 2009). Hence our word 'conviviality' and the Spanish *convidar* meaning 'to invite,' with its added connotation of 'lived experience' or 'experience of the world' contained in the word *vivencia*.<sup>2</sup> A more neutral meaning of 'coexistence' or

‘cohabitation’ was to follow, until the early 20<sup>th</sup> century when historian-philologist Ramón Menéndez Pidal used the term *convivencia de normas* (coexistence of forms) to characterize ‘the contemporaneous existence of variant forms of the early Romance languages’ in Iberia. It was his student, Américo Castro, who in 1954 challenged the prevailing notion of Spanish identity by coining the term *convivencia* to refer specifically to the interaction with Muslims and Jews that he saw as having fundamentally shaped Spanish Christian society, and by extension the Spanish character (Glick, 1992, p. 1).

While few would challenge Castro’s vision today, the term has been amplified to encompass not so much the influence of the other cultures on Iberia’s Christians, but rather ‘the situation of subordinate religions—be they Christian, Jewish or Muslim—in medieval Spain.’<sup>3</sup> Various visions or definitions of *convivencia* now range anywhere from ‘living in mutual harmony, cooperation and even respect,’<sup>4</sup> to the assertion that *convivencia* was ‘not inconsistent with resentment or tension,’ thus a relative term implying ‘degrees of tolerance, stability, security, and cordiality.’<sup>5</sup> As Nina Melechen (1986, p. 309) has indicated, the root question is that of the degree of acculturation or influence of one culture on another or others, together with the ebb and flow of that influence in the course of medieval Iberia’s history. To be sure, tolerance and intolerance coexisted ‘in an ever-shifting balance,’ (Burns, 1984, p. 22; quoted in Klein 2006, p. 13) while certain groups (e.g., *mudéjares* or Muslims living in Christian cities, and Barcelona’s Jews) were more concerned with preserving their identity, or exclusivity, given the inevitable acculturation that resulted from sharing the same space with other cultures.<sup>6</sup>

*Convivencia*, then, is not one concept but diverse phenomena of acculturation occurring in various pockets of Iberia, at various times in the course of almost eight centuries, and among different, hybrid groups. Much like our own pluralistic societies today, *convivencia* was time and place-specific, subject to myriad political, economic and social pressures. But unlike our global societies, Iberia’s dynamic pluralism was unique for its time. Not only was it distinct from all other medieval societies, but the Iberian people were aware of their own distinctiveness. Diverse within their own borders, and well connected through abundant cultural and trade relations with other regions and distant lands, they were open and receptive to the world of their day.

## 2.1. History of Convivencia

From the outset, the Muslim invasion of 711 brought with it geopolitical experience that would shape both the conquest and the governance of the Iberian people. When Tariq ibn Ziyad crossed the stretch of waters from Tangiers to name the spot where he landed Jabal-Tariq, or Gibraltar, he had with him a full century of Mediterranean culture informed by a tradition of Roman, Carthaginian, Phoenician, and especially Mycenaean, Classical, Hellenistic and Byzantine influences (Bernal, 1994, p. 127). Transcending the limitations of tribal organization in Arabia, the Islamic spirit sought expansion, so that by the beginning of the 8<sup>th</sup> century the Muslim Empire had made its capital in Damascus, stretching as far as Samarkand (Uzbekistan) and the plains of the Indus in the East, and in the West controlling the North African province named Ifriqiyah (Tunisia) with its capital in Kairouan (Trevelyan, 1984, p. 12). Linking the Mediterranean and the Indian Ocean, Damascus dominated almost all important maritime and caravan trade routes.<sup>7</sup> Its unified currency, based on the gold *dinar* and silver *dirham*, had given it an economic supremacy that allowed for the transport of men and goods, technology and information across great distances (Wink, 1990, p. 9).

Europe, in sharp contrast, cut off from its Greek and Roman past, was adrift, dark and poor, its 'economy [...] local, agricultural and virtually moneyless' (Levering Lewis, 2008, p. 222). Like the rest of Europe, the Iberian Peninsula was a land under Visigothic rule in constant struggle with barbarians from the North. Unsurprisingly, therefore, the arrival of Tariq, with his army of 7,000 to 12,000 mostly Berber tribesmen from North Africa, resulted in the quick defeat and killing of King Roderic, 'the last of the Goths,' on the banks of the Guadalete river, and an Iberia overrun in a span of ten years.

Tariq's advantage had much to do with the element of surprise, and the fact that the Visigoths were not liked by the indigenous folk, especially the Jews, whom they had treated harshly and who now welcomed the Arab invaders (Trevelyan, 1984, p. 12-13). Also, as Levering Lewis (2008) has observed, the Muslim leaders displayed real political savvy in their dealings with the people they came to conquer. Reaching the Roman fortifications around the city of Cordoba, and forcing their way in through a break in the wall, they were surprised to discover that the Visigothic governor and nobles had fled. It was here, Levering Lewis emphasizes, that 'they established a precedent of historic political and religious impact' (2008, p. 92) by leaving the Jews 'together with willing Christians and a small detachment of Muslims in charge of Cordoba's defenses' (Taha, 1989, p. 92; quoted in Levering Lewis, 2008, p. 126). This



collaborative precedent, more than ‘an astute response to the numbers on the ground [...] established the conditions for the vaunted Muslim-Judeo-Christian interdependence that was to distinguish Islam for several centuries’ (Levering Lewis, 2008, p. 126).<sup>8</sup>

Advancing north towards the Visigothic capital of Toledo the Muslim army repeated this tactic. A year later they did so again by invading Seville, then Beja, then Merida, and in 714 Coimbra and Santarem, today Portugal, were added. One by one, the Muslim armies were able to surprise and defeat the Visigothic strongholds and consolidate their power by leaving the administration of the city in the hands of the local people (Levering Lewis, 2008, pp. 126-128).<sup>9</sup> Not until 722 did the Muslim army suffer its first defeat: riding through the Asturian mountains they were routed by a group of Christians and their leader Pelayo—a setback regarded as inconsequential by the Muslim leaders: a mere skirmish by a small band of Christians refusing to pay tribute to the new rulers (Levering Lewis, 2008, p. 156; Lowney, 2005, p. 42). In hindsight, however, the Battle of Covadonga marked the beginning of the *Reconquista*, the long Christian struggle to recover the lands occupied by the Muslims. In time Asturias would become the first Christian kingdom in Iberia with Pelayo its first king, to be followed by Galicia, Leon, Aragon, Navarra, Catalonia and Castile.

Undaunted, the Muslim army forged ahead crossing the Pyrenees into Frankish territory all the way to Tours, 184 miles from Paris. There, in 732, in a field midway between Tours and Poitiers, they were stopped by Charles Martel in a battle that could hardly have seemed inconsequential to the defeated Muslims. The famed Battle of Poitiers changed the course of European history. After the massive and unexpected blow received from the Christian Franks, instead of advancing on to Paris, the Muslims were forced to retreat south of the Pyrenees, south of the Duero river, to settle in the southern region of Iberia they named *al-Andalus*. In consequence, the Franks headed by Charles Martel, subsequently by his son Pepin the Short and later by his grandson Charlemagne, had the time and space to consolidate their vision of a Christian Europe. European historians, notably Henri Pirenne and Leopold von Ranke, have traditionally regarded Poitiers as the iconic event of the formation of Europe. This was certainly the perspective that held sway, particularly as regards Muslim-Christian relations, to become the stuff of legend and literature informing public opinion and belief for the eventual ‘creation’ of Europe up to today’s European Union. It also established the imprint of the ‘other’ on Muslim culture. As Edward Said has pointed out, this artificial reconstruction derived from *idées reçues* in textual sources was a European representation, not of the Muslim, but of ‘Orientalism,’ a self-serving cultural

generalization with political purpose (Said, 1979, pp. 115-119). A denigrating concept, it would provide the basis and precedent for the strained, divisive relations between the two cultures over subsequent centuries, with the serious geopolitical and socio-economic consequences that we know today.

## 2.2. *Alternative Narratives*

The events at Poitiers could have gone the other way, in which case a very different master narrative would have followed. Had the outcome been different, Edward Gibbon famously observed in 1776 in *The Decline and Fall of the Roman Empire*: ‘Perhaps the interpretation of the Koran would now be taught in the schools of Oxford, and her pulpits might demonstrate to a circumcised people the sanctity and truth of the revelation of Mohammed’ (quoted by Menocal, 2002, pp. 55-56 and Levering Lewis, 2008, p. 173). ‘History’ being almost invariably the viewpoint of the winners, one cannot but wonder at the pliability of historiography and its range of possible interpretations and perspectives. The new trend among modern historians like David Levering Lewis has been to view Poitiers by contemplating the hypothetical alternative: ‘Had Abd-al-Rahman’s men prevailed that October day the post-Roman Occident would probably have been incorporated in a cosmopolitan, Muslim *regnum* unobstructed by borders, [...] one devoid of a priestly caste, animated by the dogma of equality of the faithful, and respect of all religious faiths’ (2008, p. 172). To bolster his view he cites two French historians of forty years ago, Jean-Henri Roy and Jean Deviosse, who even enumerated the specific benefits to Western Civilization of a Muslim victory over the Franks: ‘astronomy; Arabic numerals; the corpus of Greek philosophy.’ ‘We [Europe] would have gained 267 years [...]. We might have been spared the wars of religion’ (Levering Lewis, 2008, pp. 173-174).

## 2.3. *Convivencia in Medieval Literature*

Following Poitiers, Muslim Iberia continued its sporadic incursions into the Frankish lands, even as it attempted to quell its own mutinous Berber population. But in 750 an upheaval took place in the Arab that would determine the history of *al-Andalus*: a rebel Abassid faction in Damascus massacred the family of the Umayyad caliph declaring Bagdad the new Arab capital. Miraculously, in the turmoil of events, the Umayyad hereditary prince survived, fleeing to North Africa in search of support from his Berber brethren on his mother’s side. In 755 Abd-al-Rahman reached *al-Andalus* to become emir of the independent Arab state of Cordoba, no longer part of the Muslim world now



dominated by the Abassids (Menocal, 2002, pp. 5-7). This historical twist was to prove fortuitous, as Abd-al-Rahman brought with him not only Berber support but also political savvy and experience. Reigning over an unsettled but increasingly prosperous period, Abd-al-Rahman initiated the process of Cordoba's creative development with the construction of the Great Mosque, its distinctive 'forest' of columns linked by red and white paneled horseshoe arches—a motif copied from Visigothic architecture.<sup>10</sup>

The Arab world now split between Abassid rule in the Middle East and the Umayyad reign in *al-Andalus*, Christian Europe witnessed Charlemagne's rise to power and the *Reconquista* gaining ground in northern Iberia. Allied with the Christian kingdoms, and the Abassid ruler in Baghdad, against their 'common enemy,' Umayyad Spain, Charlemagne began his unsuccessful incursions into Iberia in the name of Christendom. Most notable was his failed attempt to seize Zaragoza when a group of Basques attacked his rear guard in the Pyrenees mountain pass of Roncesvalles, inspiring Frankish *jongleurs* to sing their accounts of the battle as they travelled from region to region. Written down anonymously in the mid-12<sup>th</sup> century, the *Chançon de Roland*, signature epic of the French people, illustrated the Christian-Muslim polemic known as the 'myth of Roncesvalles.'<sup>11</sup> Despite all evidence that this battle was fought exclusively by Christians against Christians, the poem depicts the 'infidel' Saracens (i.e., Muslims) routing Charlemagne's army as his dying nephew, the heroic Roland, feebly blows his horn to warn his men before expiring. Circulated throughout France, this 'bad press' intensified the vision of an adversarial 'other' that served to institutionalize Christian intolerance towards Muslims.<sup>12</sup>

An entirely different narrative unfolded on the other side of the Pyrenees. Having come to Iberia without women, the Muslim invaders had found themselves greatly outnumbered by the indigenous population so that, from the outset, an intermingling of ethnicities and religions, including intermarriage, was normative. This social factor conditioned attitudes all over Iberia, and is clearly reflected in Spain's oldest literary work, the epic poem *Cantar de Mio Cid* written around 1207, or about half a century after the *Chançon de Roland*. Based on the life of the Christian nobleman Rodrigo Díaz de Vivar, a mercenary soldier who fought for the Christian king, as well as serving Moorish rulers, the poem makes him the legendary hero of the *Reconquista*. Remarkably, the literary Rodrigo is respected by the Moors for his just treatment of them: it is from them that he receives from the honorific title of 'Cid' from *sidi*, or 'lord,' in Arabic. He even has a close and trusted friend in the Moor Abengalbón. The antagonist role of 'the other' is reserved for the envious Count García Ordóñez who

plots against Rodrigo at court, and for his two cowardly, greedy and abusive sons-in-law, the Infantes of Carrión. With the sole exception of two stereotyped Jewish usurers, Raquel and Vidas, whom Rodrigo ignobly deceives in his dire need to obtain money for his army, individual characters in this epic poem are ‘good’ or ‘bad’ according to their behavior, not whether or not they are Christians (Lowney, 2005, pp. 136-142). This viewpoint is borne out by Levy’s research when he observes that even in the North ‘friendship between Moors and Christians was common, often leading to intermarriage, and before [...] the church began to assert itself, many a Christian knight adopted Islam out of motives of policy or economy, since being a Muslim meant comparative freedom from the burdens of taxation’ (Levy, 1965, p. 29; quoted by Hitchcock, 2008, p. 316).<sup>13</sup>

If the tolerant attitude towards both Christians and Jews made it relatively easy for the Muslims to gain control of Iberia, another notable precedent in treating people wisely was set by the governance of Abd-al-Raman I. Hitchcock points out that: whether Christian, Muslim or Jew, everyone was governed by a strict and predictable legal code; to breach it was to incur civil punishment. Such egalitarian governance combining tolerance with *Realpolitik* resulted in a well-managed, progressive state with an educated population and all three religions worshipping freely. Until the establishment of the caliphate in the first half of the 10<sup>th</sup> century, the indigenous population, although living under Islamic law, was ‘barely aware of the presence of Islam as a religion’ (Hitchcock, 2008, pp. 317-318). There was intermarriage between Christians and Muslims, and Christians tended to convert to Islam because of certain civil advantages (Menocal, 2002, p. 28). Regarding the Jews, as Eliyahu Ashtor has observed: ‘Never in the history of the Diaspora, except in the Andalusia of the Umayyads, had Jews known eight generations of continued freedom from intolerance and persecution’ (Muñoz Molina, 1991, p. 172; our translation).

#### 2.4. *Convivencia in 10<sup>th</sup> century Cordoba*<sup>14</sup>

A center of Hebrew scholarship, 10<sup>th</sup> century Cordoba was the most populated and wealthy city of Europe with thousands of shops, paved and well lit streets, aqueducts, running water and hundreds of public bath houses. It had many hospitals, pharmacies, mosques, several universities, schools and a vast library of precious manuscripts. Concerned with hygiene and health, Cordoba’s surgeons performed cataract operations, hysterectomies, appendectomies, etc., using anesthesia and with alcohol as disinfectant. Among its educated population were chemists, opticians, engineers, clockmakers, astronomers, architects, artists and artisans. *Azulejos* or colorful tiles with elaborate





geometric designs decorated the courtyards of buildings. Cool fountains could be heard in the midst of lush gardens with palm trees, cypresses, citrus trees, jasmines, and cotton plants. The vast trade connections of *al-Andalus* had brought many new crops, fruits and vegetables to Iberia. Rich markets sold eggplants, artichokes, pomegranates, dates, figs, almonds, sugar cane, rice and coffee. There were silks and spices from the Orient, chess boards and beautifully carved pieces from India. Skilled craftsmen made lavish textiles, leather goods, ceramics, metals and glass. With the manufacture of paper the production of books and libraries flourished (Menocal, 2002, pp. 34-35). Poets, musicians and scholars arrived from Baghdad bringing poetry and songs, Arabic numerals, the decimal system, algebra, and the astrolabe. Unlike the feudal squalor of the rest of Europe, where only the clergy and some nobles could read and write, the people of *al-Andalus* were book lovers, intensely interested in law, science, mathematics and fascinated with the Arabic language. Through contact with the Arabic language and literature, Hebrew, an exclusively liturgical language, evolved into a secular idiom for writing lyrical and erotic poetry. Inevitably, as they watched and listened to each other, the 'three cultures' fused their contrasting styles into dramatic dances: *jotas* and *sevillanas* accompanied by rhythmic, pulsating sounds using major and minor tones.

### 2.5. *Convivencia* in 13<sup>th</sup> century Toledo

When the caliphate of Cordoba eventually collapsed from its internal weakness, *al-Andalus* became fragmented into rival city-states known as *taifas*. In that brief period of 'vibrant cultural innovation and political dysfunction,' (Levering Lewis, 2008, p. 346) the cultural center of Moorish Spain shifted to Toledo, which created its own version of *convivencia* through the formation of new hybrid groups: *mozárabes* (Christians in Moorish territories), *muwalads* (Christian converts to Islam), *moriscos* (Christianized Moors), *mudéjares* (Moors in Christian territories), 'old Christians' (direct descendants of the Visigoths), Sephardic Jews, converted Jews, *marranos* (Jews who practiced their faith in secret), to name but a few. Among the new cultural configurations resulting from the Christian conquest of Toledo in 1085, and its incorporation into the kingdom of Castile, were Arabized Christians who manifested all the characteristics of the defeated political enemy, which meant that they, as well as the occupying Castilians, had to make adjustments to find a *modus vivendi* (Hitchcock, 2008, pp. 315-318). Within this diverse and multilingual population Arabic was the language of prayer in the mosques, Hebrew in the synagogues and Latin in the churches, while on the street one heard *andalusī* (the language of the Spanish Moors), *ladino* (the language of the

Spanish Jews), and *castellano*, the Castilian vernacular consisting of a mixture of Latin with an abundance of Arabic words.

### 2.6. *Storied versus 'Lachrymose' Convivencia*

Historians usually divide the *convivencia* narrative into its Moorish period and its Christian phase, leading up to Spain's unification as a Christian nation. Those of a more romantic bent have tended to gloss over the darker aspects to idealize *convivencia*. Others, stressing the harsh reality of the pogroms and intolerance, hold the vision of a 'lachrymose' *convivencia* (Nirenberg, 1999, pp. 141-142). What is remarkable is that even in the red-hot kiln of hegemonic struggle between *al-Andalus* and the *Reconquista*, medieval Spain continued to forge its distinctive pluralistic character: sharing traditions and expertise, trading poems and stories, listening to each other's rhythmic music.<sup>15</sup> Despite violent conflict and difficult times, philosophy flourished as Maimonides and Averroes famously debated questions of faith versus reason. Paradoxically, even as Christians were fighting the 'infidel' and the *Reconquista* was intensifying its offensive, scholars from Paris and Bologna were flocking to Toledo in their search for Arabic know-how. Indeed, even after 1212 when most of Moorish Spain came under Christian control, both King Ferdinand III and his son, Alfonso X, continued their governance of tolerance and support of the Toledo School of Translators where Jewish and Arabic scholars were rendering classical lore into Latin for dissemination throughout Europe.<sup>16</sup> In fact, as Barbara Fuchs has indicated, even after 1492 and the fall of Granada, 'the official project of erasing the Moors from Spain' was countered by the material culture: the manufacture of Moorish textile design for clothing and home decoration, by the popularity of texts like the *Abencerraje* with its romantic and tragic connection to the Alhambra Palace, and especially by the enduring taste for *mudéjar* architecture. *Convivencia* seemed to be inextricably woven into the fabric of everyday life (2008, p. 5; p. 59).

### 3. THE LEGACY OF *CONVIVENCIA*: OUR MANDATE AS 21<sup>ST</sup> CENTURY EDUCATORS

Spurred by anxiety and suspicion surrounding the Black Death of 1391, Iberia's culture of tolerance began its steady decline towards its official end in 1492. Today, despite a lapse of more than five hundred years, the polarizing and adversarial vision of the West versus the 'other' imprinted during Charlemagne's time retains its hold over the imagination. Voicing his pessimism in an interview in *El País*, the medievalist Alan



Deyermond spoke despairingly about what he saw as the growing ‘separation among the Muslim, Christian and Jewish communities’ (Cruz, 2006; our translation).

And yet, the spirit of *convivencia* also continues to manifest itself in various and surprising ways. The influence of Iberia’s *intrahistoria* remains vigorous, original and ubiquitous, and not just in Iberia but in many different parts of the world. It is strikingly visible in the distinctive neo-Moorish tiles of the various YMCAs that recall the bathhouses of tenth-century Cordoba. One hears it in the emotive and dynamic music of Spanish composers like De Falla, Granados, Albéniz, Joaquín Rodríguez, and even in the pulsating, syncopated tones of numerous non-Hispanic composers like Bizet, Ravel, Lalo, Copeland, Bernstein, Debussy, Rimsky-Korsakov, to say nothing of the many musical compositions entitled *Iberia*. One tastes it in savory saffron rice dishes. One witnesses it in children’s enduring fascination with magical tales of flying carpets and treasure-filled caves; and in tourists awed by the beauty of the Alhambra Palace. The manifestations of *convivencia* in the world today are legion.<sup>17</sup>

It certainly begs the following question: how did this complex phenomenon of cultural interaction, this conflicted, uneven and yet storied *convivencia* prove so abundantly creative across the board, and so enduring? F. Scott Fitzgerald may have provided us with a clue when he said: ‘the test of a first-rate intelligence is the ability to hold two opposed ideas in the mind at the same time’ (Menocal, 2002, pp. 9-10). Living in close proximity, imbued with their respective traditions, yet compelled by necessity to come to terms with each other, ‘the three cultures’ of medieval Iberia managed not so much in spite of their differences, but rather because of them, to create a remarkable *modus vivendi* by melding their contrasting life styles and beliefs, tastes and traditions, talents and customs to produce a vibrant and progressive, if imperfect, society.

Is it then so unrealistic to imagine that diverse communities at loggerheads in today’s uncharted global world of rapid change and unprecedented challenges could create new ways to accommodate their differences in order to achieve the desired results?

Diverse communities in this 21<sup>st</sup> century globalized world will certainly need to come to terms with each other if they are to survive and flourish. As in every period of sweeping and dramatic change, our society is in the process of breaking out of antiquated, inadequate forms. We are being pressed by the new realities now confronting us at breakneck speed into creating new, inclusive structures, often with dislocating effects. Within this process of accommodation and adjustment, diversity is a key ingredient. By

offering us the opportunity to grapple with difference and ‘other,’ diversity is providing us with a wider field of choices and challenges, combinations and configurations from which—like the pearl from the oyster—new integrations and syntheses can emerge, new creative solutions to problems of difference. To quote Jonathan Sacks, creativity ‘has become the key to flourishing in the 21<sup>st</sup> century’ (Sacks, 2003, p. 137).

If so, then our mandate as educators for the 21<sup>st</sup> century will be to teach for creativity with ‘imagination [...] at the heart of the educational enterprise.’ Indeed, because it is through the arts that we are able to participate in the lives of others, to feel their situation in ways that only the arts can reveal, it is the arts that we must use in our teaching as our instrument of inquiry, perception and representation (Eisner, 2002, p. 223; quoted in Locke, Terry and Riley, 2009, p. 489). To expand further on this idea, it is by interconnecting the arts with the sciences and the social sciences—by adopting an interdisciplinary approach to learning—that novel and original perspectives can be brought into the creative process in order to produce much needed breakthroughs.

#### 4. TEACHING FOR CREATIVITY WITH AN INTERDISCIPLINARY FRAMEWORK

It is time to take *convivencia* out of the dusty archives of history and make it work for us: informing academic disciplines, enriching students’ aesthetic and moral sensibilities, expanding their vision, and strengthening their identity regarding the possibilities for productive interaction with today’s reality. A dynamic culture of significant duration, lasting influence and high level of expertise in many fields of human endeavor, *convivencia* remains a unique historical reference point from which to research the present with a view to building the future. But how can such a remote historical phenomenon be harnessed to deal with today’s issues? One answer might be to explore the connections between the various disciplines, as well as between medieval Iberia and our own contemporary society. With a view to complementing and/or supplementing existing curricula, we link *convivencia* to different academic subjects offering a variety of interdisciplinary topics for discussion:

**1. English:** *The Arabian Nights*, the poetry of the medieval troubadours, and other Iberian legacies like Washington Irving’s *Tales of the Alhambra* had a profound influence on English literature and language, replete as it is with terms like *quixotic*, *picaresque*, and words of Arabic origin, e.g., almond, aluminum, alcohol, album, jasmine, coffee, alfalfa, magazine, candy, jar, soda, zero, alcove, etc.



**Discussion topics:** Can you trace the story behind the word *magazine*? Do you know any contemporary writers who have used Arabic influences in their work? How does attachment to one's culture translate into love of one's language?

**2. Classics:** After the fall of Rome, Greek literature, philosophy, works on medicine were translated into Arabic, and thence into Latin, by Hebrew and Arabic scholars of Toledo's School of Translators, and thus disseminated throughout Europe.

**Discussion topics:** English may be today's *lingua franca*, but what about tomorrow: will it be Chinese, Hindi, Arabic, Spanish, etc.? Explain.

**3. Modern Languages:** If we agree that language teaching in the 21<sup>st</sup> century needs to focus on accessing culture, furthering its appreciation, and creating productive exchanges (David and Gerard, 2006, pp. 85-94), Spanish could be taught as a unit featuring the history, art and literature of medieval Spain. Many Spanish words are of Arabic origin, e.g., *naranja*, *alfombra*, *almohada*, etc.; the poetry of García Lorca is patterned on medieval *romances*; even the literature of other Romance languages, such as the French *Chançon de Roland* and Corneille's *Le Cid*, or the Italian *Orlando Furioso*, often bears the imprint of medieval Spain.

**Discussion topics:** Can you think of some common themes and influences that can be traced from one culture to another, from one language to another? What are some of features distinguishing Castilian from Ladino, Spanish from Italian, Arabic from Hebrew, Modern Greek from Ancient Greek, etc.? Comparing an old medieval *romance* (8 syllable Spanish ballad) and a modern poem by García Lorca, can you tell how the Spanish language has changed?

**4. Art and Music:** 'Nothing could be worse than to be blind in Granada,' a poet once said, speaking of the exquisitely sculpted Alhambra palace that inspired Washington Irving's *Alhambra Stories*. Many of Spain's architectural treasures represent a mixture of Gothic, Romanesque, Sephardic and Islamic styles. Similarly, Spanish music is a combination of Muslim, Jewish and Christian elements, and its strong popular element inspired many non-Hispanic composers to create their own versions of Iberia: Debussy, Bizet, Chabrier, Glinka, Copeland, etc.; in terms of music, we might think too of the strong gypsy strain of Flamenco dance.

**Discussion topics:** Why was the *laud*, or oval guitar, important for Spanish music? Can you recognize the special features of Gothic, Romanesque and Islamic styles of architecture? What building(s) in your city or neighborhood can you identify as representing a mixture of styles? Listening to Spanish medieval music, what instruments do you hear? Can you distinguish Sephardic music from Arabic and Christian music? Listen and watch some Flamenco guitar and dance: what musical elements can you identify, e.g., minor tones, *ostinato*, lyricism, etc.? What dance steps? What ‘Spanish’ motifs can you find in the modern music around you?

**5. Science and Mathematics:** Europe got its numerals, algebra, and advances in geometry and trigonometry from Moorish Spain. Muslims transformed alchemy from an occultist art into a scientific discipline by describing such processes as distillation, crystallization and evaporation. At the height of its prosperity Cordoba had 500 waterwheels straddling the Guadalquivir; it had lush gardens with fresh water fountains and cypress, citrus, fig and palm trees, as well as a variety of flowers, fruit, and vegetables. Its population included chemists, botanists, farmers, hydraulic engineers, astronomers, opticians, clock makers and physicians. Muslim surgeons performed all manner of operations, applying purified alcohol to wounds as an antiseptic agent. An astonishing collection of their surgical instruments is exhibited in Cordoba’s Tower of Calahorra.

**Discussion topics:** What scientific concepts and/or discoveries can you name that come from the Middle Ages? How would acknowledging the multicultural contributions to the history of science be beneficial to students? What sort of cooperation among the sciences, social sciences and humanities might be needed to meet some of the challenges of the 21st century (e.g., creating alternative sources of energy)? What examples of cross-cultural cooperation, (e.g., Médecins sans Frontières or the Peace Corps) can you name?

**6. History, Geography and Economics:** Moorish Spain offered a stark contrast to the rest of feudal Europe in terms of hygiene, lit and paved streets, universities, schools, hospitals, and its many intellectual advances, not to mention the crucial role of Toledo’s School of Translators in shaping the Italian Renaissance. It had a unified currency and a vast network of trade relations and cultural exchanges that included India and China. The manufacture of paper and glass, the importation of spices, silk and tea, and the game of chess, all contributed to making tenth-century Cordoba the most populated and progressive city in Europe.



**Discussion topics:** Can you trace the expansion of Islam in the 8<sup>th</sup> century both east and west? Today which of these areas has the most significant numbers of Muslims? Describe feudal Europe in the 8<sup>th</sup> century. Can you hypothesize what the consequences might have been for Europe if the Muslims had won the Battle of Poitiers? How would modern Europe be different? When and how did gunpowder change military history? Can you trace the silk trade route from China to the West? Name several reasons why spices assumed such importance for medieval Europeans. What were some of the geopolitical considerations of twelfth-century Europe? Explain why petroleum has assumed the same importance in our own culture as spices did for the Renaissance. What other multicultural societies can you name? What are the factors that nurture and preserve multiculturalism? Conversely, what factors lead to its destruction? Can you name some benefits of multiculturalism that you have observed in your community?

**7. Philosophy and Religion:** Despite their differences, Islam, Judaism and Christianity shared the story of Abraham and were considered ‘People of the Book’ in Moorish Spain. There was freedom of worship in medieval Iberia; Cordoba and Toledo were centers of Hebrew scholarship; and religion and philosophy had equal status, as is evidenced by Maimonides and Averroes debating questions of faith versus reason.

**Discussion topics:** Where do you draw the line between religion and philosophy; philosophy and psychology; religion and politics? How can you structure a dialogue between conflicting ideas (e.g., creationism and evolution)? What common ground can you find between the different religions that you know? In what ways did *convivencia* shape life in medieval Iberia? Can you identify some ‘boundaries’ and some ‘bridges’ that exist in your community?

**8. Technology and Communication:** Since the Internet offers a wealth of information, images and music related to medieval Spain and *convivencia*, technology turns out to be an invaluable resource. Students can search for material, and select and download it into a student-created or student-run ‘*convivencia* website’ where the information can be manipulated, edited, added to, embellished, and renewed in order to learn from it, make extrapolations, or use it for projects.

The overarching goal of this framework of interdisciplinary collaboration is the creation of such an ‘ambiance of *convivencia*’ in which teachers and students partake of an enriched learning experience that stresses teamwork and cooperation. Students can pool

and integrate information from both the past and the present for the purposes of comparing and contrasting, exploration, discussion, and creative projects, such as:

- identifying pluralist societies across history and geography;
- documenting ethnic neighborhoods in one's own city;
- compiling a cookbook featuring recipes from diverse cultures and creating a 'food fest';
- outreach programs through religious organizations of all kinds to find common ground;
- a group visit to churches, synagogues and mosques to identify different architectural styles and features;
- a translation exercise to render a passage of poetry in different languages;
- a program in which students connect by email with other students around the world;
- a music and dance event featuring diversity;
- a photography project identifying features of different cultures;
- a discussion about different traditions and festivals.

## 5. STATE-OF-ART TEACHING: IMPROVISATION AND ACTION RESEARCH

Just as *convivencia* illustrates the interaction of diverse academic disciplines, styles, traditions and perspectives, so does our state-of-the-art teaching include: Sir Ken Robinson's ideas on creativity; those of Elliot Eisner on imagination; the techniques of Collaborate Learning, and especially Jacob L. Moreno's improvisation and role-playing methods (Blatner, 2009, pp. 1-8), in conjunction with Kurt Lewin's method of action research. Applied in combination, these methodologies offer contrasting guidelines. On the one hand, they provide students with the freedom to take the initiative and allow their imagination to flow—and nowhere more effectively than through role-playing. On the other hand, students are equipped with clear parameters, concrete knowledge and skills, critical thinking, selectivity and control. Above all, students are required to represent and express diverse points of view and engage in a free exchange of ideas, together with a willingness to build on other people's strengths. As such, students can create a collaboration wherein everyone feels stimulated to give of themselves and their ideas, however 'crazy' (Azzam 2009, pp. 22-26).





At the heart of such a collaboration is Kurt Lewin's action research: 'an approach to problem solving and a problem solving process,' that is, a total process in which a problem situation is diagnosed, remedial action is planned and implemented, and its effect monitored, if improvements are to get underway' (Burns, 1994, p. 294; quoted in Locke and Riley, 2009, p. 492). This also involves Jacob L. Moreno's improvisation activities, reflecting a shift from the model of an 'active teacher imparting information and values to passive receptive learners,' since a [...] well-designed role-play provides a full learning experience consisting of 'cognitive awareness, affective or emotional response, and behavioral change' (McCaughan and Scott 1978, p. 22). Trained in Austria as a psychiatrist, Moreno introduced his ideas of psychodrama and group psychotherapy in New York in 1932, and for the next 40 years put into practice his Theory of Interpersonal Relations. Kurt Lewin, a German refugee in Palestine, on the other hand, initially devised his action research method to help people achieve greater gains in productivity, law and order in the workplace and the community. His aim was to develop democratic workplaces that included the active participation of the workers in the decision making process. He also wanted to raise the self-esteem of minority groups by helping them achieve 'independence, equality and cooperation' (Lewin, 1946; quoted in Adelman, 1993, p. 7). One of his first tasks in Palestine was to help new immigrants (before Israel was declared a state) adjust to their new environment (Adelman, 1993, p. 9).

### 5.1. *The Freedom Theatre*<sup>18</sup>

The legacies of Moreno and Lewin continue today with the children of the Jenin Refugee Camp through the *Freedom Theatre*. Its founder, a Jewish Israeli woman by the name of Arna Mer-Khamis, perceived keenly how the policies of occupation and Intifada were creating hostile, angry and bitter children who characteristically react to their situation with fantasies of revenge. She saw how their daily reality of endless violence and isolation was causing them to live with chronic fear and depression, deprived as they were of normal childhood play, experimentation, and healthy emotional development. What these children needed was a safe space in which to express themselves and grow: a program through which to develop the self-knowledge and confidence that would empower them to challenge their reality and take control of their future.

The result of Arna Mer-Khamis' initiative is the *Freedom Theatre*, a new form of action research effecting social change by means of an intense three-year extra-curricular

program where high school children of the Left Bank acquire the necessary skills to enter the world of theater and the performing arts. Funded by the Swedish International Development Cooperative Agency (SIDA), and in cooperation with the Arab American University, the *Freedom Theatre* gives these children a voice through theatre workshops, drama therapy and supporting multimedia activities. Combining therapeutic practices with high quality artistic productions, the program enables them to create plays in which they express themselves about a whole host of issues, from typical teenage concerns to the political problems that surround them, while connecting to each other, their audience and their particular situation. The first step to creative involvement is giving voice to their thoughts and feelings about their reality. As these kids begin to impersonate a variety of characters, both good and bad, they learn that they can create and recreate themselves: that they can be who and what they want to be. Through the magic of theatre they learn to embrace their reality and face the unknown. Imagining alternatives to their situation, they are able to gather confidence and set constructive goals. To date, the results have been significant in deflecting much destructive behavior: a shift in these children from wanting to be suicide bombers to focusing on developing themselves as constructive individuals in a competitive world.<sup>19</sup>





### 5.2. Action Research and Convivencia

With the *Freedom Theatre* as inspiration and *convivencia* as a model of collaboration, the following activity illustrates the two-part process whereby young people engage first in 'research' to create an intellectual framework, then in 'action' through role-playing and self-expression, and thereby integrate the whole curriculum in an interplay of participant and context. 'Emphasis is placed upon how the participant's understanding

is affected, partly on the experience created by the learning game as a whole, partly on the (conflicting) perspectives of the game' (Duus Henriksen, 2010, p. 228). Socialization is the 'arena' where in-depth learning and reflexivity take place, as this is both an explicit and an implicit learning experience with multiple and varied goals, which are to:

- heighten awareness of our connectedness with history, our connectedness as human beings, and the central role of imagination and creativity in community building;<sup>20</sup>
- acquire factual information of an interdisciplinary nature;
- learn a variety of problem solving and language skills;
- interpret the reality of the medieval Iberians;
- interpret, simulate, and experiment with fictitious situations;
- suspend disbelief;
- treat moral themes, values, antipathies, suspicion, hostility, conflicts;
- sensitize students to conflicts, dilemmas, feelings, and different perspectives;
- create a 'safe' climate for innovative thinking to take place;
- facilitate self-reflection;
- gain insight into one's own creativity and its possibilities.

We assume a multicultural classroom of high school students who will be engaged in this project for a period of four weeks: two weeks for the 'research' part and two weeks for the 'action' part. The teacher acts as facilitator, guide, and source of information. Internet access is available.

The Research Part involves the full classroom and has several components:

- The teacher gives the class an overview of the project explaining its two parts, stressing the interdisciplinary nature of the project, and what will be expected of the students.
- During the first 5 days the teacher presents a survey of the history of *convivencia* answering five basic questions: where, when, who, why, how. This can be done in a variety of ways, i.e., lectures, printed materials, maps, poetry readings, video presentations, listening to medieval music or *ladino* songs, etc., and supplemented by field trips to museums, local churches, mosques, synagogues, ethnic neighborhoods, tasting of different foods, etc.
- Students are made aware of a variety of *convivencia* topics and asked to choose



one that they would like to research, e.g., geometric designs, architecture, cartography, agriculture, mathematics, medicine, the Alhambra, battles, historical figures, Islam, philosophy, poetry, gardens, the Castilian language, Ladino, clothing, cuisine, bath houses, plants and flowers, the Toledo School of Translators, tolerance vs. intolerance, money, trade, shifting borders, laws, taxes, *El Cid*, music and songs, dances, education, history of a specific city or region, the *judería* or Jewish district, intermarriage, taxes, the *taifas*, the Cordoba Mosque, the Cathedral of Toledo, *El Tránsito* synagogue, the medieval marketplace, paper making, mathematics, the role of women, laws, what was happening in the rest of Europe, astronomy, engineering, navigation, the astrolabe, Maimonides, etc.

- For the next 3 days each student does research using books, the Internet, and digital databases, etc., in order to produce a paper or body of material containing text, images, music, etc.
- During the final 2 days of the Research Phase the class organizes itself to create its own '*convivencia* website/blog' into which to download their various media. Students partner to take on tasks, e.g., setting up the website or blog; organizing the material into groups, e.g., 'science,' 'arts,' 'society,' 'religion,' 'language,' 'literature,' etc.; editing; downloading images or music to make the website or blog attractive and user friendly.
- The function of this website is twofold: to serve the present class as a resource to use during the next phase, as well as to be a 'legacy' for next year's class, in the same way that *convivencia* is serving them.

In the Action Part the teacher tells the class that they will be doing an activity of dramatic improvisations: they will be playing at being imaginary medieval Iberians. 'Human behavior,' the teacher explains, 'may be viewed as a dynamic process of role taking—the individual is socialised into his varied roles by [...] receiving messages about the assumptions and expectations [...] by others in reciprocal roles [...] to respond in ways that may be [...] a compromise between his own perceptions and expectations and those of others' (McCaughan and Scott, 1978, p. 24). This bespeaks a tension between the needs of the individual and those of society. Accordingly, their role as 'medieval Iberian characters' will represent this tension or conflict within their group. It will also represent a three-way split for each student as:

- Person: the student's personal beliefs, habits, feelings, goals, likes, dislikes, etc.;
- Character: the fictional person and perspective they will play;



- Role: the particular interpretation they will give—usually a merging of the personal perspective with that of the fictitious character (Duus Henriksen, 2010, p. 237).

The teacher now divides the class into groups of five, careful to include in each group students representing different forms of diversity, e.g., ethnicity, religion, sexual orientation, language, a special talent or disability, socio-economic background, physical handicap, etc. Then the teacher asks each group to brainstorm the aspects of *convivencia* they consider salient, including each student's special interest and research, while one student writes these diverse facts on a blackboard.

The students in each group are now asked to imagine themselves as 'medieval Iberians' and to create a 'mental map' of their world. How do they each see themselves; what are their name(s)? What would their imaginary projections consist of? What religious group would they belong to; what language(s) would they speak? Where would they live; what would they do; what foods would they eat; what clothes would they wear? What would they do for fun, and who would their friends be? How would they relate to their parents? What would their education consist of? What kinds of problems or conflicts would they have? Each person writes a 'portrait' of his/her *persona* in this imaginary 'play' on paper.

As each individual 'portrait' is created, the teacher suggests ways of 'freeing' the students to find expressiveness through analogies, metaphors, onomatopoeia, sound effects, visual thinking, mimes, references to TV shows, movies, childhood memories—anything that works—in order to describe, discuss or present their imaginary representations.

The next step is for each group member to give their 'medieval' character a specific 'conflict' or describe an imagined problem situation (i.e., something personal, family related, about school, friends, 'other'—something real or fictitious, seen, heard or read about). The group now receives instruction regarding the organization of the group role-play, whose aim is to give voice to a conflict; time: up to 15 minutes per student; procedure: to take turns expressing themselves until all five group members have completed their play; follow-up: to improvise responses amongst themselves; warm-up: to rehearse individually before the teacher (Ladousse, 1987, p. 30).



At this point the teacher interviews each child 'in role' to help them feel 'safe,' give feedback and encouragement, and provide 'warm up' time to really get into their role (Blatner, 2009, p. 2-3). What is essential is that the student give voice to his/her conflicted *persona* in a dramatic and expressive way using intonation and gesture to the fullest. The teacher might also suggest using certain dramatic devices, like having the players make 'asides' in which the character makes comments to the 'audience' while the other characters pretend not to hear, or do a 'role reversal' in which the players offer each other a mirror, a different perspective, an occasion for empathy (Blatner, 2009, p. 4).

Once all the students in the group are ready, they each take turns playing out their individual role of 'medieval-characters-in-conflict,' while the rest watch and listen. After all the 5 role-plays have been presented, the students are ready to: improvise responses; discuss each conflict by asking questions; offer contrasting or analogous experiences; do a 'reversal of roles;' express empathy, annoyance, identification or understanding; and comment on the delivery.

Now the group brainstorms to find and discuss creative solutions for each of the conflicts presented. Imagination is a key element and all possibilities are valid. Once the range of creative solutions has been exhausted, each group member works separately to represent his or her creative solution of choice by means of some form of language art: a song or poem, a letter, a dramatic monologue or dialogue, etc. For their language arts presentation individual students can 'borrow' each other as needed (e.g., for a dialogue), and use props either made by the students or brought from home (e.g., moustache, thick glasses, hat, high-heeled shoes, head scarf, star of David, crucifix, etc.).

The final portion of this action research is a full-fledged discussion within the group regarding the entire project, and what they have been through. Students note its strengths and weaknesses, ways it can be improved, and their feelings about working in a group. They talk about their various imaginary characters, their conflicts, and how their exchanges about creative solutions contributed to their presentations. They discuss whether, or how, imagining themselves as 'medieval Iberians' freed them in any way; whether it connected them to the past; differences and similarities they experienced between the past and the present, etc. Finally, they speak of what they have learned about themselves and each other. Have any of their opinions changed? Have they experienced a shift in perception? What are their thoughts about their own creative abilities and those of the other members in the group? How and in what ways has the

group benefited (or not) from working together; what if anything has changed in their relationships to each other?

For the learning experience to be a full one, it is expected that the entire process—the combination of the intellectual knowledge, the role-play, the feedback and discussion—facilitate in the student a self-reflection leading to a shift in perspective and/or a deepening of thought.

## 6. CONCLUSION

This article has its foundation in the strained, divisive relationships among Muslims, Christians and Jews that have come down to us from the Middle Ages and are still in evidence today. In attempting to deal with this issue of the ‘other’ we have chosen to focus on Iberia’s *convivencia* as an example of a tolerant and productive—albeit imperfect—society, in order to explore how it can serve multicultural education in both state and private schools. We have provided teachers and students with examples, information and methods regarding the central role of diversity in creativity. We have also stressed the need to find new and creative ways to deal with the unprecedented challenges confronting us on a global scale. A rich and complex image of interaction and sharing among diverse cultures and people, *convivencia* offers us a distant mirror of our own global village, reminding us that our multicultural issues are not exclusive to the modern world, and that we are all interconnected and interdependent, and thus in need of cross-cultural sharing and cooperation.

Perhaps most importantly, the social, intellectual and artistic richness of *convivencia* reminds us that the creative solutions our rapidly evolving global society requires have to do with building community, and that it is by including and combining contrasting ideas and divergent modes of thinking that we can arrive at new syntheses and needed innovations. Our hope is that the multi-disciplinary appeal of *convivencia* in the arts, the sciences and the social sciences will inspire educators and encourage students to brainstorm, experiment, forge new relationships and create new connections within their own community—and that these endeavors will empower and enable them to confront the challenges of the 21<sup>st</sup> century from a perspective of nuanced thinking and tolerance.





## Notes

<sup>1</sup> As María Rosa Menocal explains: 'It is about a genuine, foundational European cultural moment that qualifies as 'first rate,' in the sense of F. Scott Fitzgerald's wonderful formula (laid out in the essay 'The Crack-Up' [namely that] the test of a first-rate intelligence is the ability to hold two opposed ideas in the mind at the same time' (2002, pp. 9-10).

<sup>2</sup> See also David and Gérard (2007) citing from 'Convivencia: the goal of conviviality' by Lourdes Arizpe <[http://www.lourdesarizpe.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=17&Itemid=48](http://www.lourdesarizpe.com/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=48)>.

<sup>3</sup> Elka Klein (2006, p. 13) refers us to see *Convivencia: Jews Muslims, and Christians in Medieval Spain* New York: George Braziller, 1992, published in conjunction with an exhibition also named 'Convivencia' held at the Jewish Museum in New York.

<sup>4</sup> Klein cites Norman Roth 'The Civic Status of the Jew in Medieval Spain' in Paul Chevedden (Ed.), *Iberia and the Mediterranean World of the Middle Ages: Studies in Honor of Robert I Burns, S.J.*, vol. 2, (Leiden: E. J. Brill, 1996), 139; See also Roth, *Conversos, Inquisition, and the Expulsion of the Jews from Spain* (Madison: University of Wisconsin Press, 1995) p. 9.

<sup>5</sup> Klein cites Benjamin R. Gampel, 'Does Medieval Navarrese Jewry Salvage Our Notion of Convivencia?' in Bernard Doc Cooperman (Ed.), *In Iberia and Beyond: Hispanic Jews between Cultures: Proceedings of a Symposium to Mark the 500th Anniversary of the Expulsion of Spanish Jewry* (Newark: University of Delaware Press, 1998), pp. 97-122. See also David Nirenberg (1996) *Communities of Violence: Persecution of Minorities in the Middle Ages*. Princeton University Press, pp. 38-40.

<sup>6</sup> See Klein (2006) and her review of numerous sources and definitions of *convivencia*. Other critics have even emphasized the impossibility of defining *convivencia* without including the many variables involved, such as cultural rigidity, historical events, demographics, ecology, and boundaries of various sorts.

<sup>7</sup> With the exception of the silk route from China to India and Russia and the trade center of Byzantium.

<sup>8</sup> They did more than that, as we learn from two unique coins in the numismatic record, gold dinars minted in 712, a year into the Muslim invasion. These coins provide telling material evidence about the conquest, especially as regards the question of political authority, the transition of power and the acculturation that took place from the beginning. Minted under Islamic auspices, these two gold dinars communicate the Muslim faith in both Latin and Arabic, and using Arabic as well as Roman numerals. As such they represent not just a radical departure from Islamic standards of the time, but a new priority. They reveal, as Anna Balaguer (1979) has indicated, 'the pattern of interaction that existed between the Islamic rulers and their Christian subjects,' as well as Islamic hegemony over both Christians and Arabs, including the Berbers, Syrians, and Egyptians in their ranks. Knowing themselves outnumbered and thus in a weak and threatened position, the Muslims understood that, in the absence of a common language, they needed to use Latin to communicate effectively their role as new rulers to the local people – a tactic that must have furthered their early efforts at political consolidation in Iberia.

<sup>9</sup> Roger L Martínez cites Anna Balaguer, 'Early Islamic Transitional Gold Issues of North Africa and Spain in the American Numismatic Society.' *American Numismatic Society Museum Notes* 24 (1979): 225-241; in 'In God's Name: Authority and Accommodation in Early Medieval Iberian Islamic Coinage.' Unpublished paper presented at The Heritage of the High Caliphate: Dinars, Dirhams and Coppers of the Late Umayyad and Early Abbasid Periods, ca. 700-950 Conference, American Numismatic Society New York, NY, 25/06/2004. <<http://www.Rogerlouismartinez.com/.../HistoryArabWorld-lecture.pdf>>.

<sup>10</sup> Another innovative element was the *qibla*, or orientation of the Cordoba Mosque, which was not towards Mecca, as was traditional, but in the direction of Damascus, as a symbol of Umayyad legitimacy (Menocal 2002, pp. 59-60).

<sup>11</sup> See Levering Lewis (2008); Lowney (2005).

<sup>12</sup> See Lowney's (2005, pp. 121-128; 136-142) detailed treatment of Roncesvalles and of the two competing visions represented by the two epic poems: the *Chançon de Roland* and the *Cantar de Mio Cid*.

<sup>13</sup> It has been said that Spain was the only European country that did not go on the Crusades since it had its own crusade within its borders. Research tells a somewhat different story. In his discussion on Christian-Muslim relationships, Richard Hitchcock (2008) makes clear that conflict within the Iberian Peninsula was motivated by territorial considerations, and not by religion, until the second half of the 11th century when the climate of Europe became altered as a result of the crusading initiatives. There was no incentive, until the mid-tenth century, for the indigenous population of *al-Andalus* to adopt the Islamic faith; nor was there any campaign on the part of the Muslim rulers to encourage such conversion. For the first two and a half centuries of the Islamic presence in Iberia, the Christian and Jewish populations lived under the *dhimmi* status spelled out in the Koran as protected 'People of the Book.' Christians and Jews were free to practice their respective faiths, albeit subject to payment of an annual tax called the *jizya*; and worship in churches and synagogues was allowed. There is ample evidence of such places of worship within a short radius of Cordoba (Levy, 1965, p. 185; quoted by Hitchcock, 2008, p. 316).

<sup>14</sup> Even as the great Cordoba Mosque faced Damascus, nothing prevented the Andalusian Umayyads from engaging in vigorous commercial and cultural exchanges with Abassid Baghdad. It was through Abassid translations of the Classical Greek texts that knowledge of Galen, Avicenna and Aristotle reached *al-Andalus*—a process accelerated when unity within the Arab world was achieved around 912 under the brilliant caliph Abd al-Rahman III. By this time Cordoba had a population of probably one million and was rivaling Baghdad in luxury. The new caliph's contributions were numerous: he doubled the size of the great Mosque and built the beautiful palace-city of Medina Azahara, named after his favorite wife, on the outskirts of Cordoba. He also halted Christian raids from the North, created a substantial fleet, and extended his power to northern Africa. Irrigation transformed agriculture in southern Iberia, and in the mountains mineral wealth was found. By the time his son Hakim became caliph, Cordoba had reached its highest degree of economic prosperity and culture (Trevelyan, 1984, pp. 15-16).

<sup>15</sup> For an example of the mixing of styles in medieval Iberia, see David and Muñoz-Basols (2011a) on the *Sarajevo Haggadah*. See also David and Muñoz-Basols (2011b) for information on diasporas and multicultural societies.

<sup>16</sup> So important was the multilingual culture of Toledo that the epitaph on the tomb of King Ferdinand III was inscribed in Latin, Castilian, Hebrew and Arabic.

<sup>17</sup> This essay was already complete when we received news of the publication of a new book by Oleg Grabar and Benjamin Z. Kedar (2010), *Where Heaven and Earth Meet: Jerusalem's Sacred Esplanade*, Austin: University of Texas Press, which is a collection of essays, authored and co-sponsored by Israeli and Palestinian experts and institutions, featuring the contradictory perspectives of Muslims, Jews and Christians.

<sup>18</sup> Our information about *The Freedom Theatre* comes from two sources: a presentation given by Juliano Mer-Khamis at the Trinity School in New York City in April 2009; and *The Freedom Theatre* website. Permission for the reproduction of the pictures has been granted by Juliano Mer-Khamis, General Director of *The Freedom Theatre*: <<http://www.thefreedomtheatre.org/>>.



<sup>19</sup> In line with the action research ideas of McNiff (2002, p. 15; quoted in Locke and Riley 2009, p. 495), it is 'an inquiry by the self into the self [undertaken in the company of others acting as] research participants and critical learning partners.'

<sup>20</sup> In their article, David and Gérard (2007, p. 85) state that to meet the requirement of a rapidly evolving global society, education in the 21st century needs to be both interdisciplinary and cross-cultural, and that the role of language teachers is to teach language 'not as an end, but as a means for acquiring cultural information and promoting tolerance.' Technology having made us highly interactive and interdependent, 'it is essential that we understand each other.'

## REFERENCES

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24.
- Ashtor, E. (1973-1984). *The Jews of Moslem Spain*. Philadelphia: Jewish Publication Society of America.
- Azzam, A. M. (2009). Why Creativity Now? A Conversation with Sir Ken Robinson. *Educational Leadership*, 67(1), 22–26.
- Balaguer, A. M. (1979). Early Islamic Transitional Gold Issues of North Africa and Spain in the American Numismatic Society. *American Numismatic Society Museum Notes*, 24, 225–241.
- Bernal, M. (1994). The Image of Ancient Greece as a Tool for Colonialism and European Hegemony. In G. C. Bond and A. Gilliam (Eds.), *Social Construction of the Past: Representation as Power* (pp. 119–128). London and New York: Routledge.
- Blatner, A. (2009). 'Role Playing in Education' <<http://blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm>>
- Burns, R. (1994). *Introduction to Research Methods*. Melbourne: Longman.
- Burns, R. (1984). *Muslims, Christians and Jews in the Crusader Kingdom of Valencia: Societies in Symbiosis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, P. 'Digital Keys for Unlocking the Humanities' Riches.' *The New York*



*Times*, 10/10/2010, 1–2.

Cruz, J. El inglés que habla con el Cid. *El País*. 04/23/2006.  
<[http://www.elpais.com/articulo/portada/ingles/habla/Cid/elpeputec/20060423el  
epspor\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/portada/ingles/habla/Cid/elpeputec/20060423el<br/>epspor_1/Tes)>

David, M. and J. Muñoz-Basols. (2011a). The *Sarajevo Haggadah*: A Cultural Metaphor for Diaspora Studies. In M. David and J. Muñoz-Basols (Eds.), *Defining and Re-Defining Diaspora: From Theory to Reality* (pp. 251–270). Oxford: Inter Disciplinary Press.

David, M. and J. Muñoz-Basols. (2011b). Defining and Re-Defining Diaspora: An Unstable Concept. In M. David and J. Muñoz-Basols (Eds.), *Defining and Re-Defining Diaspora: From Theory to Reality* (pp. xii–xxiv). Oxford: Inter Disciplinary Press.

David, M. and F. Gérard. (2007). Teaching Language and Tolerance in the 21<sup>st</sup> Century. *International Journal of the Humanities*, 4(3), 85–94.

Duus Henriksen, T. (2010). Moving Educational Role-play beyond Entertainment, In Orejudo González, J.P. (Coord.) *Perspectiva educativa y cultural de ‘juego de rol.’ Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), Universidad de Salamanca, pp. 226–262.  
<[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/742/7478)>/view/742/7478>

Falconi, M. Nero Had a Revolving Restaurant?! *The Philadelphia Inquirer*. 30/09/2009.  
<[http://www.philly.com/inquirer/world\\_us/62803657.html](http://www.philly.com/inquirer/world_us/62803657.html)>

Fuchs, B. (2008). *Exotic Nation: Maurophilia and the Construction of Early Modern Spain*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Grabar, O., and B. Z. Kedar. (2009). *Where Heaven and Earth Meet: Jerusalem’s Sacred Esplanade*. Austin: University of Texas Press.

Gibbon, E. (1998). *The Decline and Fall of the Roman Empire*. London: Wordsworth Editions.



- Habermans, J. (2010). Leadership and Leitkultur (translated by Ciaran Cronin), *The New York Times*, October 28, 1–3.
- Hitchcock, R. (2008). Christian-Muslim Understanding(s) in Medieval Spain. *Hispanic Research Journal*, 9(4), 314–125.
- Klein, E. (2006). *Jews, Christian Society and Royal Power in Medieval Barcelona*. Michigan: University of Michigan Press.
- Ladousse, G. P. (1987). *Role Play*. Oxford: Oxford University Press.
- Levering Lewis, D. (2008). *God's Crucible: Islam and the Making of Europe, 570-1215*. New York: W. W. Norton & Co.
- Levy, R. (1965). *The Social Structure of Islam: being the second edition of 'The Sociology of Islam.'* New York: CUP.
- Locke, T., and D. Riley. (2009). What happened to educational criticism? Engaging with a paradigm for observation. *Educational Action Research*, 17(4), 489–504.
- Lowney, C. (2005). *A Vanished World: Muslims, Christians, and Jews in Medieval Spain*. Oxford University Press.
- McCaughan, N., and T. Scott. (1978). *Role Play and Simulation Games: Uses in Social Work Education*. London: National Institute for Social Work.
- Mann, V. B., T. F. Glick and J. D. Dodds. (1992). *Convivencia: Jews, Muslims, and Christians in Medieval Spain*. New York: George Braziller and the Jewish Museum.
- Martínez, R. L. (June 25, 2004). 'In God's Name: Authority and Accommodation in Early Medieval Iberian Islamic Coinage.' Unpublished paper presented at The Heritage of the High Caliphate: Dinars, Dirhams and Coppers of the Late Umayyad and Early Abbasid Periods, ca. 700-950 CE Conference, American Numismatic Society, New York, NY.

- McNiff, J. (with J. Whitehead). (2002). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Melechen, N. (1986). *The Jews of Toledo: Their Economic and Social Contacts with Christians from 1150 to 1391*. Diss. Fordham University.
- Menocal, M. R. (2002). *The Ornament of the World: How Muslims, Jews, and Christians Created a Culture of Tolerance in Medieval Spain*, New York: Little, Brown and Company.
- Muñoz Molina, A. (1991). *Cordoba de Los Omeyas*. Barcelona: Seix Barral.
- Nirenberg, D. (1999). Religious and Sexual Boundaries in the Medieval Crown of Aragon. In M. Meyerson and E. English (Eds.), *Christians, Muslims, and Jews in Medieval and Early Modern Spain* (pp. 141-160). South Bend, IN: University of Notre Dame Press.
- Resnik, J. (2009). Multicultural Education – Good for Business but not for the State? The IB Curriculum and Gobar Capitalism? *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217–244.
- Sacks, J. (2007). *The Home We Build Together: Recreating Society*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Sacks, J. (2003). *The Dignity of Difference: How to Avoid the Clash of Civilizations*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Said, E. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Taha, Abd al-Wahid D. (1989). *The Muslim Conquest and Settlement of North Africa and Spain*. London and New York: Routledge.
- Trevelyan, R. (1984). *Shades of the Alhambra*. London: the Folio Society.
- Unamuno, M. de. (1999). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.



Wink, A. (1990). *Al-Hind, the Making of the Indo-Islamic World: Early Medieval India and the Expansion of Islam 7th-11th Centuries*. Vol. I. Leiden and Boston: Brill Academic Publishers.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

David, M. y Muñoz-Basol, J. (2012). El legado de la Península Ibérica en la época medieval: una valiosa fuente de recursos para los retos educativos del siglo XXI. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 334-367 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8810/9015](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8810/9015)

## **EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN –TIC– EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE DOCENTES UNIVERSITARIOS**

Resumen: El proceso de transformaciones en el campo educativo surgido a partir del desarrollo y aplicación generalizada de las TIC, tiene de diferente, sobre las revoluciones tecnológicas precedentes, el ritmo asombrosamente acelerado que impone. Es de innegable importancia para las ciencias sociales, y para el campo de la pedagogía y la didáctica en particular, reflexionar sobre las implicaciones que la adopción generalizada y creciente de las TIC tiene sobre su presente y su futuro. Este estudio intenta establecer no solamente las implicaciones formalmente previsibles –de primer orden– en cuanto a eficacia y eficiencia, resultantes del uso de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino hasta dónde esta función tiende a transformar roles – implicaciones de segundo orden– de los actores, incluidos los docentes y la institucionalidad de la que hacen parte, además del grado de conciencia que existe sobre tales fenómenos. La investigación busca evidenciar cuál es el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del análisis del discurso de docentes universitarios. No se presenta una aplicación lineal del método de análisis del discurso de Teun Van Dijk: sino una adaptación, aplicando su esquema conceptual más en el orden de lo institucional-pedagógico que en el orden gramatical. Enfatizando el análisis en las relaciones binarias de discurso y cognición, pragmática e ideología.

Palabras clave: TIC; didáctica; lenguas extranjeras; análisis del discurso; rol docente.





## **THE USE OF THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES - ICT - TO TEACH FOREIGN LANGUAGES FROM A CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS OF THE UNIVERSITY PROFESSORS' SPEECH**

Abstract: The transformation process occurring in the educational field, which has resulted from the generalized development and application of the Information and Communication Technologies (ICT), differs from preceding technological revolutions in the amazingly accelerated pace it sets. Reflecting upon the implications of the generalized and increasing adoption of ICT is undeniably important for the present and future of social sciences and, particularly, for the areas of pedagogy and didactics. This study does not only attempt to establish those implications formally foreseeable in terms of efficacy and effectiveness resulting from the use of ICT to teach foreign languages – first order, but also to determine how much this function tends to transform the roles of participants –second order implications. The latter includes the teachers, the institution they belong to and the degree of awareness existing upon those phenomena. The research study aims at making evident what the use of ICT for language teaching is as seen from a critical discourse analysis of the university professors' speech. It does not show a direct application of Teun Van Dijk's discourse analysis method, but rather an adaptation which emphasizes the implementation of the conceptual framework in institutional-pedagogic terms than in grammar terms, therefore highlighting the analysis of the binary relationships existing between discourse and cognition and pragmatics and ideology.

Keywords: ICT; didactics; foreign languages; discourse analysis; teacher's role.



## EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN –TIC– EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A PARTIR DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

Fecha de recepción: 17/09/2011; fecha de aceptación: 29/01/2012; fecha de publicación: 05/03/2012

Jenny Bermúdez Jiménez  
[jbermudez@unisalle.edu.co](mailto:jbermudez@unisalle.edu.co)  
Universidad de La Salle, Bogotá D.C.

Ángela Montoya Díaz  
[amontoya@unisalle.edu.co](mailto:amontoya@unisalle.edu.co)  
Universidad de La Salle, Bogotá D.C.

### 1.- INTRODUCCIÓN

Una de las características más singulares del mundo contemporáneo es la velocidad de los cambios tecnológicos e institucionales del proceso globalizador. La educación como reproducción y modificación de la cultura (Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, 1969), y la práctica de la docencia de los idiomas como experiencia específica de dicho proceso, constituyen campos doblemente confrontados y exigidos por esta coyuntura histórica, en tanto que en su seno crecen, se desarrollan y generalizan las llamadas tecnologías de la información y la comunicación, TIC, y en tanto contribuyen a los profundos cambios en las pautas de conducta de las sociedades, o sea en su dimensión institucional. Pero, por ser precisamente portadores de tales procesos culturales, sus gestores no pueden ser simplemente agentes del cambio sino que pueden y deben ser gestores conscientes, capaces de evaluar, ponderar y reorientar, en la medida que les corresponde, tanto los medios como los objetivos y los contextos con los que trabajan, superando la fatalidad del trabajo alienado.

Este enunciado, que aparece a todas luces como un corolario lógico, no por ello es sencillo ni, mucho menos, habitual. En efecto, el ritmo en el cual la sociedad se mira a sí misma en una justa perspectiva es, por lo general, demasiado lento: ello ocurre cuando muchos procesos están tan avanzados que resulta muy difícil redireccionarlos, o cuando se han desaprovechado valiosas posibilidades. La sociedad ensaya, pero si no



hay evaluación sobre el grado de acierto o error, no es posible reorientar positivamente los procesos. El aserto económico, según el cual el mejor asignador de los recursos es el mercado, podría sugerir que toda evaluación está por demás; sin embargo, nada garantiza que las preferencias de los consumidores sintetizan la rica complejidad que esconden los fenómenos culturales, tales como la educación, que es poderoso motor en la reproducción de la cultura (Althusser, *op. cit.*). Ya la sociología advirtió desde comienzos del siglo XVIII que si la humanidad no está alerta sobre el sentido de los procesos económicos y tecnológicos, corre el riesgo de transformarlos de instrumentos de su proceso de liberación y triunfo sobre la necesidad, en victimarios suyos, fenómeno que subyace al concepto de alienación.

Aquí también, la docencia no es la excepción: el mismo carácter vertiginoso de los cambios, que relega, por lo general, lo importante ante lo urgente, y la pérdida de espacios e instancias de evaluación que le es propia a lo que algunos denominan desregulación y otros desinstitucionalización, ponen a la comunidad docente muchas veces de espaldas a los procesos y decisiones que, paradójicamente, definen de manera importante su quehacer cotidiano.

Para quienes nos desempeñamos en la docencia de lenguas extranjeras es, por tanto, de inaplazable urgencia realizar una aproximación sobre el sentido, la pertinencia y la efectividad de los cambios tecnológicos materializados en las TIC, desde la doble perspectiva de las vigentes teorías de la educación y de la praxis cotidiana de un importante grupo de docentes en el campo de los idiomas. Se requiere, pues, un autocuestionamiento sustentado acerca de la función –en un amplio sentido del término– de las Tic en la enseñanza de una lengua extranjera, que incorpore pero trascienda el nivel meramente operativo de esa función y arriesgue una perspectiva institucional sobre lo que ello significa.

Es preciso, obviamente, partir de una perspectiva de análisis definida, porque la ciencia no es neutral sino que está circunscrita en el tiempo, en el espacio y, en nuestro caso, en la historia de las disciplinas pedagógicas; esta perspectiva es el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua.

El reto de representarse la propia realidad es, de suyo, exigente, y el de hacerlo mediante un ejercicio de reflexión participativa, en el nivel aquí establecido, no lo es menos. Agrégase a esto la necesidad de actuar en escenarios temporales y económicos

bastante estrechos, pero justamente la combinación de objetivos apasionantes y arduas restricciones hace que valga la pena asumirlo.

La importancia que tiene este estudio para las dos universidades que le han brindado su apoyo es doble: de una parte, porque suscita en sus docentes adscritos a los programas de lengua extranjera un proceso de reflexión sobre su quehacer, reflexión que no dejará de generar, a su vez, la revisión de sus métodos y del sentido de los mismos, del alcance de la utilización de los recursos tecnológicos y de comunicación en cuestión, y, de otra parte, porque tanto estos procesos de reflexión como los resultados aquí encontrados, puestos al alcance de esas universidades, constituyen material de primera mano en sus particulares procesos de planeación, de desarrollo y aprendizaje institucional. Tal como está concebido, el impacto de esta investigación es tanto teórico como práctico: teórico, porque permitirá poner en evidencia las implicaciones de un fenómeno pedagógico de connotaciones sociológicas, pedagógicas e ideológicas, como el que actualmente vive el mundo de la pedagogía de los idiomas como segunda lengua; y práctico, porque sus resultados pueden incorporarse a los particulares procesos institucionales de desarrollo pedagógico, de actualización y de racionalización financiera de sus recursos empleados en laboratorios, software y demás tecnologías de la comunicación.

## 2.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como profesoras de lengua extranjera de reconocidas Universidades de Bogotá, hemos observado grandes diferencias en los discursos de los profesores con respecto a la concepción que se tiene sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. Esta variedad de discursos comporta prácticas, actitudes y resultados diversos, con obvias implicaciones sobre la efectividad y calidad de los procesos en la práctica pedagógica propia de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Cada docente, como actor de la utilización de los recursos tecnológicos en el proceso pedagógico, no solamente tiene una concepción distinta del significado de su quehacer, sino que produce, acaso sin saberlo, resultados –aislados– que no concuerdan necesariamente con los objetivos y filosofías subyacentes tras los distintos enfoques pedagógicos.

Si esto es así, resulta interesante desde la perspectiva pedagógica indagar cómo lo están viviendo, comprendiendo y analizando los actores; tratar de inferir de tales



manifestaciones los elementos básicos de su discurso y señalar las posibles implicaciones que este proceso tiene, desde las perspectivas cognitiva, pragmática e ideológica.

Durante los últimos años, ha venido tomando importancia y cada vez con mayor fuerza, la necesidad imperiosa de la utilización de las TIC como herramienta para la optimización de los procesos académicos. Ese interés se expresa también y se concreta en la tendencia a fortalecer los centros de recursos o centros de auto-acceso como apoyo para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, tendencia que se viene incrementando significativamente.

De acuerdo con las características de contexto descritas, con las tendencias que se presentan y las necesidades establecidas anteriormente, adoptamos el estudio del discurso, alrededor del siguiente problema: ¿Cuál es la función de las TIC aplicadas a la enseñanza de lengua extranjera de acuerdo con el discurso de los docentes universitarios? Esta indagación nos lleva a establecer no solamente las implicaciones formalmente previsibles –de primer orden– en cuanto a eficacia y eficiencia sino hasta dónde esta función tiende a transformar roles –implicaciones de segundo orden– de los actores, incluidos los docentes y la institucionalidad de la que hacen parte, además del grado de conciencia que existe sobre tales fenómenos.

### 3.- OBJETIVOS

#### 3.1.- *Objetivo general*

El propósito de esta investigación es analizar el discurso de los docentes universitarios sobre el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –TIC– en la enseñanza de lenguas extranjeras.

#### 3.2.- *Objetivos específicos*

3.2.1- Identificar, en los discursos de los profesores de lengua extranjera, los conocimientos, actitudes y valores presentes en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza de lengua extranjera.



3.2.2.- Describir, en los discursos de los docentes, el tema, la intención, los modelos contextuales y el contexto en el que se desarrolla el uso de las TIC en el proceso de enseñanza de lengua extranjera.

3.2.3.- Identificar los elementos ideológicos que subyacen en las concepciones acerca del sentido que tiene el uso de las TIC, teniendo en cuenta al maestro como sujeto docente, el tipo de interacción con el estudiante, la institución y la relación de estos con el contexto de la enseñanza aprendizaje de lengua extranjera.

#### **4.-METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

##### *4.1.- Tipo de investigación*

Para la realización de la investigación se utilizó un método cualitativo, mediante el cual se busca la comprensión de una totalidad social dada, explorando su contexto para lograr descripciones más detalladas y completas de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace en la acción de los miembros de la sociedad.

En este sentido, para la presente investigación consideramos el método cualitativo como el más apropiado ya que se busca, a través de los discursos de los docentes sobre el uso de las TIC, establecer lo que en ellos subyace a nivel social, cognitivo y discursivo.

##### *4.2.- Enfoque*

El enfoque adoptado es un estudio del discurso según los lineamientos planteados por Teun A. Van Dijk. Este análisis del discurso como “perspectiva crítica sobre la realización del saber: es por así decirlo, un análisis del discurso efectuado con una actitud. Se centra en los problemas sociales y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso del poder o de la dominación” (Van Dijk, 1988, 144) responde a las necesidades de análisis del discurso de las TIC en la enseñanza de una segunda lengua. Dicho enfoque sustenta la validez de hacer un análisis de los discursos que subyacen en las manifestaciones de los profesores de lengua extranjera, análisis que lo hemos centrado en tres elementos: el discurso relacionado con la cognición, con la pragmática y con la ideología.

El estudio explica también las diferentes formas de cognición social que se comparten sobre la utilización de las TIC a nivel del conocimiento, las actitudes, los valores, y



permite establecer la relación entre discurso y la ideología, teniendo cuenta el contexto en que surge y se desarrolla el discurso, presentando los escenarios, los actores, las acciones de los mismos y sus efectos en la realidad institucional de la práctica pedagógica.

En el quehacer docente, este enfoque de investigación es muy apropiado, pues los docentes interactúan con sus estudiantes, con los colegas, hacen parte de una institución educativa, están al día con las nuevas prácticas pedagógicas y conocen las políticas educativas. Para el propósito de este estudio, este aspecto es fundamental pues está dirigido a comprender cómo se están utilizando actualmente las Tic en la enseñanza de lenguas extranjeras desde el punto de vista de los actores principales, es decir, los docentes.

#### 4.3.- Población

El estudio se realizó a partir del discurso de treinta docentes universitarios de dos espacios académicos diferentes. El primero, el de la Universidad de La Salle, que cuenta con excelentes recursos tecnológicos y sus estudiantes son en su mayoría de un estrato socioeconómico medio. El segundo, el de la Universidad de la Sabana, el cual cuenta también con medios tecnológicos excelentes, sus estudiantes son en su mayoría de un estrato socioeconómico alto y disponen de todos los recursos multimediales necesarios. Cabe resaltar que el 60% de los docentes entrevistados trabajan en dos o tres Universidades más de la ciudad (de carácter público y privado).

Las características buscadas en los docentes a quienes se aplicaron tales entrevistas fueron básicamente el conocimiento tanto de su práctica como de sus competencias pedagógicas, y, de otra parte, el saber que venían ejerciendo su práctica pedagógica en los marcos de la utilización de las TIC en la enseñanza de lengua extranjera de acuerdo con los respectivos lineamientos de cada universidad.

#### 4.4.- Instrumento

El enfoque se adapta de manera adecuada con la técnica de recolección de datos utilizada: la *entrevista semi-estructurada*. Ésta permite llevar a cabo un diálogo flexible y rico, para lograr que los docentes hablen sobre lo que saben, piensan y creen – cognición–, cómo se están aplicando –pragmática– y qué función están cumpliendo, qué sentido tiene para ellos el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de

lengua extranjera, y para el contexto, valga decir, para el desarrollo institucional de las dos universidades, como partícipes de un movimiento de alcance mundial, como lo es el uso de las TIC, ámbito éste que corresponde a la ideología. Otro criterio por el cual se escogió la entrevista semi - estructurada fue el de dirigir lo menos posible el discurso de los entrevistados.

#### 4.5.- Recolección de información

Para la recolección de información se aplicó la entrevista oral por su carácter flexible y porque permite mayor libertad e interacción con los docentes entrevistados, con lo cual es posible obtener mayor cantidad de información e incluir la más amplia gama de matices y opciones de análisis en tales discursos.

Entrevista semi - estructurada:

Docente: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_  
Institución: \_\_\_\_\_

##### 1. Discurso y cognición:

- **Conocimiento:**

¿Qué son las TIC? ¿Cuáles TIC conoce?

- **Actitudes:**

¿Se están utilizando realmente las TIC en la enseñanza de lengua extranjera?

¿Qué habilidades comunicativas cree que favorece el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera?

- **Valores:**

¿El enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua extranjera permite la utilización de las TIC?

##### 2. Discurso y Pragmática:

- **Intención:**

¿Cuáles TIC utiliza en clase de lengua extranjera y para qué las utiliza?

- **Modelos contextuales:**



¿Cuál es la función de las TIC en la enseñanza de lengua extranjera? ¿Cómo utiliza las TIC en tanto apoyo al enfoque comunicativo?

- **Contexto:**

¿Los manuales actuales de enseñanza de lengua extranjera involucran ya el uso de las TIC?

3. **Discurso e ideología:**

- **El docente como sujeto de enseñanza:**

¿Siente que por el uso de las TIC ha cambiado su rol como docente?

- **Institución educativa:**

¿Su universidad dispone de recursos, espacios y tiempos reservados para la utilización de las TIC? ¿Su universidad las acogió por imitación o tras un análisis? ¿Sabe con qué criterio lo hizo?

- **Relación con el contexto:**

¿Cuando utiliza las TIC privilegia las necesidades lingüísticas y culturales del estudiante?

#### 4.6.- Estrategia de interpretación

Para la interpretación de las entrevistas se diseñó una matriz de análisis a partir de las categorías planteadas (cognición, pragmática e ideología) y de acuerdo con las subcategorías establecidas en cada categoría. Luego, se analizó cada entrevista; el proceso de análisis incluyó la agrupación de enunciados según las subcategorías a las que pertenecieran, la identificación de las macroestructuras correspondientes, las posibles categorías emergentes y la descripción de cada enunciado de acuerdo a la triangulación prevista entre lo que decía el sujeto, la teoría y las investigadoras.

Para el proceso de interpretación de datos, se establecieron las subcategorías de acuerdo con el análisis semántico de los enunciados de los docentes y no se optó por el análisis formal - morfológico como lo propone Van Dijk para algunos casos.

## 5.- ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El trabajo propuso como problema investigar cuál es la función que están cumpliendo actualmente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación –TIC– en la enseñanza de lengua extranjera de acuerdo con el discurso de los docentes universitarios.

El objetivo general fue el de analizar el discurso de los docentes de lengua extranjera sobre el uso de las TIC.

Los objetivos específicos fueron, en primer lugar, identificar, en los discursos de los profesores de lengua extranjera, los conocimientos, actitudes y valores presentes en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza de lengua extranjera. A partir de ello, describir en los discursos de los docentes, el tema, la intención, los modelos contextuales y el contexto en el que se desarrolla el uso de las TIC en el proceso de enseñanza. Por último, establecer cuáles son las ideologías que subyacen en las concepciones acerca del uso de las TIC, teniendo en cuenta al maestro como sujeto docente, el tipo de interacción con el estudiante, la institución y la relación con el contexto de la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera.

Tomando como referencia a Teun Van Dijk (2000), se entiende por discurso el uso del lenguaje en la interacción social. El discurso se interpreta como un evento comunicativo completo, en una situación social dada, en este caso, la de los docentes de lengua extranjera. Por otra parte, las TIC se asumen como las tecnologías de la información y la comunicación que se están utilizando en la educación. Se entiende por enfoque comunicativo enseñar y aprender a comunicarse en situaciones de la vida cotidiana. Este enfoque parte del desarrollo de cuatro habilidades básicas: la comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita.

El instrumento utilizado se orientó a explorar tres conjuntos de hipótesis de trabajo: discurso y cognición (categoría ésta que nos da cuenta de la forma como los conocimientos, actitudes, valores del uso de las TIC juegan en el proceso de enseñanza de lengua extranjera); discurso y pragmática (que permite examinar el tema, la intención, los modelos contextuales y el contexto en el que se desarrolla el uso de las TIC en el proceso de enseñanza de lengua extranjera), y discurso e ideología (para tomar al maestro como sujeto de enseñanza, sujeto que interactúa con el estudiante, la institución, y la relación con el contexto social de la enseñanza-aprendizaje de lengua



extranjera); en cada uno de los conjuntos se asume una relación positiva y se contrasta con las respuestas obtenidas.

El método elegido para interpretar la información fue el análisis del discurso, a partir de la teoría de Van Dijk. El estudio se centra en las tres dimensiones propuestas por el autor para el análisis del discurso: la cognición, la pragmática y la ideología. Los resultados del proceso responden a cada una de las dimensiones y se presentan seleccionando respuestas representativas del conjunto.

#### *A. DISCURSO Y COGNICIÓN*

- CONOCIMIENTO

Los docentes entrevistados conocen qué son las TIC y las definen como las herramientas tecnológicas que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, así lo expresan cuando describen su uso o la noción que tienen de las mismas: “la utilización de herramientas tecnológicas en espacios de aprendizaje o en espacios donde se propenda por la expansión del conocimiento” (doc. 4), o como: “todas las ayudas tecnológicas para la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras” (doc. 22). De esta manera, los docentes muestran que basan su conocimiento sobre las TIC en correspondencia con la teoría actual reconocida sobre las mismas; esto hace explícito un conocimiento compartido por el grupo de profesores de lengua extranjera con otros grupos.

Frente a la pregunta de cuáles TIC conoce, los docentes respondieron: “Yo conozco los programas interactivos como Tell me more, conozco el karaoke y excelentes páginas web. Tic también pueden ser emisoras, programas de televisión utilizables en clase y muchas actividades según el nivel de los estudiantes” (doc. 29). Otro respondió: “Conozco como medios de difusión la Internet, los medios masivos de comunicación, esas dos. Software especializado para la enseñanza: software especializado para la difusión, plataformas virtuales” (doc.10); “El computador, que es, obviamente, el medio y todo lo que tiene que ver con equipos para video-conferencia, equipos para el uso en el salón de clase, lo que ya conocemos desde el anterior proyector de acetatos, que pasó ya de moda, total, hasta el videobeam, tableros electrónicos, la Internet y las aulas moodle” (doc. 17).



Según la definición de conocimiento adoptada: creencia considerada como verdadera, justificada y compartida con otros grupos, y que hace parte del terreno común cultural, por lo tanto, mientras está vigente, indiscutible y dado por sentado. De acuerdo con las respuestas a los dos interrogantes propuestos, es evidente que los docentes conocen qué son las TIC y varias de ellas, es decir, que comparten su conocimiento con otros grupos.

- ACTITUDES

Cuando a los docentes se les preguntó si estaban utilizando realmente las TIC para la enseñanza de lengua extranjera, ellos consideran que hay una actitud generalizadora frente a la utilización de las TIC porque apoyan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta opinión hace parte de la creencia general compartida por los docentes. La actitud es sensiblemente proclive a admirar el carácter innovativo, como símbolo implícito de avance y superioridad en los procesos pedagógicos.

Otra opinión que hace evidente la existencia de creencias generales de los docentes al respecto de las TIC se manifiesta en la respuesta que dan a la pregunta sobre qué habilidades comunicativas consideran que favorece el uso de las TIC en la enseñanza de lengua extranjera: “Yo diría que favorece todas las habilidades comunicativas, la parte oral, la escrita, la parte auditiva, la comprensión escrita” (doc. 23); y “Creo que el uso de las TIC favorece todas las habilidades, se puede mejorar la escucha, el habla, la lectura, obviamente la escritura, todas las habilidades se pueden mejorar a través de la tecnología” (doc. 26).

Los docentes dan así a conocer su opinión sobre la ventaja que representan las TIC para el desarrollo de todas las habilidades comunicativas, lo cual hace evidente tal creencia general compartida.

Se definen así las actitudes de acuerdo la teoría de Van Dijk, como las creencias evaluativas generales que están socialmente compartidas por un grupo (opiniones) y los comportamientos específicos que indican una disposición manifiesta frente a situaciones de carácter general.

- VALORES

Para conocer los valores compartidos por el grupo respecto a la opción que representan tales instrumentos tecnológicos, se preguntó a los docentes si el enfoque comunicativo

en la enseñanza de lengua extranjera permite la utilización de las TIC y por qué. Los docentes manifiestan que el enfoque comunicativo en la enseñanza de lengua extranjera permite totalmente la utilización de las TIC, opinión compartida por el grupo de docentes de acuerdo con su práctica social. Se registra aquí, de nuevo, el culto a lo nuevo por lo nuevo (un valor próximo al del consumismo) y una disposición irrestricta de servidumbre frente a lo tecnológico.

Podemos reconocer así los valores como el punto de referencia axiológico de la evaluación social y cultural. Son objetos mentales compartidos de cognición social, conocidos y aplicados por los miembros sociales en la variedad de prácticas y contextos en los que ellos se desenvuelven.

## B. DISCURSO Y PRAGMÁTICA

- LA INTENCIÓN

Los docentes expresaron que generalmente utilizan las TIC en sus clases para que los estudiantes realicen una práctica extra, para hacer una revisión de los temas vistos en clase, y para apoyar el trabajo autónomo de los estudiantes. Esto hace evidente el modelo mental de los docentes frente a lo que hacen, en este caso la utilización de las TIC en sus clases, con la intención de fortalecer y apoyar diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permitiría colegir que les asignan una finalidad instrumental y complementaria:

- “Yo les doy páginas Web para que practiquen en la casa, en el laboratorio y así no tienen disculpa de que no tienen recursos para practicar la comprensión oral, practicar y desarrollarla” (doc. 18).
- “Las utilizo, primero para apoyar por un medio práctico lo visto en clase, y, por otra parte, para invitar a que el estudiante por medio del trabajo independiente logre su autonomía” (doc. 19).
- “Nosotros tenemos una plataforma virtual, para las asignaciones de los trabajos con los estudiantes, tenemos software multimedial para los idiomas inglés y francés; allí también, explícitamente, se hace una programación de los contenidos de este software y se asigna un cronograma de actividades durante todo el nivel para que los profesores lleven a sus estudiantes al laboratorio, hay espacios de video donde también se busca que los estudiantes utilicen este tipo de actividades para los idiomas inglés y francés, para la aplicación de un portafolio virtual” (doc. 30).

- “Nosotros las utilizamos sobre todo para apoyar a los estudiantes en el trabajo independiente. La idea no es reemplazar la clase como tal, sino más bien complementarla y aprovecharla para que ellos puedan hacer trabajo independiente y ellos puedan aprovechar aún más lo que están aprendiendo” (doc. 8).
- “Trato de utilizar todo lo que sea de tecnología porque yo sé que ellos están en eso, desde el móvil, tengo los cellphone de todos los estudiantes, los mensajes ya están empezando a ser bastante económicos, entonces en un momento dado me comunico con ellos antes de la clase con un mensaje por celular, les recomiendo una página por celular, o sea utilizo desde el móvil hasta los recursos que me provea la institución” (doc. 7).
- “Utilizo las TIC para la adquisición de vocabulario, para la práctica de estructuras gramaticales, para revisión de temas vistos, y para cambiar un poco la metodología que uno siempre utiliza del libro y el tablero” (doc. 2).

Nótese que, en la respuesta del docente identificado (doc. 8) aparece por primera vez implícito que el docente reconoce en las TIC una posible amenaza de reemplazo de su actividad docente, expresada en el reemplazo de la clase que lo identifica como tal, sin embargo, es claro en la sintaxis de su respuesta que él desestima tal amenaza.

También, puede captarse un tono desdeñoso hacia el libro y el tablero como símbolos de un pasado tecnológico que a algunos esnobistas hace sonrojar.

Hay en el quehacer del docente con el libro y con el tablero una circunstancia especial que posibilita y exalta su condición creativa y su voluntad de saber cómo ser autónomo: no solamente la posibilidad de reflexionar sobre la eficiencia y eficacia de su labor, para generar eso que denominamos experiencia docente y que surge como resultado de la unión de la práctica en el tiempo y de la conciencia crítica de esa práctica, sino para descubrir planos más altos tanto en los métodos como en los contenidos de su función pedagógica. Un transmisor que sirve de canal de procesos y contenidos en los cuales no tiene injerencia difícilmente creará algo nuevo; y su práctica, así sea eficaz en el engranaje tecnológico, tendrá muy poco de humana, en el más alto sentido de la palabra.

De esta manera vemos que es el modelo mental el que orienta al sujeto en lo que quiere hacer y llevar a cabo en el contexto presente.



- LOS MODELOS CONTEXTUALES

Para conocer los modelos contextuales de los docentes se plantearon dos preguntas: cuál es la función de las TIC en la enseñanza de lengua extranjera y cómo utiliza las TIC en tanto apoyo al enfoque comunicativo.

Los docentes consideran que las TIC cumplen varias funciones en la enseñanza de la lengua extranjera. La primera de ellas es permitir a los estudiantes realizar una práctica extra: “La función es la de proveer de práctica extra dentro o fuera de la clase, ayudan a dar input cuando hacemos comprensión oral o escrita, y output cuando hacemos comprensión escrita, cuando hacemos un texto y las TIC nos lo pueden corregir. Yo pienso que en mayor medida las TIC nos pueden dar input y práctica extra” (doc. 27).

La segunda función es permitirle al estudiante escoger las herramientas que pueden ayudarle a mejorar su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera: “La función de las TIC para la enseñanza de una segunda lengua, es de abrir espacios para que el estudiante escoja de todo lo que tiene a su disposición, lo que más le guste y le convenga para mejorar su aprendizaje” (doc. 24).

La tercera función es fortalecer el desarrollo de la autonomía en el estudiante: “Yo creo que facilitan el tema del desarrollo de la autonomía muchísimo, porque son un medio realmente para reforzar la idea de aprender a aprender” (doc. 10). “Nosotros las utilizamos sobre todo para apoyar a los estudiantes en el trabajo independiente. La idea no es remplazar la clase como tal, sino complementarla y aprovecharla para que ellos puedan hacer trabajo independiente y aprovechar aún más lo que están aprendiendo” (doc. 18).

La cuarta función es generar contextos comunicativos o situaciones comunicativas más expeditos y –paradójicamente, si se tiene en cuenta su carácter virtual– más reales para lograr una comunicación más efectiva: “Lo utilizo (el Internet) permitiendo que se hagan contextos más reales, en situaciones más reales, utilizando por ejemplo con las ayudas de textos originales, ya sean escritos u orales para que la comunicación sea más efectiva” (doc. 29).

La quinta función que los docentes otorgan a las TIC es que éstas crean espacios de clase diferentes al habitual, lo cual dinamiza los procesos y motiva a los estudiantes en su proceso de aprendizaje: “Yo creo que uno de los objetivos es dinamizar la clase, y

hacerla como al día, como a la vanguardia de lo que está pasando, entonces eso trae motivación, el eje dinamizador de las Tic más ese componente de motivación, hace que se convierta en una clase distinta, distinta a una clase tradicional, donde el profesor dicta su cátedra; eso es dinamizar, motivar la clase, por ende los estudiantes van a querer aprender más, no va a haber tanta ausencia, no va a haber deserción, que se da de acuerdo al buen uso de las tecnologías, pues no solamente es usarlas, sino usarlas bien” (doc. 14).

Un esfuerzo interpretativo un poco mayor puede registrarse en respuestas como la de quien “La función de las TIC, por un lado, es apoyar todo el aprendizaje que se pueda dar en un salón de clase, pues la idea no es de remplazar al profesor, y también, motivar a los estudiantes para que verdaderamente quieran aprender la lengua. Pues si ellos se sienten mejor frente a un computador haciendo un chat que en un salón de clase frente a un profesor, van a motivarse más para aprender esa lengua” (doc. 22).

La sexta función es convertir al docente en tutor y apoyarlo en su labor, a la vez que el protagonismo se centra en los estudiantes: “La función de las TIC en la educación actual sería dinamizar las clases, servir de herramienta para el docente, para que se convierta en el tutor que acompaña el proceso y no en el ser que todo lo sabe. Es esa herramienta, esa mano derecha que está ahí para ayudarlo a uno, para que sea más fácil el aprendizaje tanto para los estudiantes como para el maestro” (doc. 16).

La séptima función que los docentes atribuyen a las TIC es que apoyan los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, multiplican las posibilidades de contacto con el conocimiento y fortalecen el refuerzo del aprendizaje: “Los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, hay adultos que quieren sólo saber de gramática y piensan ser fuertes en gramática, piensan que ahí sí se van a lanzar a hablar, por ejemplo, pero eso hay que respetarlo, los estudiantes quieren empezar a hablar desde el primer momento, entonces la tecnología te permite hacer cosas como tener grupos académicos pares, con los que los estudiantes van a establecer conversación y mientras que ellos enseñan español, están aprendiendo inglés y viceversa. Entonces, digamos que eso facilita mucho. Creo que la tecnología nos da para cualquier enfoque, el natural, el gramatical, lectura, cualquier método, cualquiera, es escoger” (doc. 25). Otro docente afirmó: “Las TIC son un medio que satisface diferentes estilos de aprendizaje, que promueve, digamos, el logro de habilidades de una manera personalizada. Que el estudiante progrese de acuerdo a sus propias necesidades, no a las necesidades del currículo, no necesariamente un texto, sino que el estudiante sabe que para estar en un mundo laboral





debe tener ciertas competencias, y que allá se está llevando, pero que él particularmente necesita enfatizar en una, y eso se lo permite perfectamente la tecnología” (doc. 7).

La octava función de las TIC para los docentes es la de contribuir a optimizar el tiempo de aprendizaje de la lengua extranjera: “Permite maximizar el tiempo de aprendizaje, el estudiante desea aprender a la hora que él quiera, realmente puede hacer uso de la tecnología” (doc. 3).

La novena función es el favorecimiento de la interacción comunicativa a que dan lugar las TIC: “Las TIC favorecen la interacción comunicativa totalmente, por todo lo que hay ahora, el software, la web, la interacción con un grupo, haga un blog, publique el blog, obviamente el tema del foro, favorecen mucho el tema de la interacción; interactuar con otras personas de manera sincrónica, entonces creo que sí, definitivamente, el tema de grupos pares, todo eso favorece mucho el tema de interacción” (doc. 13). Otro contestó: “Las TIC favorecen la interacción comunicativa, si se entiende la interacción comunicativa no solamente en la parte oral sino que puede haber una interacción escrita. Y hoy en día se pueden hacer también llamadas igual por Internet y con su micrófono y todo” (doc. 6).

La décima función es para los docentes el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: “El desarrollo de ciertas habilidades que de pronto no se pueden desarrollar tan fácilmente por cuestión de tiempo, por cuestión de lugar, por cuestión de no tener los implementos” (doc. 11). “Yo diría que el uso de las TIC favorece todas las habilidades comunicativas, la parte oral, la escrita, la parte auditiva, la que no se da tan fácil es la de lectura. No porque no tengan textos para leer, sino que, más bien por la facilidad de cortar y pegar, ellos omiten esa parte de lectura y no analizan, o no leen o interiorizan lo que encuentran, pero pueden mejorar todas las demás” (doc. 4).

Con respecto a la manera como utilizan las TIC los docentes para apoyar el enfoque comunicativo, ellos expresan que las utilizan sobre todo para favorecer dicho desarrollo, o sea que interpretan el desarrollo de las habilidades comunicativas como el objetivo principal del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras. Las TIC como apoyo al enfoque comunicativo:

- “Yo les recomiendo a los estudiantes páginas Web para comprensión oral, pues, aunque se lleve la grabadora a la clase para hacer ejercicios de escucha, esto no es suficiente” (doc. 2).

- “¿Las habilidades comunicativas? Todas a la vez, comprensión escrita, oral... y todo depende de cómo se enfoquen cada una de esas ayudas. Pueden ser comprensión escrita y expresión oral en el caso de que tengan que hacer un resumen, pero también podrían darse una discusión sobre un texto, podría usarse las TIC para el desarrollo de comprensión oral y así con todas las habilidades” (doc. 16).
- “Lo utilizo permitiendo que se hagan contextos más reales, en situaciones más reales, utilizando por ejemplo las ayudas de textos originales, ya sean escritos u orales para que la comunicación sea más efectiva” (doc. 23).
- “Depende de la actividad, por ej., cuando nosotros utilizamos la plataforma virtual con los foros, pues se está privilegiando la habilidad escritural, cuando se hace videoconferencia o teleconferencia, pues se busca que a partir de algún tipo de contacto auditivo se desarrolle la habilidad oral” (doc. 30).

De esta manera vemos que los modelos mentales representan cómo los participantes de una dinámica comunicativa interpretan y representan mentalmente las propiedades de la situación social relevante para ellos.

- EL CONTEXTO

Para conocer algunas de las propiedades del contexto relevantes para los docentes, se preguntó si los manuales de enseñanza de lengua extranjera actuales ya involucraban el uso de las TIC, a lo cual en su mayoría respondieron que desde hace algún tiempo los manuales han comenzado a incluir su utilización como complemento y/o apoyo al proceso de aprendizaje:

#### Utilización de las TIC en los manuales de enseñanza

- “Los libros ya las involucran pues los libros vienen ya con CD, con DVD, con películas, inclusive los libros de gramática vienen con un CD, y esas son las TIC pues invitan al estudiante a utilizar la tecnología para estudiar conjuntamente con el libro” (doc. 7)
- “Si algunos manuales lo utilizan, algunos textos vienen con material de audio y video, y otros remiten a sitios en Internet que las mismas editoriales han creado para la participación de los estudiantes y los profesores” (doc. 12).
- “No todos pero en su gran mayoría, los libros ya vienen acompañados de un buen material de apoyo, y ha habido un gran avance en esto, ya traen páginas Web disponibles, CD-ROM disponible, ya no solamente es el texto con una material de audio



sino ya viene acompañado de otros recursos. La tendencia es moverse hacia eso, pero no podemos decir que todos ya las involucren” (doc. 21).

- “Los libros de texto ya están comenzando a involucrar el uso de las TIC. Pero hace falta trabajarlo un poquito más. Hace un tiempo un vendedor de una editorial nos contaba que los libros solos ya no se venden si no traen un CD o un DVD. Todavía falta trabajar un poco más este aspecto pero al menos ya traen CD o DVD de ejercicios interactivos” (doc. 24).

- “Más o menos desde el año 2004, todos los libros que se adquieren para la enseñanza de lenguas extranjeras, traen herramientas multimedia o interactivas que se utilizan para dinamizar esos textos. Los últimos libros traen un componente de tecnología, como un CD o un DVD” (doc. 25).

Las respuestas de los docentes permiten ver cómo el contexto se va adaptando a la ideología y a su vez la fortalece. Es evidente cómo las ideologías se van fortaleciendo y reproduciendo a través de los actores, que son quienes sustentan en la práctica la ideología imperante. Además, permite ver cómo este hecho se convierte en una característica de la situación actual de los actores, en este caso los docentes de lengua extranjera.

Por otro lado, se valida el hecho de que el contexto se va adaptando a la ideología y a los lineamientos trazados por ella, en este caso por las instituciones educativas y por las propiedades del medio que la encarnan. Igualmente, se muestra cómo el mismo contexto (la clase de lengua extranjera) lleva a los actores (docentes) a seguir la ideología, en tanto la utilización de las TIC en clase, con las connotaciones determinantes que se revelan a través de este estudio, constituye la concreción y materialización del estilo de vida imperante, esto es, la sociedad tecnológica postmoderna de control sobre los ámbitos espirituales y culturales de los individuos.

Se hace, pues, necesario indagar en la naturaleza de esa superestructura ideológica que hace de telón de fondo de una época histórico-tecnológica como ésta en la cual surgen y actúan de manera funcional las TIC y específicamente en el campo de la enseñanza de lengua extranjera.

### C. DISCURSO E IDEOLOGÍA

- EL DOCENTE COMO SUJETO DE ENSEÑANZA

Independientemente de la autoconciencia que nuestros actores tengan respecto al carácter ideológico del rol social que desempeñan, nuestra investigación indagó en este campo tratando de dilucidar hasta dónde el fenómeno de la adopción de las TIC en su práctica pedagógica ha modificado esta última y también la evolución del rol del sujeto docente en tanto portador y promotor de las mismas. A la pregunta de si sienten que por el uso de las TIC ha cambiado su rol como docente, ellos respondieron: “Yo nací como maestro en esto. Es decir, yo soy de la ola de las tecnologías. Entonces para mí el cambio no fue tan duro. Sin embargo, me di cuenta de que lo que yo había aprendido en la universidad era otra cosa y que estaba a años luz de lo que yo había aprendido. Yo entré de una vez a practicar con las nuevas tecnologías. La escuela, la academia me formó para algo y cuando yo llegué era otra cosa. Ahora, lo que tenemos es que buscar, mirar de qué manera se puede facilitar mi trabajo como docente y facilitarle a los estudiantes su rol también, que puedan entender más fácilmente, que pueda ser más eficaz lo que están haciendo” (doc. 14).

Esta respuesta revela claramente la actitud pasiva respecto a la relación del actor con el proceso ideológico del cual es portador y transmisor: se trata de plegarse de la manera más adaptativa posible a un cambio que evidentemente lo desborda. No se plantea remotamente su posibilidad ni menos su derecho de ascender del rol de actor instrumento al de actor gestor. Los docentes como actores de la ideología y transmisores a los miembros del grupo social en el que se desempeñan, aceptan la utilización de las TIC en la enseñanza de lengua extranjera adaptándose al proceso, estando al día con los avances tecnológicos y nuevas teorías de la enseñanza, sin preguntarse hasta qué punto son válidas, cómo este proceso ha cambiado su rol como docente y hasta dónde lo va llevar este cambio. Las razones de esta actitud –de la que no encontramos excepción significativa en el curso de esta investigación y respecto de la cual puede arriesgarse la afirmación de que es un espejo de la actitud de la mayoría de universidades– sería objeto válido de otra investigación, propia de la sociología de la educación.

Dentro del grupo de docentes, algunos tienen claro que su papel es el de confirmar la ideología imperante como miembros de un grupo social, y de transmitirla a los miembros de su grupo social, en este caso, los estudiantes, por eso, y según tal visión,



deben de estar al día con los avances tecnológicos y nuevas teorías de la enseñanza; si no lo hacen, dice uno de ellos, “nos volveríamos obsoletos”.

- LA INSTITUCIÓN

Con respecto a si las universidades disponen de los recursos, del espacio y el tiempo para la utilización de las TIC, los docentes respondieron en su totalidad que las universidades cuentan con los mejores recursos tecnológicos, disponen de los espacios, recursos y tiempos propios para la utilización de las TIC en la enseñanza de lengua extranjera.

Las instituciones educativas, como transmisoras de la ideología y como organizadora de los actores sociales, se adaptan también a los cambios que se han impuesto de acuerdo con las exigencias de las políticas públicas y del mundo globalizado. Se adoptaron después de extensos análisis, siguiendo las pautas trazadas por universidades extranjeras. Sin embargo, en un aspecto, este gran esfuerzo no ha producido los frutos deseados: el trabajo independiente y el desarrollo de la autonomía.

De esta manera se confirma cómo las entidades educativas organizan las prácticas y a los actores sociales, además coordinan objetivos y acciones comunes, proveen o distribuyen recursos y otras condiciones y restricciones. La universidad está entre las instituciones ideológicas más complejas y elaboradas.

- LA RELACIÓN CON EL CONTEXTO SOCIAL

Se preguntó si las TIC privilegian las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes. Los docentes respondieron:

- “La parte cultural se favorece de acuerdo al sentido que nosotros le demos, depende de las actividades que les propongamos, de los foros en que participen y, aunque los individuos no estén ahí físicamente, están trasmitiendo todo ese bagaje cultural que cada uno posee” (doc. 17).

- “Yo creo que las TIC nos permiten acercar al mundo el aula de clase fácilmente. Se pueden reconocer acentos, conocer cosas del país a través de todo lo que las TIC nos muestran, entonces creo que esa parte cultural se ve muy beneficiada. Los estudiantes saben de países que quizás nunca visiten pero ya comienzan a tener información” (doc. 24).

- “Hay dos conceptos. Uno es que cuando uno se sienta a un computador, uno se aísla. Y esto es cierto si vive aislado, si no interactúa con nadie dentro del mismo sistema. Las TIC tienen un componente de interacción a través de los chat, de los foros y de muchas cosas. Si uno se aísla en un solo paquete, sí, claro, no va a tener con quién interactuar. Pero si se utilizan otros recursos va a aumentar su nivel de socialización” (doc. 27).

Los docentes afirman que la parte cultural se favorece con el uso de las TIC, y que permiten un nuevo concepto de socialización (traer el mundo al aula de clase), en últimas, que con las TIC tenemos el mundo en las manos.

Con respecto a la noción de ideología, Van Dijk sostiene que las ideologías constituyen un sistema de ideas asociado a intereses, conflictos y luchas de grupos dentro de la sociedad. En este sentido, no son privativas de la clase dominante, por cuanto en una sociedad circulan diversas ideologías entre distintos grupos sociales. Sin embargo, también coexisten ideologías contrapuestas, las que niegan, ocultan o legitiman la desigualdad social desde las esferas del poder, en oposición a aquellas que orientan la resistencia a la dominación.

Las ideologías se cuentan entre las superestructuras sociales, las estructuras de las mentes de los miembros de la sociedad. Éstas permiten a los actores sociales traducir sus propiedades sociales (identidad, metas, posición) de manera funcional en conocimientos y creencias que generan los modelos concretos de las experiencias de la vida diaria, es decir, las representaciones mentales de sus acciones y discurso que sirven para reproducir las condiciones sociales en las que se producen. En forma indirecta (a través de actitudes y conocimiento) las ideologías controlan la forma como las personas comprenden y dinamizan sus roles sociales, sus prácticas sociales, entre ellas, también las estructuras del texto y el habla.

Este esquema puede ser leído en ambos sentidos. Las ideologías controlan en parte lo que las personas dicen y hacen (actitudes y modelos), pero las prácticas y discursos sociales concretos son en sí mismos necesarios para adquirir conocimiento social, actitudes e ideología, a través de los modelos que las personas construyen de las prácticas sociales de los otros.



### *CONCLUSIONES DE SEGUNDO ORDEN*

Las TIC responden al enfoque actual del desarrollo de la autonomía según las nuevas políticas educativas que imponen los currículos por medio de créditos: una hora de clase presencial igual a 2 horas de trabajo autónomo. En una sociedad postmoderna, basada en el control, las instituciones educativas en las cuales se hizo el análisis pretenden, paradójicamente, controlar el trabajo autónomo. Es por lo menos discutible la validez del medio respecto del objetivo. Puede afirmarse, de manera lógica, que el control, como medio, no desarrolla la autonomía, como objetivo; y que, si el trabajo autónomo es controlado, ya no es trabajo autónomo. De ser cierto este razonamiento, en la universidad no se cumple el objetivo de aprender a aprender, y, puede suponerse, tampoco se garantiza la difusión del mismo; se le transfiere al docente, entonces, esa responsabilidad, de manera jerárquica y vertical, sin mayor atención sobre las posibilidades concretas de lograrlo.

Desde la de la ideología, el elemento central lo constituye el contexto histórico de la globalización, como característica económica y cultural, pero fundamentalmente institucional de nuestra civilización tecnológica. Para configurar la imagen del concepto de nuestro entorno contemporáneo, es preciso recordar que los instrumentos básicos del dominio tecnológico, y que constituyen su característica fundamental, son el diseño y el control.

El diseño de nuestra civilización tuvo su origen, según las modernas ciencias sociales, en el movimiento de la Ilustración, que adoptó como guía la sentencia de Hegel según la cual “todo lo real es racional”, estableciendo la promesa de un conocimiento absoluto que haría posible el dominio absoluto de la realidad tanto natural, con Bacon y su ideal de la Natura vexata (que puede constatarse dolorosamente en el desastre ecológico de todos los vejámenes a los que hemos sometido nuestros recursos naturales hasta romper los equilibrios ecológicos y la regularidad estacional del clima), como espiritual, con todos los determinismos, desde el marxista, que supeditó el espíritu, en palabras de Borges, a un sórdido conflicto económico, hasta el neoliberal, que hizo de la lógica de la competencia mercantil el norte de todos los ideales humanos, incluido, naturalmente, el de la educación, con sus consecuencias, cuya constatación desbordaría el ámbito de esta tesis.

El control exacerbado, como característica típica de nuestra civilización tecnológica, ha sido profusamente documentado y analizado por todas las teorías de la organización,

desde el Taylorismo y el Fordismo, y criticado analíticamente desde Foucault, en *Educación y Castigar*, hasta las corrientes humanistas contemporáneas de todo tipo. Es, para tributo irónico de Voltaire, el padre del Iluminismo, un proceso demasiado lógico y demasiado eficaz que ha conducido a esa terrible simplificación pragmática conocida de manera eufemista como “ingeniería social”.

En este marco histórico que le sirve de contexto a nuestra civilización tecnológica, la fuerza realmente globalizadora no es, como suele presentarse, la económica –de innegable presencia, quién lo niega–, sino la institucional, que abarca no solo el mercado, que es de suyo una institución, sino todas las pautas de conducta humana, incluidas la normatividad y la acción de la administración de justicia, la familia, el Estado, y, nueva y obviamente, la educación, de cuya práctica hemos dado cuenta en uno de sus aspectos instrumentales: el proceso creciente de utilización de las TIC, en el campo particular de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Sin embargo, el hecho de contextualizar este inquietante y aun insuficientemente analizado fenómeno cultural, como acabamos de intentarlo en la parte culminante de nuestro estudio, no conduce de manera automática a producir una sanción negativa ni sobre el instrumento ni sobre su uso, pese a haber introducido, como era apenas lógico en una tesis de una rama de las ciencias sociales, algunas interpretaciones propias.

Lo que hemos encontrado al final de nuestra investigación es que, pese a las inquietudes de tipo instrumental e inmediato que están presentes en los registros obtenidos, aún no se ha producido en los actores principales del proceso pedagógico el otro proceso: el necesario e imprescindible proceso de reflexión, tanto positiva como normativa, acerca del fenómeno objeto de estudio, que dé cuenta de sus consecuencias tanto para los docentes, como seres sociales, como para los estudiantes, como sujetos pacientes del proceso pedagógico, ni para la universidad, como institución reproductora y orientadora de la cultura contemporánea.

## 6.- BIBLIOGRAFIA

Area, M. (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Declée de Brouwer.

Brodin, E. (2002). Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues: des schèmes d'action aux modèles des pratiques émergentes. *ALSIC*





*Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, vol. 5, n° 2  
23-45.

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Ed. Plaza y Janés

Cebrián de la Serna, M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Dede, Ch. (2000). *Aprendiendo con tecnologías*. España: Editorial Paidós.

Ducharon, E. (2002). *Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement de langues étrangères: outils, limites et utilisation potentielle du choix fourni*. París: Universidad de París III.

Gisbert, M. (1999). Las TIC como favorecedoras de los procesos de autoaprendizaje y de formación permanente. *Revista EDUCAR*, 25, 53-60.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Mallorquí, M. (2006). *Hacia una comprensión de las teorías del aprendizaje que aportan las TIC como recurso de enseñanza/aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, L. O. (2007). *Hacia un modelo pedagógico-tecnológico para el aprendizaje y autoaprendizaje de idiomas extranjeros*. Brasil: Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI).

Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Bogotá: Editorial Círculo de Lectura Alternativa.

Moreno Romero, S. (2006). *Estrategia Pedagógica y didáctica basada en el modelo de enseñanza y aprendizaje para la investigación apoyada en las TIC para familiarizar a los estudiantes con el trabajo científico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Reparaz, C. *et al.* (2000). *Integración curricular de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Editorial Ariel Practcum.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. [Artículo en línea]. UOC, vol. 1, nº 1. [Fecha de consulta: 17/01/2009].

Sánchez, W. (2004). *Elementos para un análisis crítico del discurso de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Van Dijk, T. (2000). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. España: Editorial Gedisa.

- (2003). *El discurso como estructura y proceso*. España: Editorial Gedisa.

Wodack, R., & Meyer M. (2001). *Métodos de análisis crítico del discurso*. España: Editorial Gedisa.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Bermúdez Jiménez, J. y Montoya Díaz, A. (2012). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación –TIC– en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del análisis del discurso de docentes universitarios. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 368-394 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8812/9016](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8812/9016)



## **NUEVOS DESARROLLOS EN EL CAMPUS VIRTUAL UCM: ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS PLATAFORMAS E-LEARNING EN LOS ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y PUBLICIDAD**

Resumen: La investigación en la que se basa este artículo tiene como objetivo principal el estudio de las capacidades de la actual herramienta del Campus Virtual de la UCM, WebCT 4.0, frente a las que presenta Moodle, el nuevo entorno de trabajo de dicho Campus, realizando un análisis en profundidad de la accesibilidad y usabilidad, de las herramientas de comunicación y de evaluación integral, así como de las funcionalidades multimedia.

La propuesta metodológica incluye técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, planteándose un análisis exploratorio y descriptivo de las dos plataformas informáticas –a lo largo de tres fases consecutivas– que permita, en primer lugar, un estudio en profundidad de las herramientas utilizadas por el profesorado; en segundo lugar, la realización de un cuestionario orientado a conocer las valoraciones de los discentes acerca de la usabilidad, accesibilidad, así como de las herramientas de evaluación, comunicación y de gestión de contenidos; y, por último, la puesta en marcha de un experimento en el aula con los alumnos, simulando un contexto real de clase.

La usabilidad, la accesibilidad y las posibilidades de comunicación son más dinámicas en Moodle que en WebCT. Además, los alumnos demandan mayor participación mediante el uso de las redes sociales mayoritariamente extendidas.

Palabras clave: Entorno virtual; Tele-enseñanza; Campus Virtual; Nuevas Tecnologías; Moodle; Enseñanza superior; EEES.

## **NEW DEVELOPMENTS IN THE VIRTUAL CAMPUS OF THE COMPLUTENSE UNIVERSITY: AN EXPLORATORY RESEARCH ON E-LEARNING PLATFORMS IN THE STUDIES OF AUDIOVISUAL COMMUNICATION AND ADVERTISING**

**Abstract:** This paper analyzes the capabilities of the present tool UCM Virtual Campus, WebCT 4.0, versus Moodle, the new working environment of the Campus. We examine accessibility and usability, communication tools and comprehensive assessment, as well as multimedia functionality.

The proposed methodology includes both qualitative and quantitative techniques. Over three consecutive phases this study analyzes the professor's experience using these tools. We also developed a questionnaire that was completed by the students in order to evaluate these e-learning platforms. Finally, the third phase of the research consisted of an experiment conducted in the classroom with the students simulating a real class context.

The usability, accessibility and the communication opportunities are more dynamic in WebCT than in Moodle. In addition, students demand a more participatory role by supplementing the use of social networks.

**Keywords:** Virtual platform; E-learning; Virtual Campus; New Technologies; Moodle; High Education; EHEA.



## NUEVOS DESARROLLOS EN EL CAMPUS VIRTUAL UCM: ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LAS PLATAFORMAS E-LEARNING EN LOS ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL Y PUBLICIDAD

*Fecha de recepción: 10/07/2011; fecha de aceptación: 29/01/2012; fecha de publicación: 05/03/2012*

*Jorge Clemente Mediavilla*

[jclemen@ccinf.ucm.es](mailto:jclemen@ccinf.ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid

*Nuria Villagra García*

[nuriavillagra@ccinf.ucm.es](mailto:nuriavillagra@ccinf.ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid

### 1.- INTRODUCCIÓN

#### 1.1.- *Fundamentación*

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrece unas enormes posibilidades en los procesos educativos (Clares, 2000; Cortina-Pérez, 2008; Garrison & Anderson, 2005; Salmerón, Rodríguez & Gutiérrez, 2010), tanto en la formación presencial, como semipresencial o a distancia. En concreto, está provocando cambios en la naturaleza y procesos de enseñanza, en la relación entre alumnos y profesores y en las modalidades educativas ofertadas por las universidades. Todo lo anterior coincide en el tiempo con el proceso de implantación de un nuevo paradigma de formación que propone el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), basado en la adquisición de competencias y en la innovación educativa. En este nuevo modelo el alumno debe implicarse y participar de un modo activo en el proceso de aprendizaje, de ahí que la incorporación de herramientas e-learning favorezca la consecución de este objetivo al mismo tiempo que integran las TIC en el proceso formativo. Como señala Van Dusen (1997), la introducción de la tecnología en el proceso educativo incorpora indudables ventajas ya que impulsa el aprendizaje colaborativo y cooperativo, el desarrollo de grupos heterogéneos, la solución de problemas y el pensamiento reflexivo, que una clase presencial por sí sola no puede facilitar. Todo lo anterior ha puesto de manifiesto en los últimos años retos interesantes que afectan a alumnos, profesores y a

la propia forma de entender la educación en el contexto de las universidades presenciales.

En este artículo se trata de dirigir la atención hacia el futuro inmediato, que tiene que ver con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y los cambios que dicha instauración está suponiendo para la universidad española en general, y para la Universidad Complutense en particular. Derivado de lo anterior, podemos afirmar que el Campus Virtual es una plataforma docente que se está utilizando cada vez más en las distintas universidades de nuestro país, al igual que en el resto del mundo, y a la cual nos vamos a ver abocados sin duda en un plazo muy corto de tiempo, una vez quede implantado definitivamente el EEES.

Por otro lado, resulta evidente que el alumno universitario demanda cada día más el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje. Por este motivo, la satisfacción del estudiante en relación con la calidad de la enseñanza está cada vez más afectada por el grado de desarrollo de los sistemas de Campus Virtual. En consecuencia, el diseño y la usabilidad de las plataformas deben incidir en las necesidades, requisitos y limitaciones con las que se puede encontrar el usuario final. Es más, las plataformas e-learning deben adaptarse tanto a las características de la docencia como a las de los usuarios. Por tanto, el impacto de la usabilidad se convierte en un punto de referencia fundamental en el proceso de convergencia hacia el EEES. El Campus Virtual no es sólo una plataforma de aprendizaje, sino una experiencia de comunicación entre alumnos y profesores y, por extensión, entre los propios docentes que desarrollan materias complementarias. La necesidad de integrar todos estos conceptos en el Campus Virtual debe convertirse en un punto fundamental a la hora de desarrollar sistemas y procesos de programación docente tanto desde un punto de vista intrínseco, es decir, entre materias comunes en un Grado, como desde un punto de vista extrínseco, entre materias interdisciplinares.

### *1.2.- Campus Virtual: concepto y tipos de plataformas tecnológicas*

Van Dusen (1997) define el Campus Virtual como una metáfora de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación creado por la convergencia de las nuevas tecnologías de la comunicación. El Campus Virtual es una herramienta de e-learning que permite desarrollar los recursos telemáticos característicos de Internet (páginas web, correo, chat, foro, videoconferencia, etc.) dentro de un único espacio al que pueden acceder profesores y alumnos. Dicho espacio es gestionado por el profesor y se adapta a las



estrategias docentes que éste encuentre más adecuadas, en función de variables tales como la metodología docente empleada, el área de conocimiento o el nivel académico. Como señala Area (2001), este espacio educativo virtual puede servir para el desarrollo de dos funciones pedagógicas principales:

- Campus Virtual como apoyo a la docencia presencial. En este caso su principal función es la de facilitar la integración y uso de los recursos de Internet (archivos multimedia, documentos de apuntes o apoyo, chats, correo electrónico, etc.) en las clases convencionales.
- Campus Virtual como escenario para la educación a distancia. Esta segunda opción permite a los alumnos cursar estudios universitarios aunque no puedan asistir al aula; por tanto, no es complemento a las clases presenciales sino, que es la referencia básica del proceso formativo.

Las características de este entorno de enseñanza virtual deben ser definidas por cada universidad de acuerdo a las necesidades educativas y funcionales que requiera dicha institución. En este sentido, en los últimos años se han desarrollado numerosas plataformas tecnológicas que las universidades escogen y adaptan a sus propias necesidades. El proceso de selección puede tener en cuenta muy diversos aspectos (Llorente, 2007), tales como las necesidades formativas que se quieran cubrir, el modo de adquisición y distribución de dicha plataforma en el mercado o la filosofía pedagógica que ha inspirado su diseño. No es objeto de este trabajo realizar un estudio pormenorizado y comparativo de cada una de las plataformas, ya que en este sentido existen trabajos anteriores como los realizados por Belanger y Jordan (2000), Novitzki (2000) o Llorente (2007). Nuestra investigación parte de la distinción entre plataformas de software comercial y de software libre, analizando un ejemplo concreto de cada una de ellas. De forma específica esta investigación centró su atención en la Universidad Complutense donde se da una situación poco frecuente, ya que conviven tres entornos virtuales de enseñanza: Moodle, WebCT y Sakai, siendo las más empleadas las dos primeras. Por tanto, cada profesor en función de sus preferencias emplea mayoritariamente en su asignatura el entorno Moodle o WebCT.

## 2.- OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

### 2.1.- Objetivos

El principal objetivo de la investigación se relaciona con el avance de la herramienta Campus Virtual entre la comunidad universitaria, proponiendo mejoras basadas en un análisis de usabilidad y de las herramientas de gestión existentes y del desarrollo de nuevas funcionalidades, con el fin de fomentar la puesta en común de conocimientos, que lleve a un aumento de la productividad educativa y científica, configuradas como dos pilares básicos del modelo universitario.

Desde una perspectiva más práctica, se pretende estudiar las capacidades de la actual herramienta del Campus Virtual de la UCM, WebCT 4.0, frente a las que presenta Moodle, el nuevo entorno de trabajo de dicho Campus. Aunque a corto plazo se mantendrán las herramientas de virtualización bajo plataforma WebCT, los planes de desarrollo del Campus pasan por una migración completa a otros entornos de los que Moodle, por su amplísima difusión y comunidad de usuarios global, se perfila como el más conveniente. La presencia simultánea de dos entornos e-learning en una misma institución permitía analizar de forma comparativa los principales aspectos de ambas plataformas, con el fin de proponer mejoras en el diseño de la plataforma Moodle. Desde una perspectiva más específica y respecto a ambas plataformas, se programó el estudio en profundidad de las aplicaciones más utilizadas por docentes y alumnos, tales como herramientas de comunicación y de evaluación integral, y además se buscaba obtener una visión clara de las funcionalidades multimedia (tan importantes en las titulaciones estudiadas), así como de la accesibilidad y la usabilidad.

En cuanto a objetivos específicos, se plantean los siguientes:

- Análisis comparativo de las herramientas de gestión de contenidos y espacios en WebCT y Moodle, desde el punto de vista del profesor.
- Análisis de las herramientas de comunicación de WebCT y Moodle, desde el punto de vista del profesor y de los alumnos.
- Estudio de estrategias y herramientas de evaluación integral bajo WebCT y Moodle, desde el punto de vista del profesor y de los alumnos.
- Análisis de accesibilidad y usabilidad en WebCT/Moodle y diseño de reglas para la creación de espacios accesibles, desde el punto de vista del profesor y de los alumnos.





## 2.2.- Metodología

Tratando de responder a los objetivos y teniendo en cuenta trabajos anteriores realizados en nuestro país (Area, 2001; Cabero, 2002; Llorente, 2007; Pérez, 2008; Salmerón, Rodríguez & Gutiérrez, 2010) se definió una metodología que combina técnicas cualitativas y cuantitativas llevadas a cabo en tres fases consecutivas durante el curso 2009/10:

### 2.2.1.- Primera fase: Experimento profesores

En esta primera fase se definió un experimento consistente en el análisis y la creación de espacios gemelos en Moodle y WebCT. Para ello fueron seleccionados dos profesores de la Facultad de Ciencias de la Información con un conocimiento avanzado de plataformas e-learning, que impartían asignaturas relacionadas con nuevas tecnologías, para que realizaran un análisis descriptivo y comparativo de ambas plataformas. Atendiendo a un planteamiento eminentemente cualitativo, a cada uno de ellos se le asignó una de las plataformas de estudio y se les pidió que elaboraran un espacio de trabajo virtual con características similares que les permitiera desarrollar distintas actividades, así como comparar la usabilidad y funcionalidad de cada uno de estos entornos e-learning. Esta primera fase permitió obtener datos por observación directa y basados en la propia experiencia de los docentes acerca de las principales ventajas, limitaciones o diferencias de operatividad existentes entre cada una de las plataformas analizadas. También permitió observar tipos de contenidos y actividades soportadas por ambas plataformas. Es decir, se centró en analizar el Campus Virtual como herramienta de apoyo a la docencia desde el punto de vista del profesor.

### 2.2.2.- Segunda fase: Encuesta a alumnos

Para llevar a cabo el estudio se seleccionó una muestra de 246 alumnos de segundo ciclo de los estudios de Comunicación Audiovisual y de Publicidad y Relaciones Públicas, de la Facultad de Ciencias de la Información. El cuestionario constaba de un total de veintiséis preguntas de distintos tipos: de respuesta cerrada, de valoración por escalas de Likert de cinco puntos y preguntas abiertas. El acceso al cuestionario se realizaba a través de un enlace ubicado en el Campus Virtual, del cual se informó a los alumnos durante las clases y por medio del correo electrónico.

Los bloques de contenido en los que se estructuraba el cuestionario eran los siguientes:



### Bloque 1: Preguntas sobre el perfil sociodemográfico de la muestra y contexto de acceso al Campus Virtual

En este bloque se preguntaba a los entrevistados por variables como el sexo o la edad y además se incluían una serie de preguntas cerradas acerca de la forma de acceso: plataforma electrónica empleada (PC, MAC, móvil, etc.), sistema operativo y navegador. También incluía preguntas acerca de la frecuencia, tiempo y lugar de acceso, principales utilidades empleadas, consulta del Campus Virtual durante las clases, número de asignaturas virtualizadas dentro de su curso y plataforma empleada (Campus Virtual, web del profesor, etc.).

### Bloque 2: Valoración de Moodle como entorno e-learning

Contenía una serie de preguntas en las que los alumnos a través de escalas de Likert y preguntas abiertas valoraban los siguientes aspectos:

- Usabilidad y accesibilidad de Moodle como espacio docente.
- Herramientas de contenido (archivos, carpetas, documentos audiovisuales, etc.).
- Herramientas de comunicación entre profesor y alumnos (chat, e-mail, foro, etc.).
- Herramientas de evaluación.

### Bloque 3: Valoración de WebCT como entorno e-learning

Contenía las mismas preguntas que el bloque 3 pero centradas en el entorno WebCT. Es interesante señalar que dado que ambas plataformas son utilizadas indistintamente por los profesores, durante el curso académico los discentes estaban empleándolas simultáneamente y podían valorar su experiencia en las distintas asignaturas que cursaban. Por tanto, en esta segunda fase se analizaban las valoraciones, percepciones y experiencias de los alumnos para cada una de las plataformas de estudio.

#### 2.2.3.- Tercera fase: Experimento en el aula

Con el fin de observar directamente el uso que los alumnos realizan del Campus Virtual y comprobar su empleo como herramienta didáctica durante el desarrollo de las clases



presenciales, se definió un experimento (Campbell & Stanley, 1995) que tuvo lugar en un aula de informática en la que cada alumno dispuso de un ordenador para trabajar. Se seleccionaron dos grupos reducidos de alumnos (participaron dieciocho individuos en cada caso). En dicho experimento se simulaba una actividad desarrollada dentro del horario lectivo, y posteriormente se facilitaba a los alumnos un cuestionario para que valoraran la facilidad en la descarga de contenidos y acceso a documentos en distintos formatos en la plataforma Moodle o WebCT. Este experimento permitió utilizar el Campus Virtual en el contexto del aula y observar directamente el uso y experiencia del mismo por parte de los alumnos.

A continuación se reflejan los principales resultados obtenidos en cada una de las fases.

### 3.- RESULTADOS

#### 3.1.- Resultados análisis plataformas informáticas

En primer lugar, es reseñable que en ambas plataformas la vinculación de un usuario con capacidades de edición ha de realizarse de forma externa a los espacios virtualizados, ya que desde las herramientas de gestión de usuarios incorporadas a los mismos pueden únicamente cambiarse algunos privilegios de menor importancia o controlar el acceso de los mismos a algunos contenidos del espacio virtualizado.

Además, las herramientas de creación y adquisición de contenidos son similares en WebCT y Moodle y presentan parecida funcionalidad, aunque la segunda plataforma admite un abanico más amplio de posibles contenidos a incorporar, con una mayor compatibilidad con aplicaciones y formatos externos. Es especialmente destacable la posibilidad de inclusión de contenidos con capacidades interactivas o de funcionamiento en línea que admite Moodle.

En cuanto a la edición y gestión de contenidos creados, existen mayores posibilidades en la plataforma Moodle. Los cambios sobre los contenidos realizados en dicha plataforma son inmediatamente visibles por los usuarios del espacio virtual, lo que permite una operación de mantenimiento o actualización de contenido siempre en línea y más natural que en WebCT, que necesita una operación de actualización para validar y hacer visibles los cambios introducidos. Además, es destacable que Moodle admite un mayor control sobre parámetros de acceso, visualización o descarga de contenidos que los que presenta WebCT, incluyendo filtros de acceso condicional a los mismos que

pueden ser configurados de acuerdo con parámetros temporales o asociados a los perfiles de los usuarios vinculados al espacio virtual.

Y en lo referente a la generación de estructuras de curso o de módulos de contenidos, WebCT presenta un único modelo de arquitectura mientras que Moodle permite elegir entre varias posibilidades básicas para la estructura general del curso o espacio, con el fin de adecuar mejor el desarrollo del mismo al modelo de enseñanza empleado o al escalón formativo en el que se encuadra el espacio.

### 3.2.- Resultados encuesta online

#### 3.2.1.- Resultados respecto del contexto de acceso al Campus Virtual

Cuando se preguntó a los alumnos qué plataforma utilizaban más habitualmente para acceder al Campus Virtual, la mayoría señaló el PC (85,94%) seguido a bastante distancia de MAC (10,94%). Otras plataformas tales como el móvil son todavía muy minoritarias, y sólo el 1,56% la eligió como plataforma habitual de acceso. Además, coincidiendo con los resultados anteriores, el sistema operativo que los alumnos utilizaban de forma más habitual para acceder a los contenidos del Campus fue Windows (84,38%), seguido de MAC OS (10,94%) y Linux (4,69%).

En lo que se refiere al navegador, destacaron dos con porcentajes muy similares: en primer lugar Mozilla que es empleado por el 46,88% de los encuestados, seguido muy de cerca por Explorer con un 42,19%, y a bastante distancia de los anteriores se situaron Safari (9,38%) y Opera (1,56%).

Por otro lado, los alumnos consultaron regularmente los contenidos del Campus Virtual, de modo que un 40,63% afirmó acceder varias veces por semana, seguido de una vez al día (18,75%) y una vez por semana (18,75%). El 14,06% indicó que accedió varias veces al mes, el 6,25% aseguró acceder más de una vez al día y, finalmente, sólo un 1,56% señaló que accedió una vez al mes o menos.

Aunque la frecuencia de acceso es elevada el tiempo de estancia no es muy alto, ya que la mayoría (65,08%) permaneció menos de 15 minutos, seguido de un 31,75% que consultó los contenidos por un tiempo que osciló entre los 15 minutos y una hora. Las opciones “entre una y dos horas” y “más de dos horas” se eligieron únicamente por un 1,56% en cada caso.



Respecto a la forma de acceso, los alumnos utilizaron distintas opciones, según el lugar en el que se encontraran. Las citadas más frecuentemente fueron: ordenador portátil (81,25%), facultad (56,25%) y ordenador de casa (45,31%). Otras formas de acceso, aunque menos habituales, fueron: lugares públicos con Wi-Fi (12,50%) y móvil (3,13%).

Los alumnos consultaron el Campus Virtual tanto durante el desarrollo de las clases como fuera de las mismas; sin embargo, lo más habitual es que accedieran fuera de las clases (96,88%) y sólo un 29,69% lo hizo además durante las clases; únicamente un 3,13% señala que accedió en el transcurso de la clase. Estos resultados ponen de manifiesto que, aunque la mayoría tuvo acceso al Campus Virtual fuera del aula, hay un porcentaje considerable que lo hizo durante el desarrollo de la docencia. Actualmente se observa que, aunque el porcentaje de alumnos que poseen un portátil es elevado (81,25%), son pocos los que lo llevan a clase y lo utilizan en ese contexto para acceder a los contenidos.

En lo referente al uso del Campus Virtual por parte de los discentes, se observa que las opciones señaladas más frecuentemente fueron las referidas a contenidos y consulta de notas. Así, la descarga de contenidos del curso es lo que buscan la mayoría de los alumnos que acceden (98,44%), mientras que un 85,94% también utiliza el Campus Virtual de forma intensiva para consultar las notas y un 82,81% para ver el programa de las asignaturas. Las herramientas de comunicación o trabajo en grupo son muy poco utilizadas y sólo el envío de correos electrónicos al profesor obtuvo un porcentaje elevado en este apartado (60,94%). El resto de usos consiguieron resultados muy bajos: “envío de correos electrónicos a mis compañeros” (15,63%), “trabajar en grupo” (14,06%), “participar en foros” (14,06%), “otros usos” –en este apartado los alumnos indicaron que realizaron cursos on line– (6,25%) y “participación en chats” (1,56%).

### 3.2.2.- Resultados comparativa WebCT y Moodle.

Respecto al análisis de las herramientas de gestión de contenidos (textuales, audiovisuales, etc.), en WebCT y Moodle, los resultados arrojan una buena valoración de ambas plataformas por parte de los alumnos encuestados, si bien existen diferencias: mientras que en la plataforma WebCT un 79,63% señala que los materiales del curso (apuntes, carpetas de contenidos, programa, etc.) se encuentran fácilmente y están agrupados de forma lógica, en Moodle un 51,42% señala estar muy de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación, lo cual refleja que existe un número elevado

de alumnos que no se sienten plenamente satisfechos. De otra parte, en WebCT los alumnos consideran que la descarga de dichos archivos es fácil y rápida: en concreto un 61,10% valora muy bien dicho uso; en Moodle, los alumnos también afirman claramente que la descarga de dichos archivos es fácil y rápida, ya que un 55,99% declara que las descargas son correctas. Cuando se les preguntó por la posibilidad de un espacio para subir y compartir archivos con los compañeros la mayoría era favorable, ya que en Web CT un 64,81% valoró muy positivamente dicha opción, y en Moodle fue un 76,48%, observándose entonces que en ambas plataformas existe una demanda por parte de los discentes para utilizar el Campus de una forma más participativa y activa.

Asimismo, se preguntaba al alumnado por el tipo de contenidos que había consultado o descargado durante el curso y cuál entendía que era su grado de utilidad. Los contenidos más consultados fueron el programa y los archivos de apuntes, presentaciones y otra documentación aportada por el profesor. Tanto en WebCT como en Moodle se obtuvieron puntuaciones muy elevadas a la hora de valorar su utilidad: en WebCT un 58,18% consideró que el programa es un contenido muy útil y un 56,36% opinó lo mismo acerca de los archivos y apuntes, mientras que en Moodle un 48,57% consideró que el programa era un contenido muy útil y un 47,06% pensó lo mismo acerca de los archivos y apuntes.

También se pedía a los alumnos que destacaran los aspectos que más valoraban de la plataforma y aquellos que entendían que debían mejorarse. En WebCT destacaron la gran capacidad de almacenamiento de contenidos (36,84%) y la facilidad de búsqueda de contenidos (21,05%), mientras que en Moodle valoraron positivamente la facilidad tanto de la visualización de las actualizaciones de contenidos como de la búsqueda de los contenidos vertidos por el profesor. En lo que se refiere a los aspectos que podrían mejorarse, en WebCT las opiniones más significativas son la “escasez de contenidos de la plataforma” (31,58%) y la “escasez de contenidos por parte de los profesores” (31,58%), mientras que en Moodle podemos resaltar su opinión sobre la escasez de contenidos que los profesores depositan en la plataforma.

En cuanto al análisis de las herramientas de comunicación de WebCT y Moodle, los resultados arrojaron la existencia de diferencias significativas entre ambas plataformas. En primer lugar, Moodle supone para el alumnado un interfaz comunicativo más atractivo y dinámico que WebCT e incorpora además una herramienta de comunicación adicional que es el Blog. Sin embargo, se observa en ambas plataformas que, independientemente de las herramientas que ofrecen, en la actualidad estas son



infrautilizadas por el profesorado: con excepción del correo, que es la más empleada, el 77,14 % la ha usado en Moodle y el 83,33% en WebCT. El resto de herramientas de comunicación tienen un uso prácticamente inexistente, como en el caso del Chat, el Blog, el Foro, etc. Incluso en el caso del Correo, que es la herramienta más utilizada, la frecuencia de acceso es muy baja: sólo un 5,71% la utiliza más de una vez al día y un 8,57% una vez al día (Moodle); en el caso de WebCT un 3,70% más de una vez al día y un 5,56% una vez al día. En lo referente a la valoración que los alumnos realizaron de las mismas, las mejor puntuadas coinciden con las más usadas: en el caso de Moodle son el Correo y el Foro, y en el caso de WebCT, Correo, Foro de Debate y Grupo de Trabajo.

Respecto al estudio de estrategias y herramientas de evaluación integral bajo WebCT y Moodle, hemos de decir que las herramientas de evaluación que ofrece la plataforma Moodle son bien distintas de las de WebCT, lo que ha dificultado la comparativa entre ambas plataformas. Los resultados obtenidos en Moodle indican que las herramientas de evaluación tienen una utilización escasa: la Autoevaluación es la que menos se ha usado (85,71%), seguida por el Cuestionario (65,71%), las Encuestas (62,86%), las Tareas (58,82%) y las Lecciones (54,29%). En WebCT el empleo de herramientas de evaluación es muy limitado: la Autoevaluación es la que menos se ha usado (85,71%), seguida por el Cuestionario (65,71%), las Encuestas (62,86%), las Tareas (58,82%) y las Lecciones (54,29%). Respecto a la valoración de estas herramientas, en el caso de Moodle la mejor puntuada es Lecciones (un 34% de los encuestados la consideran útil o muy útil), mientras que en el caso de WebCT la mejor valorada es Mis Calificaciones, con un 83,64% favorable.

En lo referente al análisis de accesibilidad y usabilidad en WebCT/Moodle y el diseño de reglas para la creación de espacios accesibles, las valoraciones son positivas en ambas plataformas; sin embargo, en todas las dimensiones analizadas WebCT obtiene valoraciones más altas. Las afirmaciones sobre las que se pedía su grado de acuerdo eran las siguientes: “Accedo a cualquier contenido o herramienta con facilidad y sin tener que realizar más de tres pasos”, “Desde el primer momento me pareció intuitivo y fácil de usar”, “Las etiquetas que identifican las distintas actividades son adecuadas y permiten localizar lo que se busca en el menú de forma rápida”, “El menú con las principales opciones de navegación está presente en todo momento y es fácil acceder a los distintos contenidos”, “A veces cuando he navegado por distintas pantallas dentro de las páginas, me siento perdido y no es fácil volver a lo que estaba consultando anteriormente” y “El diseño de la página es atractivo y funcional para un uso docente”.

### 3.3.- Resultados experimento en aula

En las seis primeras preguntas se intentaba recoger información acerca de una serie de contenidos vertidos en la página web del cuestionario, tales como la facilidad de identificación del contenido a través del icono ( un 88,89% respondió positivamente y un 11,11% contestó negativamente), la visualización de imágenes insertadas en dos documentos de texto (un 97,22 respondió que podía visualizarlo en ambos casos), la sencillez en la navegación de un documento HTML (ningún alumno adujo problemas), el funcionamiento correcto de un vínculo (un 94,44% respondió afirmativamente), la visualización correcta de documentos PDF (un 66,67% contestó positivamente), el tiempo transcurrido hasta el inicio de la reproducción de un archivo de vídeo (un 77,78% eligió la opción que implicaba una menor duración).

En la séptima pregunta del cuestionario, se requería a los alumnos que indicaran el navegador que utilizaban habitualmente cuando accedían al Campus Virtual. De un total de ocho navegadores listados (Internet Explorer, Opera, Mozilla Firefox, Netscape Navigator, Safari, Camino, Google Chrome, Otro), sólo fueron marcados cuatro de ellos. Nuevamente, los dos más utilizados fueron Mozilla Firefox (50%) e Internet Explorer (36,11%).

Con las dos últimas preguntas se pretendía recoger más información de los aspectos técnicos negativos de ambas plataformas, al preguntarse qué errores se detectaban en la utilización en el Campus Virtual de archivos de texto, de audio y vídeo, PDF, presentaciones, HTML e hipervínculos.

En ambos casos –Moodle y WebCT–, un porcentaje muy similar (94%) de los alumnos no detectó errores en los Archivos de Texto. En cuanto al manejo de archivos PDF ocurría algo similar, con un 91,43% de los alumnos que no halló fallos en Moodle, y un 97,22% en el caso de WebCT. Respecto a la utilización de archivos PPT y PPS, en Moodle la totalidad de quienes respondieron el cuestionario refirió no haber encontrado errores, algo muy similar a lo que contestaron en WebCT (94,29%); y en cuanto a los archivos de vídeo, en Moodle un 90,91% no encontró errores y en WebCT fue la totalidad del alumnado. Respecto a los archivos de audio, en ambas plataformas todos los alumnos indicaron no tener problema alguno, al igual que en la utilización de los Documentos HTML. Finalmente, se obtuvieron resultados idénticos en la no detección de errores en los Hipervínculos (88%) mientras que el 11% señaló su disfunción entre las posibilidades de error.





#### 4.- DISCUSIÓN

Tras el análisis de los resultados obtenidos a través de la metodología planteada, podemos destacar una serie de argumentos que posibiliten la comprensión de la situación actual en lo referente a la utilización de plataformas de enseñanza virtual en el caso que nos ha ocupado.

Los resultados del experimento del profesorado ponen de manifiesto que aunque ambas plataformas tienen funcionalidades similares, la usabilidad, la accesibilidad y las posibilidades de comunicación son más dinámicas en Moodle. Este resultado contrasta con la valoración que los alumnos realizan de ambos espacios virtuales, donde WebCT destaca notablemente sobre Moodle. Esta última afirmación, fruto de los resultados de la investigación, obedece a que WebCT lleva implantada muchos años en la Universidad Complutense y ha sido utilizada habitualmente por el profesorado para la impartición de sus asignaturas, mientras que Moodle es mucho más reciente. En consecuencia, los alumnos están acostumbrados a utilizar en mayor medida la plataforma WebCT y ello hace que obtenga puntuaciones más elevadas.

Por otro lado, es destacable que ambas plataformas están infrautilizadas, tanto por parte del profesorado, en primera instancia, como del alumnado; las dos partes implicadas deberían hacer un uso más amplio de este espacio, aprovechando las posibilidades que ofrecen las herramientas virtuales. En lo referente al profesorado, las herramientas más empleadas son las relacionadas con el volcado de contenidos en formato texto y el uso del correo electrónico, no utilizándose adecuadamente el resto de funcionalidades existentes. Así, la utilización del espacio virtual por parte del docente en ambas plataformas es valorada como un uso estático, como un “almacén de contenidos”, de ahí que los discentes visiten poco el espacio virtual y, cuando lo hacen, su tiempo de estancia sea breve y se centre principalmente en la descarga de los documentos anteriormente comentados. En definitiva, los alumnos demandan un papel más activo y participativo en el Campus Virtual, tal y como queda de manifiesto cuando se les preguntó por la posibilidad de un espacio para subir y compartir archivos con los compañeros, con una mayoría de respuestas favorables.

Este uso poco dinámico y participativo del espacio virtual también se observa cuando se analizan los datos que se refieren al empleo de las herramientas de comunicación, que permiten interactuar a alumnos y profesores. Este diálogo debería potenciarse, haciendo partícipes a ambas partes de todo lo relacionado con la asignatura y quizá más allá,

asemejándose a lo que podría ser una mini-red social, algo a lo que están acostumbrados los jóvenes universitarios de nuestro país. Los alumnos dedican mucho tiempo a Internet, pero sólo una pequeña parte es destinado al Campus Virtual UCM, porque para comunicarse y relacionarse utilizan otros espacios, tales como las redes sociales (en España Tuenti y Facebook). En consecuencia, sería interesante saber si el Campus Virtual puede potenciar más las herramientas de comunicación y participación, o si, por el contrario, debería complementarse con las redes sociales anteriormente citadas.

## 5.- BIBLIOGRAFÍA

Area, M. (2001). Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: Hacia los campus virtuales. En García-Valcárcel, A. *Didáctica universitaria* (pp. 231-260). Madrid: La Muralla.

Belanger, F. & Jordan, D. H. (2000). *Evaluation and implementation of distance learning: technologies, tools and techniques*. Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Cabero, J. (2002). *Las TICs en la Universidad*. Sevilla: Editorial MAD.

Campbell, D. & Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Clares, J. (2000). Telemática, enseñanza y ambientes virtuales colaborativos. *Comunicar*, 14, 191-199.

Cortina-Pérez, B. (2008). Teaching and learning English through WebCT Tools: Promoting digital scaffolding. *The International Journal of Technology Knowledge and Society*, 2 (5), 129-138.

Garrison, D. R. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Llorente, M. C. (2007). Moodle como entorno virtual de formación al alcance de todos. *Comunicar*, 28, 197-202.



Novitzki, J. (2000). Asynchronous learning tools: what is really needed, wanted and used? En Aggarwal, A.K. (Ed.), *Web-based learning and teaching technologies: opportunities and challenges* (pp. 60-78). Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Pérez, M. (2008a). Campus virtuales en universidades presenciales: ¿sueñan los estudiantes con profesores eléctricos? *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (1), 85-95.

Pérez, M. (2008b). Universidades presenciales y entornos virtuales de aprendizaje: una aproximación a la perspectiva del profesorado ante el e-learning. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 9 (1) febrero, 183-196.

Salmerón, H., Rodríguez, S. & Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, 163-171.

Van Dusen, G. C. (1997). The Virtual Campus: Technology and reform in higher education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, vol. 25, n.5. Washington, DF: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Clemente Mediavilla, J. y Villagra García, N. (2012). Nuevos desarrollos en el campus virtual UCM: estudio exploratorio sobre las plataformas e-learning en los estudios de comunicación audiovisual y publicidad. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 395-411 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8813/9021](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8813/9021)

## **EL USO DE MANDOS INTERACTIVOS: UNA INNOVACIÓN DOCENTE PARA AUMENTAR LA MOTIVACIÓN Y MEJORAR EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO**

Resumen: Los cambios en la sociedad actual requieren una adaptación de la formación universitaria recibida por los futuros profesionales. Uno de sus pilares básicos es la necesidad de motivar al alumnado universitario hacia el “aprender a aprender”, que tiene como aliado el uso de las nuevas tecnologías. La implantación efectiva del enfoque europeo requiere una reflexión docente que concluya en ofrecer un aprendizaje significativo. En este trabajo se presenta una propuesta de innovación docente que utiliza un entorno virtual de aprendizaje, junto con el uso de mandos interactivos en el aula, como estrategia para aumentar la atención y motivación del alumno y, en definitiva, promover una disposición positiva hacia el aprendizaje. En concreto, se expone la experiencia docente aplicada a los grupos piloto de la asignatura de Contabilidad Financiera I, de primer curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid. Las encuestas realizadas a los estudiantes y la experiencia de la profesora concluyen que los mandos interactivos son un medio adicional que ayuda a aumentar la atención y la comprensión de la materia, y, por ende, a aprender mejor.

Palabras clave: enseñanza activa; EEES; nuevas tecnologías; motivación del alumnado; innovación docente; mandos interactivos.



## **THE USE OF CLICKERS: A TEACHING INNOVATION TO INCREASE THE MOTIVATION AND TO IMPROVE LEARNING OF UNDERGRADUATE STUDENTS**

Abstract: The social changes appear in the contemporary society involve a specific adaptation in the university way of teaching for future experts. Therefore, a correct motivation for students is seen as one of the most significant aspects of that process to have in mind for teachers. That impulse is focused on the concept of ‘learning to learn’, and it is supported by the use of new technologies. The implementation of the European university needs a teaching reflection that concludes to show, what the present labor market demands: a significant learning. In this article, an innovative design is presented to show the virtual learning environmental interrelated with the use of clickers in the lecture room and as a strategy of active learning methodology. Its aim is to raise students’ positive attitude towards the process of learning. It is described specifically the teaching experience applied to different groups of experimental courses for the subject of Financial Accounting in the Faculty of Business and Economics of the Complutense University of Madrid. The inquiries fulfilled by students and a reflexive experience of the teacher conclude that it is an extra tool that helps to increase the comprehension and attention in subjects; and as a result to learn better.

Keywords: active learning; EHEA (European Higher Education Area); new technologies; students’ motivation; teaching innovation; clickers.



## EL USO DE MANDOS INTERACTIVOS: UNA INNOVACIÓN DOCENTE PARA AUMENTAR LA MOTIVACIÓN Y MEJORAR EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

Fecha de recepción: 31/10/2011; fecha de aceptación: 23/02/2012; fecha de publicación: 05/03/2012

María del Mar Camacho Miñano

[marcamacho@ccee.ucm.es](mailto:marcamacho@ccee.ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid

### 1.- INTRODUCCIÓN

La globalización y el crecimiento económico de las últimas décadas constituyen factores esenciales que han condicionado enormemente la sociedad actual. Este llamado “nuevo capitalismo” (Sennett, 2008) provoca cambios de todo tipo que influyen significativamente en el contexto social, ya que el pasado se presenta como obsoleto y el futuro como incertidumbre. La educación como transmisora de conocimientos pasados para la formación futura deja de tener un significado claro (Tedesco, 2010).

Sin embargo, hoy sigue siendo indiscutible la afirmación de que la educación es una pieza clave en el desarrollo de un país. De ahí que los cambios en la sociedad actual inciten a una adaptación, cada vez más rápida y dinámica, de la formación universitaria recibida por los futuros profesionales. Enseñar en la universidad pública española y, por consiguiente, formar futuros profesionales, sigue siendo un reto en el siglo XXI. Tres datos para refrendar esta afirmación: el 30% de los estudiantes universitarios abandonan la carrera a los dos años de iniciarla y el 70% dedican dos años más de los previstos para acabar la carrera (Dolado, 2010). Cada alumno universitario recibe anualmente una subvención de más de 7.000 euros para financiar casi totalmente sus estudios en la universidad. Todo ello requiere de una eficiencia de los recursos universitarios imprescindible aún más si cabe con la situación de crisis actual (Molina, 2011). Además, según los últimos datos disponibles<sup>1</sup>, no hay ninguna universidad española

---

<sup>1</sup> Rankings anuales del periódico *Financial Times* y de la Universidad de Shanghai “Academic Ranking of World Universities”.



entre las doscientas primeras del mundo aunque, sorprendentemente, nuestras escuelas de negocios (IE, IESE, ESADE, ESIC) estén entre las mejores.

El proceso de adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto para algunos docentes el reto de mejorar la calidad de la docencia impartida. Como escenario de partida, una problemática común de la universidad española: la falta de motivación del alumnado (García y Álvarez, 2007) y la desmotivación del profesorado (Chaín-Navarro, Martínez-Solís y Sánchez-Baena, 2008). De hecho, “los factores motivacionales constituyen un primer predictor del abandono universitario” (Álvarez, Figuera y Torrado, 2011). Un mayor porcentaje de ausencia del estudiante en el aula y pasividad entre los asistentes tienen como consecuencia un elevado grado de fracaso académico. En la situación actual de crisis económica y ante la necesidad de encontrar nuevos modelos productivos en nuestro país se hace ineludible reducir las tasas de fracaso y mejorar la calidad de la formación de nuestro alumnado universitario.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, el objetivo de este artículo es presentar una experiencia docente innovadora, que tiene como finalidad conseguir un aprendizaje significativo del alumno utilizando nuevas tecnologías. De hecho, metodologías activas basadas en las nuevas tecnologías son elementos clave en la actualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad (Salinas, 2004). Todo ello se fundamenta en el convencimiento de que el profesorado es el motor del cambio hacia el paradigma universitario de la implantación efectiva del EEES ya que su actuación incide directamente sobre el aprendizaje del alumno, y sobre las consecuencias que dicho aprendizaje tendrá en la incorporación del estudiante a su futuro puesto de trabajo. Se incide en el papel del profesor como orientador y guía del aprendizaje (Cuadrado y Fernández, 2008) utilizando las nuevas tecnologías como elemento vertebrador de la mejora docente (Gavari, 2006). De ahí que se comparta esta experiencia innovadora con otros profesionales docentes con inquietudes para hacer realidad una nueva universidad en la sociedad de la información (Hodgkinson, 1998; Jaskyte et al., 2009).

En el primer epígrafe se presenta el contexto en el que se ha realizado esta experiencia, la muestra de alumnos, las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno y los recursos materiales utilizados para implementar esta metodología activa a través de varias fases. A continuación se exponen los fundamentos de la metodología utilizada en el aula y los resultados de las encuestas efectuadas a los estudiantes. Para finalizar, se

destacan las principales conclusiones obtenidas como punto de partida para futuros estudios.

## 2.- CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL ÁMBITO DE UNA METODOLOGÍA ACTIVA

La nueva realidad social anteriormente expuesta y los retos económicos planteados por el mercado de trabajo español incitan a un cambio de qué se aprende y cómo se aprende en las aulas universitarias. Hace unas décadas el bagaje que proporcionaba el contenido teórico de las materias estudiadas, junto con una experiencia activa en el puesto del trabajo, capacitaban al profesional con carrera universitaria para desempeñar su trabajo a lo largo de toda su vida productiva. En la sociedad de la información, debido a la rapidez de los cambios y a las nuevas tecnologías, se requieren profesionales capaces de adaptarse al entorno, es decir, estudiantes con competencias para el aprendizaje permanente o continuo (Gonzalez, Arquero y Hassall, 2011).

El contenido de las asignaturas de una carrera universitaria viene concretado en un programa o ficha docente. Sin embargo, el profesor sí que puede elegir cómo se enseña, es decir, la metodología docente. Tradicionalmente, el método docente generalizado ha sido la clase magistral, un método expositivo de contenidos técnicos en la que el profesorado se postulaba como un experto del conocimiento. El aprendizaje se concebía como una reproducción de los contenidos expuestos por el docente previamente memorizados en un examen final. Se considera un aprendizaje “superficial” (*surface learning*) porque depende más de la memoria que del entendimiento (Marton y Säljö, 1976). El aprendizaje es “algo que te ocurre” (Dahlgren y Marton, 1978).

Por el contrario, las metodologías activas se vinculan con un aprendizaje “profundo” (*deep learning*), que se fundamenta en la elaboración y comprensión del propio contenido del aprendizaje. El aprendizaje es “algo que tú haces” (Dahlgren y Marton, 1978). Por eso las nuevas tecnologías docentes favorecen el desarrollo de habilidades (Roa y Stipchich, 2009). De hecho hay muchos estudios que justifican que una parte de la educación en contabilidad, la materia concreta objeto de esta experiencia particular, es el desarrollo de competencias tanto particulares como generales (Paisey y Paisey, 1996). En particular, en la ficha docente de la asignatura se destaca la necesidad de adquirir las competencias generales de resolución de problemas, capacidad de análisis, de organización y planificación así como las de capacidad de comunicación y trabajo en equipo.





Mucho se ha escrito sobre el impacto positivo de una metodología activa frente a la tradicional: en los resultados académicos (Gurpinar, Musal, Aksakoglu y Ucku, 2005) y en una mayor retención (Yuretich, Khan, Leckie y Clement, 2001), entre otros. Sin embargo, no todos los estudios empíricos que analizan la metodología activa sobre la tradicional llegan a resultados concluyentes (Clinton y Kohlmayer, 2005; Nouri y Shahid, 2005). En primer lugar, son muy diferentes las metodologías activas a evaluar: no es igual el aprendizaje basado en problemas que los test interactivos, los trabajos cooperativos, colaborativos, simulaciones, webquests... En segundo lugar, las diferentes materias (más o menos teóricas, por ejemplo) también pueden condicionar los resultados. En tercer lugar, el método de medición de los resultados (encuestas, resultados de exámenes...) varía mucho de unos a otros estudios. Sin embargo, muchos autores coinciden en señalar que la motivación del alumno hacia el aprendizaje es mucho más difícil de obtener aplicando una metodología tradicional basada en la clase magistral (Alonso, 1997). Y es la motivación el eslabón que, desde nuestro punto de vista, condiciona todo el proceso de aprender.

Por otro lado, los estudios sobre el aprendizaje coinciden en considerar que éste es fruto de un proceso complejo y dinámico. Si bien, el modo de aprender, mediado y facilitado por el método docente, condiciona la calidad del aprendizaje ya que afecta al contenido del conocimiento aprendido, a la implementación y a la duración de dicho conocimiento (Hay, 2007). Por lo tanto, si queremos que el aprendizaje de los discentes sea de calidad, significativo, es decir, un conocimiento comprensible, aplicable y duradero en el tiempo, es necesario el uso de metodologías activas por parte del docente (Beltrán, 1993). Hoy día, las metodologías activas requieren del apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para su correcta implementación (Holbert y Karadi, 2009).

Muchos son los trabajos académicos que han interrelacionado las metodologías activas con la motivación y las nuevas tecnologías. Diversos estudios sobre el impacto positivo de una determinada metodología activa en el aumento de la motivación concluyen que la motivación es una variable que condiciona un aprendizaje profundo y duradero (Del Favero, Boscolo, Vidotto, y Vicentini, 2007; Wooten, 1998). Otros en cambio justifican que los estudiantes tienen una mayor motivación que les permite conseguir mejores resultados académicos cuando aprenden con un método activo: método del caso (Ochsendorf, Boehncke, Sommerlad y Kaufmann, 2006); aprendizaje basado en problemas (Nalesnik, Heaton, Olsen, Haffner y Zahn, 2004), simulaciones (Seybert y Barton, 2007)... Otros insisten en que hay una mejora de la satisfacción del alumno

cuando hay una mayor motivación (Cheng, Rhee, Baik y Os, 2009). También se ha demostrado empíricamente que la motivación intrínseca es un factor que predice adecuadamente el éxito académico (Deci y Ryan, 1985). De ahí la importancia de aumentar la motivación del alumno universitario.

Sin embargo, los resultados no siempre son positivos. Hay experimentos que justifican que la motivación no es suficiente para mejorar el aprendizaje del alumno (Maag, 2004) y otros que demuestran que no hay correlación entre la metodología docente activa y la mejora de la motivación y el aprendizaje del alumno (Tam, Hart, Williams, Heylings y Leinster, 2009). En este artículo pretendemos aportar nuestra experiencia docente para contrastar los trabajos empíricos realizados en este sentido.

Por lo tanto, la pregunta de investigación planteada es responder a si una metodología activa apoyada en las nuevas tecnologías, en concreto los mandos interactivos, puede aumentar la motivación del alumnado universitario y por ende mejorar la calidad de su aprendizaje y, en última instancia, los resultados académicos. Para ello se expone una experiencia docente particular realizada para la asignatura de “Contabilidad Financiera I” del primer curso del Grado de Administración y Dirección de Empresas (GADE) que se imparte en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). La aplicación de esta experiencia tiene pleno sentido enmarcada en un proyecto docente más amplio, el que se ha venido realizando desde el curso 2006-2007, primer año de los grupos pilotos de adaptación al EEES en la UCM.

La muestra de alumnos con los que se ha trabajado, dependiendo de los cursos académicos, se recoge en la Tabla 1.

TABLA 1: Número de alumnos de la muestra

<i>Curso académico</i>	<i>Nº alumnos</i>
2006-2007	25
2007-2008	20
2008-2009	32
2009-2010	63

Fuente: elaboración propia.

Los recursos materiales que se han utilizado para desarrollar esta experiencia docente se enmarcan dentro de la política de adaptación al EEES llevada a cabo por el Vicerrectorado creado a tal efecto y por el Vicedecanato de Estudios de Grado de la

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UCM. Antes de profundizar en la experiencia de los mandos interactivos, vamos a contextualizar el entorno docente previo que justifica su uso.

### 3. ETAPAS PREVIAS A LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

La experiencia docente que acoge el uso de los mandos interactivos se ha ido desarrollando gradualmente. En el curso 2006/2007 se virtualizó la asignatura en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA) online bajo la plataforma WebCT, denominado “Campus Virtual-UCM”. Su finalidad inicial fue aumentar los recursos didácticos a disposición de los alumnos para el aprendizaje de la contabilidad. Los contenidos disponibles se recogen en la Tabla 2.

TABLA 2: Contenidos disponibles en la web del CV-UCM inicialmente

CONTENIDOS EN LA WEB	PARA EL ALUMNO	PARA EL PROFESOR
PPT del profesor: contenido teórico de la materia	No copia apuntes, sino notas adicionales explicativas. Focaliza la atención en las explicaciones del profesor	Concentrarse en las ideas y disponer de más tiempo para realizar ejercicios prácticos e incluso aumentar los contenidos del programa. No “dicta apuntes”
Enlaces a las páginas web más significativas para la asignatura	Conoce las páginas de los organismos (Instituto de Contabilidad y Auditoría de Cuentas, Comisión Nacional del Mercado de Valores, Comisión Europea, International Accounting Standard Board,...). esencial para la materia	No tener que repetir dichos organismos para los distintos trabajos y temas de la asignatura
Enlace directo a la Biblioteca <sup>2</sup> de la UCM con los manuales de la materia que se poseen	Información relevante y contrastada sobre la materia en un primer curso, evita su sobreinformación por exceso de datos (Lyman y Varian, 2003).	Asegurarse que el alumno cuente con materiales adicionales de la materia contrastados

<sup>2</sup> La autora quiere agradecer expresamente a todo el equipo de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales el apoyo prestado.

Ejercicios de autoevaluación	Sistema de repaso previo a los exámenes	Garantizarse que el alumno repasa de manera autónoma
Breve glosario de términos específicos contables en inglés y en español	Orientación sobre la jerga contable específica	Servirle de referencia para la explicación de los conceptos
Casos cortos: sopa de letras, crucigramas, espacios en blanco (estrategias de aprendizaje de idiomas)	Dominar la terminología contable	Evitar confusión <sup>13</sup> entre los términos contables y el uso coloquial de los mismos.
Correo específico para la asignatura (profesor-alumno y alumno-alumno)	Interactividad con el profesor y con el resto de sus compañeros	No relacionar su correo institucional con el de los alumnos.
Foro de dudas teóricas y otro de dudas prácticas por temas	Los alumnos aprenden unos de otros con sus dudas.	Evitar repetir las respuestas a las mismas dudas y conocer el grado de implicación del grupo en su propio aprendizaje
Calendario actualizado	Conocen el desarrollo semanal del programa y de las actividades/ejercicios a entregar, lo que mejora su planificación de trabajo.	Ayudar a mejorar la programación del profesor en el desarrollo de la materia.
Sistema de evaluación individualizado	Permite a cada alumno recibir sus notas y va conociendo su progreso en el tiempo	Motivar al esfuerzo continuado y al reconocimiento del esfuerzo realizado

Fuente: elaboración propia.

En los cursos siguientes se mantuvo la estructura básica de la página web virtualizada pero se consideró necesario revisar los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura. Las tutorías personalizadas, que promueve la metodología sugerida por el EEES, supusieron un mayor acercamiento del profesor a las necesidades y dudas de los alumnos. En esta aproximación el profesor descubrió que el alumno memorizaba los contenidos de la asignatura pero no los comprendía. Como consecuencia, se propuso un cambio en el orden del programa docente basándose en un enfoque utilitarista de la materia, es decir, se pretendía que la estructura del programa respondiera a la pregunta “¿para qué me sirve estudiar esta asignatura?”. Se comienza por explicar el concepto de contabilidad como lenguaje de los negocios, se exponen las “reglas de juego” de la

<sup>3</sup> Por ejemplo, el concepto de “clientes” en contabilidad como derechos a cobrar después de que la empresa ha prestado un servicio o realizado una venta difiere de su uso en el lenguaje coloquial como la persona que compra en una tienda y “siempre tiene la razón”.



materia (marco conceptual de la contabilidad) y a continuación el “producto” de la misma (los estados contables). Se explica cómo se elaboran dichos documentos contables y, para finalizar, se analiza la información contable contenida en los mismos. Este esquema rompe con el programa tradicional de empezar con el proceso de registro y elaboración de la información contable y, al finalizar exponer los estados contables. La ventaja del nuevo “programa” es que tiene funcionalidad para el alumno ya que desde los primeros días de clase conoce cuál es la meta.

Otro cambio que se introdujo fue la elaboración de nuevos ejercicios originales, adaptados de empresas reales, con la finalidad de ayudar a comprender y aplicar los contenidos teóricos del programa. Las propuestas prácticas están divididas en supuestos numerados, ordenados por temas, y en supuestos con la numeración “BIS”, que son ejercicios paralelos que el alumno tiene que realizar fuera del aula y entregar al profesor. La idea se fundamenta en que para consolidar un mismo aprendizaje es necesario que este se aplique de forma reiterada a diferentes contextos (Ruiz Pérez, 1995). En nuestro caso se trata de aplicar los contenidos teóricos a diferentes contextos empresariales: empresa de servicios, empresa industrial, empresa comercial... ya que algunos conceptos cambian en función del tipo de negocio (por ejemplo, un elemento de transporte, como puede ser un camión, se considera activo corriente para un concesionario de camiones mientras que para una empresa de mudanzas ese mismo camión se contabiliza como un activo no corriente). Todo ello estaba disponible para el alumno en la página virtual de la asignatura.

Durante el curso 2008/2009, en un intento de que el alumno encontrara la utilidad práctica y real de la contabilidad, se introdujo la realización de tres talleres específicos, recogidos en la Tabla 3.

TABLA 3: Talleres de contabilidad para la llevanza de la contabilidad en el mundo real

TALLER	OBJETIVO
Utilización de un software contable específico (A3CON)	Cómo se realiza la llevanza de la contabilidad en una empresa en la actualidad, utilizando facturas de la vida real.
Base de datos de empresas (SABI)	Análisis y búsqueda de datos económico-financieros de negocios en España y Portugal

Trabajo de empresas reales. Discusión y presentación-concurso <sup>4</sup> en grupos	Lectura y análisis introductorio de la información contable de una empresa real.
--	--

Fuente: elaboración propia.

Todas estas prácticas basadas en una metodología activa han sido evaluadas cada curso académico, tanto por el profesor como por los alumnos. Se han ido perfilando las mejores prácticas sobre la base de encuestas del alumnado, eliminando aquellas que se consideraban poco útiles o que suponían una carga excesiva de trabajo para los participantes. Todos estos cambios se han ido realizando de manera gradual, construyendo sobre la experiencia docente y discente adquirida y con el convencimiento de la utilidad que las nuevas tecnologías poseen como un recurso didáctico de apoyo al profesor.

#### 4. LA EXPERIENCIA: LOS MANDOS INTERACTIVOS

Este artículo está en línea con la teoría de la docencia contingente (*contingent teaching*) que se fundamenta en que dar clase depende de las acciones sobre los estudiantes más que de una secuencia determinada y prefijada del profesor (Draper y Brown, 2004). Ambos, docentes y discentes, deben mantener una actitud interactiva en el proceso de aprendizaje y los mandos interactivos pueden ayudar a ello. De hecho, los nuevos alumnos universitarios están más familiarizados con medios audiovisuales en Internet y con los mandos interactivos (tipo PlayStation o Wi). De este modo las estrategias de enseñanza se podrían acercar a sus preferencias en cuanto al método de captación de sus intereses.

El origen de la experiencia fue la percepción del profesor de una menor participación en el aula, y una disminución de la asistencia a clase de los alumnos a raíz de los cambios introducidos en la docencia. Con el desarrollo de la página web de apoyo a la asignatura en el CV, muchos estudiantes consideraron que dicho entorno virtual podía sustituir la clase presencial. Además, los asistentes tenían una actitud pasiva ante las explicaciones

---

<sup>4</sup> Los alumnos, siguiendo las directrices expuestas, elaboraron un informe que, después de la corrección del profesor, se sintetizó para su presentación durante 10 minutos en el aula. El día convenido el profesor invita a un experto en finanzas y, por sorteo, se van eligiendo las empresas que se presentan. El experto cuestiona y evalúa tanto la presentación oral como escrita, organizando finalmente un ranking según los resultados obtenidos, que utiliza el profesor para evaluar dichos trabajos.

del profesor por considerar, erróneamente, que las presentaciones en PowerPoint recogían todo el contenido teórico de la asignatura. Para resolver esta situación, el siguiente paso fue gestionar de una manera poco convencional el proceso de aprendizaje y de atención del alumno: utilizando mandos interactivos (García Penalvo, 2008). El sistema de mandos interactivos incide en la mejora de la interacción profesor/alumno, que se considera elemento vertebrador del proceso de enseñanza/aprendizaje de calidad (Coll y Solé, 1991).

Con financiación del Rectorado de la UCM en una convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad Docente se adquirieron 60 mandos interactivos (hardware) para el aula a través de un software específico (Educlick). En particular, para la utilización de este sistema se requieren los siguientes medios materiales: un aparato receptor, con conexión USB a un ordenador, en el que se reciben las respuesta por infrarrojos; además de los aparatos emisores de las respuestas (los mandos (clickers) propiamente dichos) y un software específico (Figura 1). Los clickers son “son unidades de votación electrónica, similares a un mando de televisión que, mediante infrarrojos o radiofrecuencia, transmiten al ordenador del profesor, en tiempo real, las respuestas de los estudiantes a diferentes cuestiones que el docente formula en el transcurso de la clase” (Marrero, 2011). El número de mandos depende del número de alumnos asistentes al aula. También se hace necesario el uso de un ordenador, un cañón, un programa de presentación de diapositivas y un entorno virtual de aprendizaje.



Fuente: [www.educlick.es](http://www.educlick.es)

Figura 1. Elementos necesarios para el funcionamiento de los mandos interactivos

El uso de los mandos interactivos se realiza sobre un programa de presentación de diapositivas, sistema habitual en la actualidad para exponer los contenidos teóricos del tema. Normalmente los mandos se utilizan para responder a preguntas planteadas por el profesor, lo que favorece la interacción con los alumnos, haciendo las clases más participativas, y cuestiona particularmente a cada alumno sobre el aprendizaje que está adquiriendo o ha adquirido ya (Figura 2). Cada pregunta se presenta en una diapositiva en PowerPoint, que previamente ha sido programada por el docente. En cada diapositiva

se plantea una pregunta, cuatro posibles respuestas (a, b, c y d) y un cuadro propio del programa Educlick. En dicho cuadro hay tres partes:

- 1) Una situada a la izquierda que contiene 100 números en color azul, de los cuales se activan tantos como mandos se vayan a utilizar en cada sesión. Cuando el alumno responde, el número de su mando cambia de color en la presentación.
- 2) Otra parte, de azul oscuro, arriba a la derecha, que contiene información relativa al número de personas que utilizan los mandos (“participantes”), el número de personas que han pulsado el mando (“votos”) y, si se activa el control del tiempo, hay dos apartados que nos informan del tiempo transcurrido en el proceso de votación (“tiempo”) y el tiempo que resta para seguir votando (“restante”).
- 3) Por último, hay otra parte abajo a la derecha (coloreada de amarillo), con seis “opciones” que controla el profesor mediante un “click con el ratón” para iniciar la votación, pararla, prorrogar el tiempo, darla por finalizada, mostrar los resultados y pasar a otra pregunta.



Figura 2. Fotografía sobre la implantación real de los mandos interactivos en el aula.

Una vez que el profesor activa el sistema y los alumnos han votado, se pueden recuperar los datos de las respuestas de diferentes maneras, que se configurarán en cada sesión en función de los objetivos perseguidos y que son:





- a) “Sin captura de datos”: esta opción es muy útil en el proceso de aprendizaje teórico entre diapositivas, cuando se explican los contenidos de cada tema. Después de cada pregunta se observa el resultado obtenido, con el consiguiente *feedback* para el alumno de manera casi inmediata al momento en el que inicia su aprendizaje.
- b) “Captura de datos del grupo”: esta opción permite al profesor conocer el grado de aprendizaje del grupo e incidir en la explicación de las cuestiones en las que el alumnado ha cometido errores y, por tanto, tiene dificultades en su aprendizaje. De este modo, se puede incidir en la definición de conceptos no aprendidos correctamente.
- c) “Captura de datos individualmente”: esta opción se ha utilizado para la evaluación continua del alumno. Los mandos interactivos permiten evaluar por bloques de contenido o cada varios temas de una manera rápida, sin papel y sin realizar correcciones. Por este motivo, el profesor ve compensado el tiempo invertido en el sistema.

Después de que todos los alumnos hayan votado, el profesor activa la estadística de cada pregunta para que el alumno conozca, de manera casi inmediata, la respuesta y reciba el *feed-back* del profesor. De manera proporcional al número de mandos activados, en cada respuesta (a, b, c, d) se representa un diagrama de barras horizontal, rojas para el caso de las respuestas incorrectas y una barra verde, que representa el porcentaje de respuestas correctas sobre el total de mandos activados en la sesión. El alumno va aprendiendo y evaluando su aprendizaje de manera continua y el profesor, por su parte, puede ir justificando no solo la respuesta correcta, sino, lo que es más importante, por qué la respuesta elegida no es correcta.

Los mandos interactivos se fueron implantando paulatinamente en el desarrollo normal de las clases de la asignatura. Las fases del proyecto fueron:

1ª fase: “De adaptación y pruebas”. En primer lugar, se realizó la asignación de los mandos a cada alumno siguiendo el número de la lista de asistencia (por orden alfabético). Cuando el profesor entra en el aula con los mandos, cada alumno recoge el suyo, mientras el docente conecta el receptor al ordenador y abre el programa de los mandos. Para familiarizarse con el sistema, se realizaron en clase varios ensayos, utilizando “test de errores”, es decir, preguntas tipo test de exámenes de otros cursos. Las cuatro respuestas propuestas recogen los errores más frecuentes que comenten los alumnos en los mismos. En esta fase inicial se pretendía que el estudiante aprendiera de sus fallos. Los resultados de las votaciones se presentan de manera agregada, es decir, son anónimos, sin identificar públicamente qué mando es el que ha cometido el error. Sin embargo, cada alumno recibe el *feedback* del sistema, pregunta por pregunta, de

modo que puede contrastar su respuesta con la correcta de manera individual y sin la presión del grupo.

En esta fase hay que destacar también el esfuerzo del profesor para adaptarse a los mandos interactivos, tanto en la formación como en el tiempo dedicado a la familiarización con el sistema (asistencia a dos cursos con un experto en Educlick, estudio de los manuales y configuración/pruebas del sistema en el aula sin los alumnos) y a la actualización de los materiales.

2ª fase: “Introducción de preguntas en el temario”. En esta fase se utilizan los mandos para que los alumnos participen de manera activa mientras el profesor explica los aspectos teóricos del tema. El profesor utiliza el PowerPoint para las explicaciones teóricas y para formular las preguntas. El alumno utiliza el mando para responder a preguntas tipo test intercaladas con las explicaciones. Con los mandos interactivos, cada alumno se ve obligado a estar atento a la explicación teórica ya que cada dos diapositivas, como media, va a tener una o varias preguntas que contestar.

Una vez familiarizados con el sistema, hay que destacar en esta fase la mejor consolidación de los contenidos teóricos ya que la mayoría de las preguntas requieren la aplicación práctica de los contenidos teóricos previamente aplicados. De este modo, cada alumno puede ir evaluando, casi “instantáneamente” mientras aprende un concepto nuevo, si su respuesta coincide con la correcta. Además, el alumno que ha cometido un error en su respuesta puede obtener el *feedback* del profesor o incluso puede solicitar al docente una nueva explicación. Al finalizar un bloque de contenidos, para determinados temas se propuso un test general con las preguntas que habían obtenido un grado de error superior al 50%. De este modo se confirma que el conocimiento teórico adquirido es adecuado y que se ha entendido su aplicación práctica. Hay que destacar que se debe advertir al alumno que se trata de un sistema de evaluación formativa y que en ningún caso le penaliza el uso de los mandos.

3ª fase: “Evaluación”. También se han utilizado los mandos interactivos para evaluar los conocimientos de cada estudiante al finalizar cada tema. En esta fase se ha limitado el tiempo de votación, para evitar que haya alteraciones en la evaluación real del conocimiento de cada alumno. Se trata de un sistema muy rápido de evaluación porque las respuestas de cada uno de ellos se vuelcan automáticamente en una hoja Excel, que pueden descargarse directamente a la herramienta de seguimiento de la evaluación del CV.

Hay mucha literatura reciente sobre los beneficios de los clickers, que son muy variados (Cox y Junking, 2002; Draper y Brown, 2004). Sin ánimo de ser exhaustivos, se pueden destacar los siguientes:

-Mejora el aprendizaje (Yourstone, Kraye y Albaum, 2008). El aprendizaje real de una materia se basa en la comprensión de los conceptos y el feedback es considerado fundamental en la creación de dicho entendimiento (Higgins, Hartley y Skelton, 2002). Además, el feedback del alumno es esencial para un docente ya que le permite conocer el grado de comprensión de la materia, incidir en los conceptos que no se han asimilado y continuar construyendo conocimiento sobre los previos (Bransford, Brophy y Williams, 2000). Los clickers permiten obtener un feedback casi instantáneo, incluso en el momento del aprendizaje.

-Aumenta la participación en el aula e incrementa el compromiso emocional del estudiante durante la clase (Stowel y Nelson, 2007). Incluso en clases con un elevado número de alumnos, cuando se hace complicada la gestión de otras metodologías activas, se puede conseguir una participación activa de los alumnos mediante el uso de clickers (Poirier y Feldman, 2007). Es destacable un estudio que justifica el uso de clickers para combatir la pasividad y timidez de los alumnos cuando se les requiere su participación en el aula (Stowell, Oldham y Bennett, 2010). Esto se debe a que el anonimato en las respuestas propuestas en clase proporciona a los alumnos mayor confortabilidad que responder de manera oral (Sharma, Mendez y O'Byrne, 2005). Ello supone un doble beneficio: aumenta la participación en el aula y favorece un mayor compromiso con la atención y el comprensión de las materias (Freeman, Blaymey y Ginns, 2006). Estudios recientes incluso justifican que el uso de mandos interactivos mejora aspectos como la discusión entre pares (Gachago, Morris y Simon, 2011).

-Incrementa la motivación por el aprendizaje. De hecho, se ha demostrado empíricamente que el uso de los clickers hace aumentar la motivación externa de atender en clase (Trees y Jackson, 2007); aumentando incluso la discusión crítica de las materias (Morales, 2011).

Sin embargo, el uso de los mandos interactivos no es la panacea ya que su éxito depende, entre otros aspectos, de factores sociales como la percepción que cada alumno tenga del sistema y del ambiente de la clase (Trees y Jackson, 2007). Además, las TIC por sí mismas no justifican su utilidad. La tecnología debe estar sustentada en una buena

pedagogía docente, que es la clave del éxito (Draper y Brown, 2004) así como en los estilos de aprendizaje de los alumnos (Durham, McKinnon y Schulman, 2007).

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para comprobar y valorar la utilidad de los mandos interactivos en el aula para la asignatura de Contabilidad Financiera en el marco del EEES se han ido realizando sucesivas encuestas a los alumnos. Una vez finalizada la fase de adaptación, el profesor pidió a los estudiantes asistentes que resumieran con una sola afirmación su experiencia con los mandos interactivos. En una muestra de 26 alumnos asistentes, casi la mitad consideró que con el sistema se mejoraba la atención en clase (Figura 3) en línea con Freedman *et al.* (2006). Solo un cuatro por ciento señala un aspecto negativo ya que afirmaban que el sistema favorecía la competición con el resto de la clase.

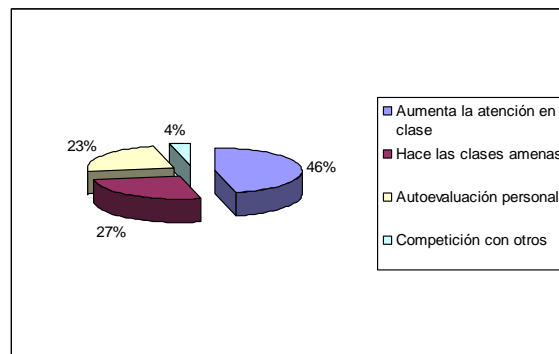


Fig. 3: Percepción de los mandos en una muestra de alumnos  
Fuente: elaboración propia.

Una vez finalizado el primer curso utilizando el sistema, los mandos interactivos se configuran como una herramienta muy versátil y que permite secuenciar el proceso de aprendizaje del alumno, en función de la fase en la que nos encontremos en cada momento. El profesor percibe que ha aumentado el grado de concentración y motivación en el aula. También se ha visto sorprendido por los comentarios realizados por los alumnos cuando han conocido la respuesta correcta, lo que ha supuesto favorecer la interacción y el diálogo en clase en línea con Morales (2011). Se consideró positivo el resultado a pesar del esfuerzo realizado por el profesorado.



En el segundo curso de utilización del sistema, también siguiendo las mismas fases que en el año anterior, y para volver a contrastar la opinión del profesor con la de los alumnos, se realizaron encuestas anónimas con carácter prospectivo en base a una serie de preguntas cerradas. La muestra de alumnos en esta segunda encuesta es de 59 alumnos sobre un total de 63 matriculados, lo que supone una representatividad de casi el 94%. Se han recogido diferentes variables:

-*Valoración general del sistema*: el cien por cien considera positivo (46,2%) o muy positivo (53,8%) la utilización de los mandos interactivos en el aula. Hay que destacar que ningún alumno considera neutra o negativa la utilización de los mandos.

-*Ampliación del sistema a otras asignaturas*: todos ellos lo estiman oportuno.

-*Ventajas del uso en el aula de los mandos interactivos*: ordenadas en función de su grado de utilidad, piensan que a) se aumenta la atención y motivación hacia la asignatura, b) es una forma de auto evaluación que les implica en su aprendizaje y c) el sistema les permite seguir al profesor en sus explicaciones teórico-prácticas.

-*Mayor aportación de esta nueva herramienta*: los alumnos perciben que les ha supuesto aumentar el grado de concentración en las explicaciones del profesor (92,3%) y tener que estudiar todos los días la materia (7,7%).

-*Percepción de tener el mando en sus manos*: las respuestas son más heterogéneas. La gran mayoría considera que el sistema les facilita una mejor aplicación práctica de los conceptos teóricos explicados en el aula (76,9%), otros sienten que se les evalúa constantemente (7,7%) y el resto que se mejora el aprendizaje de la materia de una manera más rápida y segura (15,4%).

En general, los resultados están en línea con otros estudios anteriormente citados que justifican el uso de los mandos interactivos por los beneficios que producen en el aprendizaje del alumno ya que, en resumen, aumentan la atención en clase, la motivación por el aprendizaje y se produce un feedback casi instantáneo incluso a la vez que se van adquiriendo conocimientos.

## 6. CONCLUSIONES

De la experiencia realizada se puede verificar que las expectativas del profesor coinciden con las de sus alumnos, sobre todo, porque la consideran positiva o muy positiva en líneas generales. En el Campus Virtual encuentran toda la información sobre la asignatura y en el aula contrastan el uso de esa información con los mandos interactivos y las explicaciones del profesor. Se ha observado un mayor grado de

atención del alumno asistente a las explicaciones teóricas y una mayor comprensión de los conceptos, dado el elevado número de preguntas teórico-prácticas o aplicadas a casos particulares que pueden realizarse en cada clase con este sistema.

Como beneficios de las nuevas tecnologías utilizadas en la asignatura de “Contabilidad Financiera I” hemos constatado que se mejora la atención en clase, éstas se hacen más amenas y suponen una autoevaluación positiva en el proceso de estudio continuado de una materia compleja como es la contabilidad. Además, aumenta el nivel de participación y motivación del alumno y exige un esfuerzo de estudio continuado de la materia. Estos resultados ayudan a tratar educativamente la experiencia constatada de que muchos alumnos realizan un esfuerzo de estudio directamente proporcional a la cercanía del examen, lo que les impide consolidar bien los conocimientos prácticos de materias como contabilidad. También es destacable la interacción entre los propios alumnos cuando se conoce la respuesta correcta, lo que favorece el aprendizaje cooperativo. Todos estos beneficios se podrían extrapolar a otras materias así como a otros entornos de aprendizaje como la formación de adultos, niños e incluso actividades formativas laborales.

Sin embargo, también hemos encontrado algunos inconvenientes que debemos considerar. El principal es el coste de tiempo y esfuerzo del profesor para adaptar los materiales. Este proceso no es estático, sino que requiere un reajuste continuo en función del método de “ensayo-error”. También se dedica un tiempo en recoger los mandos, ajustar el programa y conectar la antena, siempre y cuando todo funcione bien (ordenador, programas y cañón). La experiencia nos ha hecho llevar un plan “B” a las clases por si la tecnología falla.

Así mismo, hay que resaltar el papel del profesor en la utilización de las nuevas tecnologías, que son un medio, al fin y al cabo, útil pero no un fin en sí mismo. El profesorado debe aprender a gestionar las herramientas de las que dispone para mejorar la atención y el aprendizaje del alumnado, motivándoles y proporcionándoles en cada momento aquella/s que más se ajusten al perfil del grupo y a la materia, adecuándolas a cada caso particular. Como última consideración, el alumno tiene que ser consciente de que con las nuevas tecnologías no sustituyen en ningún caso el esfuerzo de estudio diario de materias más o menos complejas ni tampoco la evaluación de los mismos mediante un examen final. Y el profesor tiene que ser consciente de que se avanza en un proceso docente con “feedback”. El tiempo nos dirá si el camino es el adecuado.



Como limitaciones al estudio señalar que se trata sólo de una experiencia particular y se necesita nuevos estudios para contrastar más elementos en el uso del sistema. Se necesitan medir más variables y durante más tiempo para ir contrastando resultados en el tiempo. Como futuras líneas de investigación se pretende seguir utilizando esta metodología para contrastar los resultados obtenidos en este primer estudio preliminar.

### AGRADECIMIENTOS

La autora quiere agradecer a las profesoras Pilar Fernández y María José Camacho la lectura y revisión del artículo. También agradece a la Comisión de los grupos piloto del Grado de Administración y Dirección de Empresas, a su coordinadora, Elena Gallego, a la vicedecana del Grado, Isabel Delgado y al vicerrectorado del EEES de la Universidad Complutense de Madrid la adquisición de los mandos interactivos (Fondo 082PS15501). Sin la colaboración desinteresada de los alumnos, esta investigación no se hubiera podido llevar a cabo. A todos ellos, gracias.

### 7. BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBE.

Álvarez González, M., Figuera Gazo, P. y Torrado Fonseca, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato universidad en la Universidad de Barcelona. *REOP*, 22 (1), 15-27.

Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Bransford, J.S.; Brophy, A.L. and Williams, S. (2000). When computer technologies meet the learning sciences: Issues and opportunities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 59-84.

Chaín-Navarro, C.; Martínez-Solís, L. and Sánchez-Baena, J.J. (2008). Motivar desde la innovación en la enseñanza universitaria: el blog Calidad. *Revista de Educación a Distancia*, 21. Extraído el 1 de marzo, 2010, de <http://www.um.es/ead/red/21/chain.pdf>.

Cheng, E.K.; Rhee, J.A.; Baik, Y.H. and Os, A. (2009). The effect of team based learning in medical ethics education. *Medical Teacher*, 31(11), 1013-1017.



Clinton, B.D. and Kohlmayer III, J.M. (2005). The effects of group quizzes on performance and motivation to learn: two experiments in cooperative learning. *Journal of Accounting Education*, 23, 96-116.

Coll, C. and Solé, I. (1991). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. En Coll, C.; Palacios, J. Y Marchesi, A. (Coords.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. (pp. 315-333). Madrid: Alianza Psicología.

Cox, A.J. and Junkin, W.F. (2002). Enhance student learning in the introductory physics laboratory. *Physics Education*, 37, 37-44.

Cuadrado Gordillo, I. y Fernández Antelo, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: una experiencia de innovación docente. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y cultura de la sociedad de la información*, 9(1). Extraído el 1 de marzo de 2011 de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_01/cuadradofernandez.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_01/cuadradofernandez.pdf)

Dahlgren, L.O. and Marton, F. (1978). Students' conceptions of subject matter: an aspect of learning and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 3 (1), 25-35.

Del Favero, L.; Boscolo, P.; Vidotto, G. and Vicentini, M. (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of History: Do different instructional approaches affect interest in different ways? *Learning and Instruction*, 17, 635-657.

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Dolado, J.J. (2010). Disfunciones en el sistema universitario español: diagnóstico y propuesta de reforma. Peña, D. (Ed.). *Propuestas para la Reforma de la Universidad Española*. Madrid: Fundación Alternativas.

Draper, S.W. and Brown, M.I. (2004). Increased interactivity in lectures using an electronic voting system. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 81-94.

Durham, Y.; McKinnon, T. and Schulman, C. (2007). Classroom experiments: not just fun and game. *Economic Inquiry*, 45 (1), 162-178.





Freeman, M.; Blaymey, P. and Ginns, P. (2006). Anonymity and in class learning: The case for electronic response systems. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22 (4), 568-580.

Gachago, D.; Morris, A. and Simon, E. (2011). Engagement levels in a Graphic Design Clicker Class: Students' Perceptions around Attention, Participations and Peer Learning. *Journal of Information Technology Education*, 10, 253-269.

García Peñalvo, F.J. (2008). *Advances in E-Learning: Experiences and methodologies*. Hershey, PA, USA: Editorial Ideas Group Inc.

García Rodríguez, N. y Álvarez Álvarez, M.B. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. *Estudios sobre Educación*, 13, 89-112. Extraído el 1 de diciembre de 2010 de, <https://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/9073/1/Na13.pdf>.

Gavari, E. (2006). Los principios rectores del Espacio Europeo de Educación Superior Virtual. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (2), 185-197.

González González, J.M.; Arquero Montaña, J.L. y Hassal, T. (2011). El cambio hacia la metodología de la enseñanza basada en las competencias en la universidad española: el estudio de un caso. Ponencia 156<sup>a</sup> presentada al XVI Congreso de la Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas. *Actas del Congreso*. Granada, 21-23 septiembre 2011.

Gurpinar, E.; Musal, B.; Aksakoglu, G. and Ucku, R. (2005). Comparison of knowledge scores of medical students in problem-based learning and traditional curriculum on public health topics. *BMC Medical Education*, 5(7), 1-8.

Hay, D.B. (2007). Using concepts maps to measure deep, surface and non-learning outcomes. *Studies in Higher Education*, 32(1), 39-57.

Higgins, R.; Hartley, P. and Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27, 53-65.

Holbert, K.E. and Karady, G.G. (2009). Strategies, challenges and prospects for active learning in the computer-based classroom. *IEEE Transactions on Education*, 52(1), 33-38.

Hodgkinson, M. (1998). The introduction of innovation in teaching and learning within business, management and accounting: a case study. *Quality Assurance in Education*, 6 (1), 37-43

Jaskyte, K.; Taylor, H. and Smariga, R. (2009). Student and faculty perceptions of innovative teaching. *Creativity Research Journal*, 21 (1), 111-116.

Lyman, P. and Varian, H.R. (2003). How much information 2003? Extraído el 3 de marzo de 2011 de <http://www.sims.berkeley.edu/how-much-info-2003>.

Maag, M. (2004). The effectiveness of an interactive multimedia learning tool on nursing students math knowledge and self efficacy. *Cin Computers Informatics Nursing*, 22(1), 26-33.

Marrero, I. (2011). Los clickers en el aula de matemáticas. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas*. 76, marzo, 157-166.

Marton, F. and Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.

Molina Seguro, A. (2011). ¿Es equitativo mantener una Universidad pública (casi) gratuita en España? *Extoikos*, 2, 57-59.

Morales, L. (2011). Can the Use of Clickers or Continuous Assessment Motivate Critical Thinking? A case study based on Corporate Finance students. *Higher Learning Research Communications*, 1(1), 33-42.

Nalesnik, S.W.; Heaton, J.O.; Olsen, C.H.; Haffner, W.H.J. and Zahn, C.M. (2004). Incorporating problem based learning into obstetrics/gynecology clerkship: Impact on student satisfaction and grades. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 190(5), 1375-1381.



Nouri, H. and Shahid, A. (2005). The effect of Power Point presentations on student learning and attitudes, *Global Perspectives on Accounting Education*, 2, 53-73.

Ochsendorf, F.R.; Boehncke, W.H.; Sommerlad, M. and Kaufmann, R. (2006). Interactive large group teaching in a dermatology course, *Medical Teacher*, 28(8), 697-701.

Paisey C. and Paisey N. J. (1996). A wolf in sheep's clothing? Teaching by objectives in accounting in higher education, *Accounting Education: an International Journal*, 5(1), 43-59.

Roa, M. y Stipcich, M.S. (2009). Los docentes en relación con las tecnologías, *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 10(1). Extraído el 2 de marzo de 2011 de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_articulos.html](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_articulos.html)

Ruiz Pérez, L.M. (1995). Competencia motriz y desarrollo de esquemas de acción. En *Competencia motriz, elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Editorial Gymnos. 49-63.

Salinas, J. (2004) Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria, Extraído el 28 de Julio de 2011 de *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1). <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>.

Sennet, R. (2008). *La cultura del nuevo capitalismo*. Colección Argumentos. Anagrama.

Seybert, A.L. and Barton, C.M. (2007). Simulation based learning to teach blood pressure assessment to doctor of pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71(3). Article 48.

Sharma, M., Mendez, A. Y O'Byrne, J. (2005). The relationship between attendance in student-centred physics tutorials and performance in university examinations. *International Journal of Science Education*, 27(11), 1375-1389.

Stowell, J.R. and Nelson, J.M. (2007). Benefits of electronic audience response systems on student participation, learning and emotion. *Teaching of Psychology*, 34, 253-258.

Stowell, J.R.; Oldham, T. and Bennett, D. (2010) Using student response systems (“clickers”) to combat conformity and shyness. *Teaching of Psychology*, 37, 135-140.

Tam, M.D.B.S.; Hart, A.R.; Williams, S.; Heylings, D. and Leinster, S. (2009). Is learning anatomy facilitated by computer aided learning? A review of the literature. *Medical Teacher*, 31(9), 393-396.

Tedesco, J. C. (2010). Diez notas sobre el pacto social y educativo, Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 12. Extraído el 3 de marzo de 2011 de [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=361&Itemid=65](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=361&Itemid=65)

Trees, A. and Jackson, M. (2007). The learning environment in clicker classrooms: Student processes of learning and involvement in large university-level courses using student response systems, *Learning, Media and Technology*, 32(1), 21-40.

Wooten, T. C. (1998). Factors influencing student learning in introductory Accounting Classes: a comparison of traditional and non-traditional students. *Issues in Accounting Education*, 13(2), 357-373.

Yourstone, S.A.; Krayer, H.S. and Albaum, G. (2008). Classroom questioning with immediate electronic response: do clickers improve learning? *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 75-88.

Yuretich, R.F.; Khan, S.A.; Leckie, R.M. and Clement, J.J. (2001). Active-Learning methods to improve student performance and scientific interest in a large introductory Oceanography course. *Journal of Geosciences Education*, 49(2), 111-119.

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Camacho Miñano, M. M. (2012). El uso de mandos interactivos: una innovación docente para aumentar la motivación y mejorar el aprendizaje del alumnado universitario. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 412-436 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8818/9022](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8818/9022)



## **VALORACIÓN POR LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA DE UNA EXPERIENCIA INNOVADORA BASADA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL USO DEL COURSELAB**

Resumen: Una sociedad en constante cambio tecnológico exige profesionales de la enseñanza en formación continua. Entre las principales competencias docentes que debe adquirir actualmente el profesorado, durante el proceso de formación inicial, podemos destacar el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el trabajo en equipo. A través de esta experiencia de innovación centrada en el desarrollo de una dinámica de trabajo fundamentada en el aprendizaje cooperativo y la utilización del programa Courselab, se exigen al alumnado ciertas destrezas específicas en el dominio tanto del PC en su conjunto como de la navegación a través de Internet y de la capacidad de trabajo y de resolución en equipo. En definitiva, se pretende completar la formación de los futuros docentes en entornos TIC, para que puedan desempeñar procesos de enseñanza/aprendizaje que respondan, verdaderamente, a los intereses y motivaciones del alumnado y puedan contribuir a la mejora del éxito escolar. Los resultados de este estudio indican que estos profesores en formación, demandan el uso de herramientas similares que les motiven y se adecuen a los procesos de enseñanza aprendizaje, concluyendo con una valoración positiva tanto de la experiencia como del propio desarrollo de la asignatura.

Palabras clave: TIC; aprendizaje cooperativo; innovación; Courselab; estrategias de aprendizaje.

**INNOVATIVE EXPERIENCE EVALUATION IN INITIAL HIGH SCHOOL TEACHER BASED IN COLLABORATIVE LEARNING STRATEGIES AND USE OF COURSELAB**

**Abstract:** A technological society in permanent evolution requires teaching professionals with continuous training.

Among the main teaching skills that teachers must currently acquire during process of initial training, we emphasize the educational use of Information and Communication Technologies (*in Spanish its acronym is TIC*) and teamwork. Through this innovation experience focused on developing a workflow based on cooperative learning using CourseLab application, specific student skills are required in PC use, navigation through Internet and ability for teamwork and problem resolution. Definitely, we pretend to complete training of future teachers in ICT environments, so they could perform teaching / learning processes in order to match students interests and motivations, and may contribute to improvement of school success. Results of this study indicate that training teachers demand the use of similar tools to motivate themselves and adapt to teaching and learning processes. We conclude with a positive assessment of both experience and development of the subject.

**Keywords:** ICT; collaborative learning; innovation; Courselab; learning strategies.



## VALORACIÓN POR LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA DE UNA EXPERIENCIA INNOVADORA BASADA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL USO DEL COURSELAB

*Fecha de recepción: 31/10/2011; fecha de aceptación: 27/02/2012; fecha de publicación: 00/03/2012*

Rocío Serrano Rodríguez  
[rocio.serrano@uco.es](mailto:rocio.serrano@uco.es)  
Universidad de Córdoba

Juan Manuel Muñoz González  
[juan.manuel@uco.es](mailto:juan.manuel@uco.es)  
Universidad de Córdoba

Isabel López Cobo  
[isabel.lopez@uco.es](mailto:isabel.lopez@uco.es)  
Universidad de Córdoba

### 1.- EL USO DE LAS TECNOLOGIAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Nos encontramos en una sociedad definida por muchos autores como la sociedad de la información y la comunicación. Esta sociedad se ha caracterizado en los últimos años por los grandes avances tecnológicos, avances que se producen cada vez de forma más vertiginosa y con mayor frecuencia.

Numerosos trabajos ponen de manifiesto la necesidad de incorporar el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los diversos niveles educativos y también en los procesos de formación inicial docente, desde el profesorado de educación infantil o primaria hasta la formación de profesores de secundaria y universidad (Cabero, Duarte y Barroso, 1997; Da Ponte, 2004; Peirano y Domínguez, 2008). En estos estudios, se demuestra el papel de las TIC como instrumentos que ayudan en la comunicación a través de diversos medios y que son necesarios para la

mejora de los procesos educativos en la sociedad actual (Sánchez, Lombardo, Riesco y Joyanes, 2004).

El uso de recursos educativos de este tipo facilita al profesorado en formación la consecución de una metodología activa e innovadora en sus clases, de tal manera que hacen operativos los nuevos planteamientos metodológicos del Espacio Europeo de Educación Superior (Cano, 2005). De ahí, surge el plantear nuevas estrategias de trabajo con nuestros discentes, en nuestro caso, a través del aprendizaje del programa *Courselab* y las dinámicas de aprendizaje colaborativo, como estrategias motivadoras para nuestro alumnado, tal y como puede observarse en los resultados obtenidos en esta investigación.

Así pues, las nuevas tecnologías se están convirtiendo en la base de nuevos escenarios de aprendizaje, dando lugar a la creación de nuevas situaciones y procesos de enseñanza (Cabero, Barroso y Llorente, 2008).

Estas herramientas educativas sirven también de base al fomento de la creatividad, al esfuerzo motivador, al ejercicio de la memoria y al desarrollo de numerosas aptitudes de tipo intelectual o práctico. En definitiva, las nuevas tecnologías proporcionan un recurso comunicativo fundamental para el acceso de todas las personas a la información y son sustento de habilidades diferentes, que pueden ser la base de aprendizajes diversificados, ligados a la creación de nuevas situaciones y procesos (Cabero, Barroso y Llorente, 2008).

En este sentido es hacia donde dirigimos nuestra investigación, pues a través del aprendizaje del programa *Courselab*, pretendemos crear una dinámica donde nuestro alumnado comprenda términos, funcionamiento y aplicación de herramientas novedosas en el ámbito educativo. Para ello, es necesario conocer el punto de partida o, lo que es lo mismo, conocer el programa *Courselab* y definir la dinámica de clase desarrollada.

### **1.1.- El programa Courselab**

Comenzaremos este apartado explicando en qué consiste exactamente el programa *Courselab*, así como cuáles son sus principales funciones y aplicaciones en el ámbito educativo.

*CourseLab* es un software de creación de recursos multimedia que pueden ser empleados tanto con fines de e-learning, como en prácticas presenciales dentro del aula.





Constituye una herramienta muy potente y fácil de usar que ofrece la posibilidad de insertar contenidos de alta calidad (imágenes, vídeos, aplicaciones java, flash, etc.), así como la publicación de los resultados en diversos medios como Webs, Plataformas de Aprendizaje (Moodle, Dokeos, WebCT, etc.), CD-ROM, etc. Además de contenidos, nos proporciona la capacidad de embeber páginas web dentro de nuestros trabajos, desarrollar animaciones de forma intuitiva, así como crear distintos itinerarios de aprendizaje, de tal manera que nuestros materiales se adecuen al nivel de aprendizaje del alumnado. Por otra parte, encontramos, dentro de sus potencialidades, la integración de sistemas de evaluación automatizados, como test objetivos que pueden incorporar preguntas de distinto tipo; elección única, múltiple, respuesta numérica, emparejamiento, etc. Cuando hablamos de sistemas de evaluación automatizados, nos referimos a que estos test se corrigen de forma automática, dándonos el resultado en el mismo momento en el que se finalicen. Este tipo de función, combinada con las características propias de cualquier plataforma de aprendizaje que cumplan los estándares SCORM, nos aporta una evaluación detallada de cada uno de los alumnos/as que estén matriculados dentro de dicha plataforma y/o asignatura, pudiendo comprobar los resultados obtenidos en los distintos test que hayamos integrado en los posibles itinerarios de aprendizaje. Por último, conviene destacar que “No es cierto que colocar un contenido usando diapositivas, texto o vídeo conlleve a una verdadera instrucción. Tal contenido debe incluir recursos importantes para los estudiantes pero sólo podrán ser efectivos dentro de un contexto altamente motivante e interactivo” (Stahl, Koschmann y Suthers, 2006).

## 2.- APRENDIZAJE COLABORATIVO

Una vez definidas las características principales del programa *Courselab*, así como algunos de sus usos más habituales, nos adentramos en los principios que han sustentado el desarrollo de nuestra innovación a través del aprendizaje colaborativo como eje fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, debemos hacer mención a las características que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) considera en los títulos universitarios en relación a los resultados del aprendizaje y, esencialmente, al desarrollo de competencias, quedando reflejado de manera implícita en algunas de ellas la competencia de «aprender a aprender» en un entorno participativo, caracterizado por el trabajo en equipo y la implicación responsable del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

Tal y como afirman Gisbert, Cela-Ranilla e Isus (2010) es posible enseñar estas competencias transversales en una acción conjunta que implique:

- La incorporación de metodologías docentes que permitan desarrollar las competencias desde la programación de cada asignatura o módulo.
- La implicación práctica en empresas y entornos laborales.
- Y las situaciones simuladas de entornos profesionales, que faciliten la transferencia de conocimientos y actitudes en la práctica profesional.

El desarrollo de proyectos colaborativos es una de las posibles estrategias metodológicas válidas para poner en práctica este particular enfoque de la educación, puesto que permite al alumnado aprender conjuntamente y compartir tanto responsabilidades como logros. En este sentido, y como afirma John (1998), el aprendizaje colaborativo es, ante todo, un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado, que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo. Es también un proceso en el que se va desarrollando gradualmente, entre los integrantes de dicho equipo, el concepto de ser “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás”. Ovejero (1990), por su parte, añade a esto: “en el aprendizaje colaborativo debe tenerse en cuenta el principio general de intervención, que consiste en que un individuo solamente adquiere sus objetivos si el resto de los participantes adquieren el suyo; no se refiere, por tanto, al simple sumatorio de intervenciones, sino a la interacción conjunta para alcanzar objetivos previamente determinados”.

### **2.1.- Características del aprendizaje colaborativo**

Carrió (2007), Rosario (2008) y Echazarreta (2009) exponen algunas de las numerosas características que identifican y diferencian un aprendizaje colaborativo de otros tipos de aprendizaje:

- Orgullo de pertenecer al grupo: El grupo ha de reconocerse como tal y estar convencido de que el reparto de tareas es equitativo para ello la comunicación entre los miembros ha de ser fluida y las bases del liderazgo compartido han de ser conocidas y aceptadas por todos.
- Heterogeneidad de los componentes del grupo: La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es diversa en habilidades y características de los miembros, lo cual permite que los distintos puntos de vista de los componentes del grupo generen unas conclusiones más complejas y ricas. Así, encontramos que el

consenso de las conclusiones a las que llega el grupo parte de puntos de vista distintos y con ello las aportaciones finales han sido discutidas, por lo que el aprendizaje es activo desde un punto de vista sociocognitivo permitiendo esbozar opciones que el aprendizaje individual o liderado por un solo individuo no hubiera producido.

- Interdependencia de los miembros que lo conforman: Esta característica está relacionada con la anterior en el sentido de que hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.
- Intersubjetividad de los conocimientos: Se comprende e interpreta un tema de forma compartida, por lo que los puntos de vista subjetivos se intercambian y discuten hasta obtener uno solo.
- Liderazgo individual: Cada miembro del grupo es su propio líder y ha de responder por las cuestiones que le son encomendadas por el grupo, lo que favorece el refuerzo individual de los propios conocimientos y argumentaciones.
- Aparición y soluciones de los conflictos grupales: Es necesario contemplar la aparición de conflictos grupales que surgen, en parte, por el intercambio de formas de pensar diferentes y por la propia heterogeneidad del grupo. Es por ello que hemos de tener presente esta posibilidad para poder llegar a soluciones adecuadas y que no lleven al grupo a crear subgrupos o líderes enfrentados, ya que de ser así la dinámica del grupo se convertiría en un aprendizaje grupal o individualizado. En consecuencia, el trabajo colaborativo exige a los participantes: habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas.

## ***2.2.- El uso de las TIC en el desarrollo del aprendizaje colaborativo***

La innovación que presentamos en este artículo ha mostrado tener gran eficacia para aumentar la motivación, mejorar el rendimiento, potenciar las habilidades sociales y desarrollar las capacidades de aprendizaje haciendo uso del aprendizaje colaborativo.

Indudablemente, el desarrollo de proyectos colaborativos puede experimentar un notable impulso con la utilización de las modernas tecnologías de la información y de la comunicación. El uso de las TIC facilita tanto la búsqueda y el procesamiento de información como el desarrollo original de contenidos por parte del alumnado, siendo a la vez una excelente herramienta para atender la diversidad y promover la comunicación y la expresión creativa.

Según Echazarreta, Prados, Poch y Soler (2009) el éxito de un proyecto colaborativo depende en buena medida de una adecuada planificación y estructuración previa, que articule tanto los objetivos que se pretenden alcanzar como los contenidos del proyecto y la metodología que se va a aplicar en su desarrollo.

En este sentido, conviene prestar especial atención a algunos aspectos como son la disponibilidad de los recursos, la organización coherente de los agrupamientos, la distribución temporal de las actividades o los mecanismos de seguimiento y evaluación que nos permitirán reflexionar sobre el desarrollo del proyecto y reorientarlo según las necesidades que vayamos detectando.

Otro aspecto de gran interés a la hora de alcanzar el objetivo marcado por medio del aprendizaje colaborativo es el hecho de que el profesorado deberá estar preparado para preservar al máximo los beneficios que le posibilitan las tecnologías en cuanto que: favorecen escenarios de aprendizaje distintos centrados en el alumnado, les brindan diversas modalidades de interacción, les aportan contextos y modos de seguimiento de su propio proceso de aprendizaje, parten de sus intereses personales y desarrollan una mayor autonomía de trabajo y aprendizaje autorregulado (Area, 2005). En este sentido, y tal y como afirman Morales, Díaz y García (2011) “el diseño de materiales educativos orientados al desarrollo de competencias cobra hoy en día una especial importancia”.

Debido a lo anteriormente expuesto, consideramos que la aplicación que presentamos en este artículo, favorece por un lado, la nueva labor del docente del siglo XXI y por otro, potencia el desarrollo y adquisición de algunas de las competencias reflejadas en las nuevas titulaciones universitarias. En este sentido, nos estamos refiriendo a la aplicación por parte de los futuros profesores de herramientas informáticas que contribuyen notablemente a mejorar el aprendizaje significativo de los contenidos educativos del proceso de formación y a desarrollar algunas de las competencias, tales como: familiarización con las TIC, trabajo en equipo y metacognición o reflexión sobre los propios conocimientos del profesorado en formación (González, 2008).

No cabe duda, de que aplicar una metodología que apuesta por la realización de proyectos colaborativos favorece el desarrollo cognitivo de toda la comunidad de aprendizaje (Villalustre y Del Moral, 2011), pero si a esto le unimos el uso de una herramienta que mejora la representación del conocimiento, la organización, la



adquisición de contenidos y el desarrollo personal y académico, nos encontramos frente a un uso de las TIC que posibilita una enseñanza más flexible y abierta.

### **3.- DESARROLLO DE LA DINÁMICA DE APRENDIZAJE: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA**

A continuación, describiremos el contexto de la dinámica de aprendizaje así como todas y cada una de las fases de la misma desarrolladas en el aula y que permitirá clarificar todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, así como su conexión con los objetivos propuestos en la investigación.

#### **3.1.- Contexto**

La experiencia de innovación docente se ha desarrollado en la asignatura de *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, asignatura troncal del plan de estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España).

El contexto en el que se ha desarrollado ha sido el aula TIC de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Pese a que el aula estaba equipada de equipos suficientes para que cada alumno/a pudiera llevar a cabo el aprendizaje de manera individual, se permitió la utilización de ordenadores portátiles propios, facilitando su conexión a la red tanto eléctrica como wifi o inalámbrica a través de la propia infraestructura del aula.

#### **3.2.- Equipamiento**

Los equipos instalados en dicha aula poseen los Sistemas Operativos más usados hoy día, como son Linux y Microsoft Windows, siendo este último indispensable para la ejecución de *Courselab*. Estos, a su vez, actúan como equipos remotos dependientes de un servidor donde se encuentran instaladas todas las aplicaciones que utilizan los usuarios del centro, por lo que el alumnado dispone de un espacio limitado asociado a su sesión de usuario, aspecto que limita, en cierta medida, el desarrollo de la dinámica, como veremos a continuación.

### 3.3.- *Plataforma de aprendizaje y estándar SCORM*

La plataforma de aprendizaje de la Universidad de Córdoba es Moodle, una aplicación de Código Abierto denominada también Sistema de Gestión del Aprendizaje (*Learning Management System* o *LMS*). Una de las grandes ventajas de esta plataforma es que es compatible con los estándares SCORM. El módulo SCORM de la plataforma nos permite cargar fácilmente cualquier paquete SCORM (Sharable Content Object Reference Model) y convertirlo en parte de un curso. Es aquí donde se dirige nuestra dinámica de aprendizaje, pues el resultado de la misma será el desarrollo de recursos didácticos multimedia que sean compatibles con dichos estándares.

### 3.4.- *Dinámica de aprendizaje*

El proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo comprende varias fases:

*1ª. Introducción. Objetivos, guía orientativa y ejemplificación de la práctica:* En primer lugar, se ha considerado indispensable clarificar cuáles son los objetivos que se pretende conseguir con la práctica que el alumnado tiene que llevar a cabo dentro de la asignatura. Para ello, se ha entregado un documento explicativo en el que aparece el proceso que vamos a seguir tanto para el aprendizaje del programa como para la realización concreta de la práctica. Por último, el profesor muestra y expone un ejemplo de una práctica ya realizada en el que el alumno observa cuál será el resultado del trabajo que deberá realizar con el resto de compañeros/as.

*2ª. Fase previa. Requisitos, descarga e instalación del programa:* Conviene que el alumnado conozca cuáles son los requisitos para la ejecución del programa, aspecto que se puede observar en la web del mismo. Aunque, anteriormente, hemos comentado que los equipos contienen el programa, es necesario que el alumnado conozca la WEB donde se aloja, así como el procedimiento para la descarga e instalación del mismo. Pese a que las características, en cuanto a *hardware*, son muy básicas y permiten su ejecución en, prácticamente, cualquier ordenador del mercado (PC y no MAC), es necesario que el alumnado conozca aquellos componentes que se consideran indispensables para un buen funcionamiento del mismo, como son *Adobe Flash Player* y *Javascript*. Estos complementos son totalmente gratuitos, por lo que, dentro de esta dinámica, también procedemos a la localización de las webs de los mismos, descarga e instalación.



3ª. *Fase inicial. Familiarización con el entorno de la aplicación:* Una vez que el alumnado ya ha descargado e instalado el programa y los componentes mencionados (sólo aquel que ha usado su propio portátil), continuamos con la ejecución de la misma y la familiarización con su entorno o “interface”. Este es muy parecido a los usados por las aplicaciones de Microsoft pertenecientes al paquete Office, por lo que, de manera prácticamente intuitiva, el alumnado conoce la situación y funcionalidad de las distintas barras de tareas e iconos de acceso rápido, haciendo especial hincapié en la funcionalidades de las distintas áreas de trabajo del programa.

4ª. *Fase principal. Aprendizaje colaborativo:* Concluida la fase de familiarización, se ha continuado con el aprendizaje de las distintas funciones que ofrece el programa y su conexión con los objetivos y la guía de la práctica. En esta fase resulta de especial relevancia la división del tiempo en tres partes: la primera parte, se destina a la explicación y demostración de las distintas funciones por parte del profesor. Seguidamente, el alumnado, una vez que se ha explicado una función, realiza el proceso de manera individual y se procede a la resolución de dudas o dificultades. El último espacio de tiempo de la clase es el destinado a que cada grupo, tomando como referencia la guía orientativa de la práctica, ponga en funcionamiento los conocimientos adquiridos y resuelva las posibles dificultades de manera consensuada y en equipo.

5ª. *Fase Final:* En esta fase, ya se ha concluido la explicación del programa y su principal objetivo es el desarrollo, resolución de dificultades, conclusión y exposición de la práctica de cada uno de los grupos. Esta requiere que cada grupo haya publicado la práctica en formato SCORM y la haya subido a la plataforma de aprendizaje. Esta fase concluye con una valoración grupal de los trabajos presentados por el resto de grupos de trabajo.

#### 4.- PROCESO DE INVESTIGACIÓN

##### 4.1.- Objetivos

La hipótesis principal de este estudio, sustentada en la revisión de la literatura que se ha expuesto anteriormente, es la siguiente: “Los futuros profesores que utilizan la aplicación de programas como el *Courselab* dentro de una dinámica de trabajo fundamentada en el aprendizaje colaborativo para la adquisición de contenidos durante el proceso de formación inicial, adquieren destrezas útiles para aplicar estas

herramientas en su futuro contexto como docentes valorando favorablemente la utilización de tales recursos como instrumentos de aprendizaje colaborativo”.

Indicar que la finalidad de nuestra dinámica radica en que nuestro alumnado, concebido como futuros profesionales en el ámbito de la enseñanza, necesita dominar herramientas que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de materiales que respondan a los intereses y motivaciones de su alumnado, tratando de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos específicos de la asignatura de *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, planteando la consecución de los siguientes objetivos en el desarrollo de la innovación:

- Aprender el uso del programa Courselab, como una estrategia que puede ser muy útil a los futuros profesores, tanto en su actividad docente y comunicativa, como en el diseño de actividades a realizar por sus alumnos en el aula.
- Fomentar la actitud reflexiva, desarrollando la metacognición y el pensamiento crítico acerca del conocimiento que se va adquiriendo durante el proceso de formación inicial docente, incluyendo la reflexión sobre las estrategias y los recursos utilizados en la construcción de dicho conocimiento.
- Adquirir destrezas en el uso educativo de las TIC, aprendiendo a manejar el software.
- Favorecer la interacción social en el aula, fomentando la capacidad de trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo.

Esta experiencia forma parte de un proyecto de trabajo más amplio, cuyo eje común es el desarrollo de competencias docentes en los procesos de formación inicial del profesorado, utilizando recursos TIC considerados como estrategias de aprendizaje reflexivo y colaborativo. Tales recursos se están utilizando actualmente en diversas materias de los planes de estudio de magisterio y del máster de profesorado de enseñanza secundaria de nuestra universidad. Aunque los contenidos de tales materias son diferentes y se trata de colectivos de alumnos distintos, existe una metodología de trabajo docente común y unas metas.

Por ello, en este artículo nos centraremos únicamente en dar respuestas a estos tres objetivos:

1. Conocer la valoración que nuestro alumnado realiza de la experiencia y del desarrollo de la asignatura.



2. Indagar sobre las futuras utilidades de la aplicación de CourseLab como futuros docentes.
3. Analizar las conclusiones de la puesta en marcha de una dinámica de aprendizaje colaborativo.

#### 4.2.- Descripción de la muestra

La muestra comprende 44 alumnos/as universitarios pertenecientes al primer curso de la titulación de Licenciatura en Psicopedagogía, concretamente al grupo de tarde. El 63,3% de la muestra eran mujeres y el 36,4% restante eran hombres. Destacando por su situación laboral activa un 59,1% (26) de la muestra total encuestada.

La experiencia se ha llevado a cabo durante el curso académico 2010/2011.

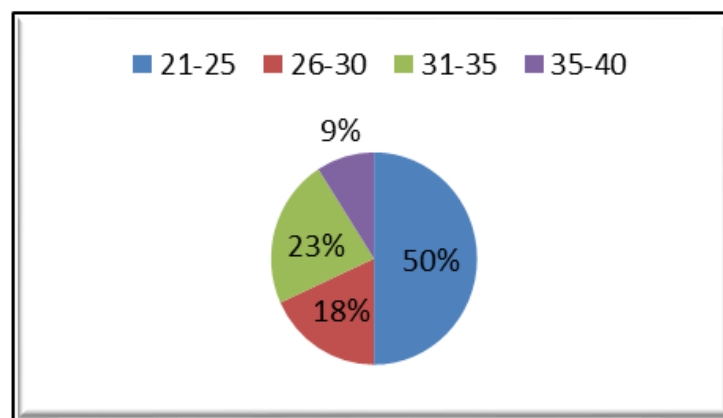


Gráfico 1. Distribución de la población encuestada por edades.

#### 4.3.- Método

El trabajo se enmarca dentro de la metodología de la investigación cuantitativa (León & Montero, 1997).

Como hemos indicado anteriormente, en este estudio sólo se analizan los datos correspondientes a los objetivos planteados y que se corresponden con el último bloque del cuestionario completo denominado “Cuestionario sobre competencias TIC para el alumnado universitario” (Muñoz y Serrano, 2011), compuesto por un total de 34 ítems.

Para analizar las opiniones de los alumnos, acerca del uso del *Courselab* y el aprendizaje colaborativo, se han seleccionado las proposiciones correspondientes a: la utilidad de la aplicación práctica del *Courselab*, intereses y motivaciones y opiniones sobre la dinámica de aprendizaje colaborativo.

Los alumnos y alumnas debían valorar el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las proposiciones con respuestas dicotómicas bajo las consignas “sí o no”, o varias opciones de respuesta concretas.

Los resultados de las primeras secciones del test se expondrán en otros trabajos posteriores, pero por limitaciones de espacio en este estudio sólo se analizan los datos correspondientes a la última sección del cuestionario, integrada por 24 ítems.

Con ello se pretende recoger datos destinados a valorar sí, a través del método docente aplicado, del recurso TIC utilizado y de la dinámica de aprendizaje colaborativo, el alumnado valora positivamente la innovación metodológica como favorecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 5.- RESULTADOS

El cuestionario se implementó al finalizar el curso, de forma individual, por parte de todos los alumnos y alumnas de cada grupo que asisten habitualmente a clase presencial. Tras la recogida y codificación de datos, se procedió al análisis de los mismos usando el paquete estadístico SPSS (Versión 18.0).

Por otra parte, se ha realizado un estudio de fiabilidad del instrumento con los datos de toda la muestra, obteniendo en la primera de sus dimensiones un coeficiente de alpha de Crombach de 0,84. En la segunda dimensión del estudio, referida a los datos que se presentan en este artículo, hemos obtenido un coeficiente de alpha de Crombach de 0,77, considerándolo suficiente en este estudio preliminar, teniendo en cuenta que el cuestionario original constaba de 34 ítems y, tras su depuración, se han eliminado 10 variables mediante el método de extracción: Análisis de componentes principales.

Por otra parte, la validación del cuestionario se ha realizado mediante expertos, lo que conllevó la reelaboración de algunos de sus ítems, así como una reestructuración del mismo.

A continuación presentamos los resultados en función a dos criterios. Por una parte, los aspectos vinculados a la valoración de la metodología y el desarrollo de la asignatura y,



por otro lado, los resultados vinculados al desarrollo del aprendizaje colaborativo, aunque finalmente se realizará una discusión conjunta de tales resultados.

### 5.1.- Valoración de la metodología y el desarrollo de la asignatura

En primer lugar, se ha realizado un análisis descriptivo de frecuencias y porcentajes para los valores de los diferentes ítems del cuestionario en el conjunto de la muestra, cuyos resultados aparecen en la Tabla 1.

Ítems	Frecuencia		Porcentaje (100%)	
	Sí	No	Sí	No
¿El uso de las TIC en el desarrollo de la asignatura ha favorecido tu proceso de enseñanza?	44	0	100	0
¿El uso del Courselab ha mejorado tú formación?	36	8	81,8	18,2
¿Te ha resultado motivadora la asignatura?	26	18	59,1	40,9
¿Te ha resultado fácil de aprender el uso del Courselab?	22	22	50	50
¿Crees que el uso de las TIC puede perjudicar tu distracción en la adquisición de contenidos teórico?	24	20	54,4	45,5
¿Consideras el número de horas dedicado a la asignatura adecuado?	10	34	22,7	77,3
¿Te gustaría haber trabajado contenidos relacionados con Windows 7?	32	12	72,7	27,3
¿Te gustaría haber abordado contenidos de ofimática?	4	40	9,1	90,9
¿Te gustaría haber conocido otras aplicaciones educativas?	36	8	81,8	18,2
¿Consideras necesaria la formación en otras asignaturas relacionada con las TIC?	44	0	100	0
¿Crees que has consolidado bien toda la información?	14	30	31,8	68,2
¿El desarrollo de esta metodología ha aumentado mi interés personal por la temática?	26	18	59,1	40,9
¿Crees que metodologías como la seguida en la asignatura mejoran tu calidad como futuro profesional docente?	36	8	81,8	18,2
¿Utilizarías el Courselab para actividades de refuerzo	28	16	63,6	36,4

y ampliación?				
En general, ¿crees que la metodología seguida ha sido adecuada?	42	2	95,5	4,5
¿La organización del espacio ha favorecido el desarrollo adecuado de la dinámica?	14	30	31,8	68,2

Tabla 1: Frecuencias y porcentajes sobre la metodología y el desarrollo de la asignatura

Se observa en la mayoría de las preguntas una valoración positiva en la metodología y el desarrollo de la asignatura, excepto en consideraran que las TIC pueden ser un elemento distractor en la adquisición de contenidos (54,4%), apuntan que determinados conceptos no se han consolidado (68,2%) y el bajo interés por abordar contenidos de ofimática (90,9%).

Los mayores porcentajes inciden en el uso de las TIC como favorecedoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje (100%) y la necesidad de nuevas asignaturas relacionadas con las TIC (100%). Es destacable que el 95,5% del alumnado valore como adecuada la metodología seguida en la asignatura y el uso de *Courselab* como una herramienta que ha mejorado su formación docente (81,8%), aunque el 50% del alumnado considera que ha tenido dificultades en el dominio de este software. Debe matizarse también que, un elevado porcentaje (77,7%) resalta la necesidad de un mayor número de horas para el desarrollo de esta asignatura.

Finalmente indicar que un 68,2% del alumnado encuestado opina que la organización del espacio no ha favorecido el buen desarrollo de la asignatura, sin embargo, se han sentido motivados ante el desarrollo de la dinámica (59,1%) y les hubiese gustado conocer otras aplicaciones educativas (81,8%).

## 5.2.- Valoración del desarrollo del aprendizaje colaborativo

Ítems	Frecuencia		Porcentaje (100%)	
	Si	No	Si	No
¿Opinas que el uso de las herramientas telemáticas mejora o potencia el trabajo colaborativo?	44	0	100	0
¿La interacción con el grupo de trabajo ha servido para mejorar tu aprendizaje individualizado?	44	0	100	0



¿Has adquirido nuevas habilidades y actitudes de trabajo en equipo?	44	0	100	0
¿Has intercambiado experiencias con otros compañeros?	44	0	100	0
¿El seguir una dinámica de aprendizaje colaborativo te ha motivado?	44	0	100	0
¿Ha incrementado tu capacidad de empatizar con los compañeros/as?	32	12	72,7	27,3
¿Han mejorado las relaciones personales con el grupo?	28	16	63,6	36,4
¿Con el trabajo cooperativo se desarrolla la seguridad en uno mismo en el momento de compartir una idea?	36	8	81,8	18,2

Tabla 2: Frecuencias y porcentajes sobre la dinámica de aprendizaje colaborativo

En primer lugar apreciamos un conjunto de opiniones relacionadas con la influencia de la dinámica de aprendizaje cooperativo como una experiencia positiva en aspectos como: el uso de herramientas mejora o facilita el trabajo colaborativo (100%), mejora el aprendizaje individualizado (100%), se adquieren nuevas habilidades y actitudes de trabajo en equipo (100%), mejoran las experiencias con los compañeros (100%) y aumenta la motivación (100%).

Por otro lado, los porcentajes menores se focalizan en aspectos personales como: las relaciones personales con el grupo (63,3%), la capacidad de empatía (72,7%) y la seguridad en uno mismo (81,8%).

## 6.- CONCLUSIONES

El principal fin de la educación es desarrollar una enseñanza de calidad orientada a facilitar que nuestros alumnos aprendan bien, de modo que la calidad de la enseñanza debe ir ligada al desarrollo de estrategias educativas que ayuden a los alumnos a aprender significativamente, construir nuevos conocimientos y reflexionar sobre aquello que aprenden (Beltrán, 1993).

Tras la exposición de los resultados anteriores, deducimos que los alumnos valoran positivamente la innovación seguida en el desarrollo de la asignatura de “*Diseño, desarrollo e innovación del currículum*”, así mismo, destacan muy positivo el uso de dinámicas de aprendizaje colaborativo. Aunque es razonable que consideren que el número de horas no es adecuado y como consecuencia no poder afianzar todos los

contenidos que esperaban. Por ello, en los resultados se manifiesta y se evidencia la necesidad de incorporar otras asignaturas donde se haga uso de estas herramientas y metodologías que mejorarían sus competencias como futuros docentes.

Somos conscientes de que para desarrollar óptimamente competencias TIC hace falta conjugar coherentemente la exposición cognitiva y la formación práctica. En cualquier caso, intentar incluir el desarrollo de tales competencias al terreno de la praxis nos obliga a revisar o replantear nuestra propia actividad como docentes, dado que “el alumno aprende sobre el profesor, además de aprender de él. Sea o no intencionado, el profesor se convierte en un modelo potencial de adulto o de profesor, y, si enseña a niños, es muy posible que estén tan interesados en él como en la materia” (Claxton, 1987).

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo responde a una fuerte demanda social (Collazos, Mendoza, 2006) porque les facilita a los “aprendices” razonar acerca de la colaboración y crear un clima de trabajo adecuado fomentando la seguridad en uno mismo. Insistimos en que el trabajo grupal, además de permitir el desarrollo de actitudes positivas, habilidades y destrezas, contribuye a desarrollar y consolidar valores de solidaridad, compañerismo, cooperativismo y convivencia.

En este contexto, consideramos que la innovación metodológica que ha guiado el proceso de desarrollo de esta asignatura contribuye notablemente a mejorar el aprendizaje significativo de los contenidos educativos del proceso de formación y a desarrollar algunas de las competencias docentes que se han citado: familiarización con las TIC, trabajo en equipo y reflexión sobre los propios conocimientos del profesorado en formación (González, 2008).

Creemos, que es necesario utilizar tales recursos en educación tratando de aprovechar las grandes posibilidades que nos brindan actualmente estas herramientas para enriquecer los ambientes en los que se produce el aprendizaje (Piedrahita, 2006) y para favorecer el desarrollo de innovaciones docentes que aproximen el mundo de la investigación a la compleja realidad de las aulas (Trahtemberg, 2004). Desde esta perspectiva consideramos que la acción más urgente es fomentar el desarrollo de competencias docentes ligadas al uso práctico y motivador de tales recursos en la formación inicial del profesorado de todos los niveles, de modo que los futuros profesores se acostumbren a manejar tales instrumentos con familiaridad y los



incorporen a su actividad educativa cuando accedan al ejercicio de la profesión docente (Pontes, Fuente y Pacheco, 2008).

También, pretendemos contribuir a mejorar la calidad de la educación y la investigación aportando datos relacionados con la autoevaluación del proceso de aprendizaje colaborativo, que los futuros profesores llevan a cabo al utilizar estas herramientas TIC en su formación.

Finalmente, somos conscientes de que el número de participantes en esta investigación no es suficiente como para considerar que los resultados obtenidos son generalizables, de modo que es necesario asumir con cautela los mismos y esperar al desarrollo de posteriores etapas del proyecto de trabajo que estamos llevando a cabo, en las que se recogerán datos de un número mayor de estudiantes.

## 7.- BIBLIOGRAFÍA

Area, M. (2005). Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea. *Revista Española de Pedagogía*, 63 (230), 85-100.

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

Cabero, J., Barroso, J. y Llorente., M.C. (2008). Plataforma de desarrollo de la tecnología educativa en Latinoamérica: un estudio a través de las aportaciones a sus congresos. *EduTec: Revista de Tecnología Educativa*, 25.

Cabero, J., Duarte, A. y Barroso, J. (1997). La piedra angular para la incorporación de los medios audiovisuales, informáticos y nuevas tecnologías en los contextos educativos: la formación y el perfeccionamiento del profesorado. *EduTec: Revista de Tecnología Educativa*, 8.

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

Carrió, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41 (3), 1-10.

- Cebrián, M. (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *Edutec: Revista de Tecnología Educativa*, 6.
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.
- Collazos, C.A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76.
- Da Pontes, J.P. (2004). Tecnologías de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 63-90.
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J. y Soler, J. (2009). La competencia "El trabajo colaborativo": una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG). *UOC Papers: Revista sobre la Sociedad del Conocimiento*, 8, 1-10.
- Gisbert, M., Cela-Ranilla, J. e Isus, S. (2010). Las simulaciones en entornos TIC como herramienta para la formación en competencias transversales de los estudiantes universitarios. En De Pablos Pons, J. (Coord.). *Buenas prácticas de enseñanza con TIC* [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 11, nº 1 (352-370). Universidad de Salamanca, Extraído el 27 de octubre, 2011, de [http://revistatesi.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6309/6322](http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6309/6322).
- González, F. (2008). *El Mapa conceptual y el Diagrama V. Recursos para la Enseñanza Superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Johnson, D. (1998). Cooperation in the Classroom. *Interaction Book company*, 17.
- León, O. y Montero, I. (1997). *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, E. M., Díaz, E. y García, F. J. (2011). Gestión de Objetos de Aprendizaje a través de la Red, basada en el desarrollo de competencias. En Hernández, M. J. y Fuentes, M. (Coords.). *La red como recurso de información en educación*. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12, 1, 99-115. Extraído el 5 de octubre, 2011, de





[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7825/7852](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7825/7852).

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.

Peirano, C. y Domínguez, M.P. (2008). Competencia en TIC: el mayor desafío para la evaluación y el entrenamiento docente en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 106-124.

Piedrahita, F. (2006). *Un modelo para integrar las TICs en el currículo*. Extraído el 5 de octubre de 2011, de <http://www.eduteka.org/EdutekaRibie.php>.

Pontes, A. (2005). Aplicaciones de las nuevas tecnologías de la información en la educación científica. 1ª Parte: Funciones y recursos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2 (1), 2-18. Extraído el 25 de Septiembre, 2011 de <http://www.apac-eureka.org/revista/>.

Pontes, A., Fuente, M. y Pacheco, M. (2008). Tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza secundaria. En A. Pontes [Coord.], *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de educación secundaria* (pp. 268-308).

Rosario, H. (2008). La Web. Herramienta de trabajo Colaborativo: Experiencia en la Universidad de Carabobo. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 31, 131-139.

Sánchez, L., Lombardo, J. M., Riesco, M. y Joyanes, L. (2004). Las TICs y la formación del profesorado en la Enseñanza Secundaria. *Revista: Educación y Futuro Digital*. Extraído el 4 de abril, 2004 de <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2004/>.

Stahl, G., Koschmann, T. & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Extraído el 25 de enero, 2008 de <http://www.ischool.drexel.edu/faculty/gerry/cscl/csclspanish.htm>.

Trahtemberg, L. (2004). El impacto previsible de las nuevas tecnologías en la enseñanza y la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 37-62.

Villalustre, L. y Del Moral, M. E. (2011). Webquest y wikis: búsqueda de información en red y desarrollo de competencias en colaboración. En Hernández Serrano M.J. y Fuentes Agustí (Coords.). *La red como recurso de información en educación. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, nº 1. Universidad de Salamanca, 190-208. Extraído el 10 de septiembre, 2011, de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7829/7856](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7829/7856).

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Serrano Rodríguez, R., Muñoz González, J. M. y López Cobo, I. (2012). Valoración por los estudiantes de la licenciatura en psicopedagogía, de una experiencia innovadora basada en estrategias de aprendizaje colaborativo y el uso del courselab. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 437-458 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8820/9024](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8820/9024)



## **FEEDBACK Y FEEDFORWARD A TRAVÉS DE LOS FOROS. EXPERIENCIA EN UN CURSO ONLINE DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

Resumen: En este artículo presentamos una experiencia basada en el uso de la actividad foro de Moodle (Studium) para la realización, no sólo de tutorías online, sino para generar un espacio de comunicación que contribuya al desarrollo de un aprendizaje colaborativo. Comenzaremos con unas consideraciones muy generales sobre el sentido de los foros en un contexto de aprendizaje colaborativo en un curso online de formación dentro de los cursos virtuales realizados con la plataforma Moodle. Estas consideraciones servirán de marco de referencia para la descripción en detalle, tanto de los objetivos como del desarrollo de la experiencia. Finalizaremos con una exposición de las posibilidades del foro como herramienta que permite compartir entre todos los participantes sus reflexiones, búsquedas y contribuciones y generar así aprendizaje colaborativo a través de una revisión retrospectiva de las actuaciones llevadas a cabo (feedback) en el transcurso de la búsqueda de soluciones múltiples a las diferentes situaciones-problema presentadas; al mismo tiempo que aprenden cómo mejorar para que puedan alcanzar los objetivos o las metas a las que aspiran (feedforward).

Palabras clave: Foro; Aprendizaje colaborativo; curso online; Moodle; feedback; feedforward.



## **FEEDBACK AND FEEDFORWARD THROUGH VIRTUAL FORUMS: A UNIVERSITY OF SALAMANCA ONLINE COURSE EXPERIENCE**

**Abstract:** This article aims at sharing an experience based on a USAL Studium (Moodle Platform-based) forum activity not only to conduct online students-teacher consultations but also to create a communicative space conducive to collaborative learning. General considerations on the relevance of forums will be introduced within the context of a richly collaborative community of learning which was built in the particular instance of one of the online training modules offered through Moodle as a Virtual Learning Environment. These initial notes will act as a framework for a more detailed description of the aims and development of this particular course. Finally, further suggestions will be made on the potential of forums as tools which enable participants to exchange their own reflections, findings and contributions and thus to engender mutually enriching collaborative learning. This will be enhanced through a double process that will include both a retrospective revision and assessment of the learning performance (feedback) and the search for a range of possible solutions to the detected difficulties. Thus, defining the prognosis or the course of actions for improved practice will prove as relevant in succeeding to achieve the learning objectives (feedforward) as the previous diagnosis itself.

**Keywords:** Forum; Collaborative learning; online course; Moodle; feedback; feedforward.



## **FEEDBACK Y FEEDFORWARD A TRAVÉS DE LOS FOROS. EXPERIENCIA EN UN CURSO ONLINE DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

*Fecha de recepción: 30/10/2011; fecha de aceptación: 28/02/2012; fecha de publicación: 00/03/2012*

Ana Iglesias Rodríguez  
[ana.iglesias@usal.es](mailto:ana.iglesias@usal.es)  
Universidad de Salamanca

### **1.- INTRODUCCIÓN.**

En los últimos años estamos asistiendo a un cambio profundo en las formas de enseñar y aprender que viene determinado por los avances que se están produciendo en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Cada vez más, nos sumergimos y participamos en el manejo de los software sociales que favorecen las relaciones entre personas diversas y el intercambio e interacción conversacional entre las mismas con independencia del lugar del mundo en el que se encuentren en ese momento. Para lograr este cometido de una manera efectiva, se está otorgando una gran importancia al aprendizaje colaborativo que es entendido como un proceso socio-constructivo que favorece la educación a partir de un trabajo conjunto que se traduce en comunidades de aprendizaje donde todos sus miembros aprenden “de y con” los otros bajo los principios de diversidad, tolerancia, empatía, colaboración y cooperación; además de la negociación, el diálogo y la toma de decisiones consensuadas que facilitan múltiples respuestas ante una misma situación en contextos diferentes en los que éstos se produjeron. Para lograr este cometido es imprescindible contar con la concienciación por parte de toda la comunidad educativa y, de forma especial, de los alumnos que han de aprender a trabajar en grupo, colaborar y cooperar aunque las herramientas que empleen para ello sean de carácter virtual. Estas herramientas bien utilizadas facilitan la interacción y la comunicación, de tal manera que cada alumno es capaz de aportar su propia perspectiva a la situación-problema planteada contribuyendo con ello a que todas las “voces” sean escuchadas al unísono convirtiéndose en un proyecto diverso, enriquecido y único donde no existen conocimientos fragmentados sino interdisciplinarios y holísticos. Sólo lograremos este cometido si a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje somos capaces de realizar una revisión retrospectiva de las actuaciones que llevemos a cabo (feedback) en el transcurso de la búsqueda de soluciones múltiples a las diferentes situaciones-problema presentadas; y

si, añadido a esto, indicamos a los sujetos que aprenden cómo mejorar para que puedan alcanzar los objetivos o las metas a las que aspiran (feedforward). Como indican Conaghan y Lockey (2009, 45-46)

“el feedback es una parte central del proceso de aprendizaje. [...] Proporcionar un buen feedback es uno de los modos más útiles de asegurar el éxito de los candidatos. Para que los estudiantes se beneficien del feedback han de cumplir una serie de requisitos. Los estudiantes deben:

Poseer una noción de la meta, estándar o nivel de referencia al que se aspira

Comparar el nivel real (o el que se tiene en ese momento) de actuación con el nivel-meta o estándar.

Implicarse en un curso de acción apropiado conducente a salvar la brecha (entre el nivel que se tiene y aquel al que se aspira).

[...] El feedback es el modo en que los instructores ayudan a los estudiantes a identificar el conocimiento del que carecen.”<sup>1</sup>

Con respecto al feedforward, estos mismos autores apuntan que es una extensión natural de un buen ejercicio de feedback y que es la dirección proactiva que permite al sujeto avanzar mejorando. Aducen lo siguiente

“El buen feedback comprende no sólo el comentario sobre la actuación realizada sino sugerencias respecto a lo que habría que hacerse a continuación. En particular, proporcionar consejos sobre cómo mejorar el siguiente elemento de trabajo puede resultar especialmente útil a los estudiantes que reciben feedback, sobre todo cuando tales orientaciones se adoptan en el transcurso del trabajo, de modo tal que se pueden hacer reajustes de forma continua durante dicho proceso. Puede resultar valioso comprobar que se proporciona suficiente feedforward de ese tipo y no tan sólo feedback sobre lo que ya se ha hecho y sobre lo abordado previamente” (Conaghan y Lockey, 48)

En el momento actual, la educación requiere pautas metodológicas que potencien el desarrollo del aprendizaje colaborativo y formativo reforzado con actuaciones que están a nuestro alcance como son el feedback y el feedforward tal y como se ha venido haciendo en otras disciplinas precursoras en el uso de estos conceptos como son las procedentes del ámbito empresarial, de la medicina y, últimamente, del ámbito de la evaluación. En este sentido, se contribuye no sólo a que el alumno aprenda sino a que se forme como persona en la interacción con los demás, en un proceso de mediación y relación con el tutor-docente y con los compañeros del curso. Como bien señala Fainhoc (1999, 43) la principal mediación en educación a distancia, entendida en nuestro caso como educación virtual, está “dada por una gran mayoría de actividades de enseñanza-aprendizaje que implican una separación en el tiempo y en el espacio, éstas

pueden incluir en ocasiones situaciones didácticas de interacción cara a cara, como encuentros tutoriales, individuales o grupales reales y últimamente, virtuales”.

No se trata, por tanto, de facilitar el acceso a la información, sino de potenciar sus posibilidades comunicativas e interactivas, sobre todo, en un contexto de formación virtual. Por consiguiente, partimos de la premisa señalada por Garrison y Anderson (2005, 20) según la cual “a mayor independencia del estudiante en términos de tiempo y espacio corresponde menor cooperación y más aislamiento”. Hoy día, esta idea ha quedado en segundo plano al entender que la autonomía y la cooperación, por un lado, y el feedback y el feedforward, por el otro, no son términos contrapuestos sino dos factores fundamentales y complementarios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier colectivo puesto que la calidad de la comunicación entre los participantes es lo que, sin duda, va a ayudar a que haya un sentido mayor de comunidad, de formar parte de un mismo grupo, de personas que comparten un mensaje común y que se encargan de que éste llegue y se comprenda de forma correcta. En palabras de Golsmith (2006) nuestro propósito, en este contexto, ha de ser el siguiente: 1) cambiar nuestra visión de futuro centrándonos menos en los errores del pasado; 2) ayudar a hacer las cosas bien en lugar de buscar evidencias de todo lo que hemos hecho mal; 3) aceptar las opiniones que son coherentes con nuestro autoconcepto y evitar sentirnos amenazados cuando esta imagen se rompe como consecuencia de evidencias negativas; 4) cualquier persona, aunque no conozca cómo trabajamos, puede darnos feedforward mediante la aportación de ideas acerca de cómo realizar una escucha activa, cómo ser más pacientes y cómo poner en práctica ideas para conseguir una meta; 5) centrarnos en lo positivo y en las posibilidades de cambio, evitando lo negativo; 6) evitar juicios de valor y sentimientos de superioridad con respecto al resto de nuestros compañeros.

A partir de estos condicionantes, presentamos una experiencia basada en el uso de la actividad foro de Moodle (Studium) para la realización, no sólo de tutorías online, sino para generar un espacio de comunicación que contribuya al desarrollo de un aprendizaje colaborativo.

## **2.- APRENDIZAJE COLABORATIVO**

Barkley, Cross y Howell Major (2007, 18) afirman que la mejor forma de que un alumno lleve a cabo un aprendizaje activo es mediante el aprendizaje colaborativo que consiste “[...] en que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan

equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos”. A este respecto, Casanova, Álvarez y Gómez (2009) añaden:

“El aprendizaje cooperativo virtual es un proceso comunicativo de construcción de significados conjunto que de manera estructurada promueve la interacción entre iguales en línea, en torno a un objetivo o tarea educativa interdependiente. En este concepto, el núcleo de aprendizaje cooperativo, como característica identificable durante el proceso, es la construcción de significado conjunto a través de la actividad compartida, construcción en la cual el lenguaje juega un papel fundamental” (Casanova; Álvarez y Gómez, 2009, 2).

Barkley, Cross y Howell Major llegan a esta conclusión porque consideran que la mayoría de los autores entienden el aprendizaje colaborativo como una metodología de enseñanza que incrementa los aprendizajes de los estudiantes mediante el empleo de diversas destrezas y habilidades cooperativas que ponen en práctica para aprender, solucionar problemas y realizar actividades significativas. El hecho de poder llevar a cabo estas destrezas y habilidades es consecuencia de –como decía Vigotsky- la interacción social entre los individuos pues es esta interacción la que desempeña un papel formador y constructor en el proceso de desarrollo de la persona puesto que sin ella no podrían surgir determinadas funciones mentales superiores como la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento verbal y conceptual, las emociones complejas, etcétera, y constituirse en el proceso del desarrollo del individuo. Sin duda alguna, en este desarrollo tiene mucho que ver la interacción persona-medio (aunque este último sea virtual) generando con ello un aprendizaje que no es otra cosa que una construcción común en el marco de la colaboración social.

Según Johnson y Johnson (1998) en el aprendizaje colaborativo todos los implicados son responsables de su correcto desarrollo; o dicho en palabras de los hermanos Johnson (1998, 1) “mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás”. A este propósito, Vigotsky ya incidía en que el aprendizaje colaborativo se fundamenta en la teoría del constructivismo social, mediante el cual se trata de favorecer metodologías de enseñanza-aprendizaje que impliquen al alumnado en la construcción de aprendizajes significativos.

En la actualidad, el aprendizaje colaborativo se beneficia de las posibilidades de las tecnologías y herramientas colaborativas para promover la interacción con los demás y generar un conocimiento fruto de un análisis participativo, reflexivo, que tome en cuenta las experiencias de cada uno de los integrantes del grupo para forjar conocimiento final.





El aprendizaje colaborativo permite situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, responsabilizándole del mismo, puesto que esta forma de trabajo les obliga a compartir determinados aprendizajes con los demás generando estrategias metodológicas diferentes que revierten directamente en el crecimiento del grupo.

“Las tecnologías apoyan y facilitan el aprendizaje constructivista mientras los alumnos trabajan en línea puesto que, como veremos a continuación, los alumnos adquieren conocimiento y construyen sus habilidades sobre la base de actividades y experiencias compartidas con otros alumnos. Una persona que aprende en un entorno en línea, publica sus propios pensamientos o consejos profesionales en los foros, en los blogs, colabora para crear diccionarios en línea, enciclopedias o wikis, comparte fotos o intercambia archivos en redes peer-to-peer, es miembro de al menos una comunidad en línea. De esta manera, el alumno desarrolla alguna de las competencias clave en Internet: la colaboración, la negociación, la reflexión, la crítica constructiva, la selección y análisis de la información” (Grodecka; Pata y Våljataga, 2008, 5)

### **3.- LOS FOROS. CONCEPTO Y POTENCIALIDADES**

Los foros son concebidos como aplicaciones web que sirven como soporte para mantener una comunicación asíncrona con los participantes. Según señala Benítez (1999), los foros permiten

“compartir entre todos los participantes sus reflexiones, búsquedas y hallazgos, así como establecer nexos directos entre dos o más integrantes con base en sus núcleos de interés y ámbitos de trabajo docente. En el foro la intervención de los asesores tiene como propósito incentivar el diálogo, conducir la discusión, realizar cierre de los debates y proponer líneas complementarias de conversación” (Benítez, 1999, 37).

Son, por tanto, la fórmula ideal para establecer y mantener debates entre los participantes de un curso o para desarrollar tareas de tutoría. En los foros, al ser las respuestas abiertas a todos los participantes, en cierta medida permiten recibir y ofrecer ayuda-orientación sobre cuestiones específicas de las materias, actividades, propuestas de tarea objeto de estudio.

Todo ello posibilita al estudiante disponer de las respuestas a sus consultas como parte del contenido del curso virtual pudiendo conservar todas las cuestiones consultadas junto con las respuestas de los profesores y los compañeros recibidas haciendo posible su revisión en cualquier momento. En consecuencia, su uso potencia la colaboración de los estudiantes facilitando la transmisión de información entre ellos y el intercambio de

ideas. El profesor, además, puede sacar partido al foro haciendo llegar por este medio la respuesta a las preguntas más frecuentes a todos los alumnos del curso o utilizarlo para explicar cuestiones que no hayan quedado claras a una mayoría de los estudiantes.

A continuación centramos nuestra atención en describir, a grandes rasgos, las potencialidades y/o puntos fuertes del uso de los foros en materia educativa. Para ello tomamos como referencia las aportaciones de Area (2000), Gross (2004) y Cabero y Llorente (2007).

En primer lugar, destacamos como ventaja la medida en que los foros contribuyen a generar reflexión en el alumno y con ello aprendizaje; en segundo lugar, posibilita al alumno buscar, seleccionar, organizar, comunicar y/o difundir la información con la que se esté trabajando de una manera ordenada y coherente para poder ser expresada y comprendida por todos los participantes; en tercer lugar, favorecen el aprendizaje constructivista social; en cuarto lugar, refuerzan la comunicación interpersonal y ayudan a desarrollar el sentido de una comunidad de aprendizaje; en quinto lugar, favorecen las relaciones e intercambios de carácter social y promueven el aprendizaje colaborativo; en sexto lugar, ayudan a construir el conocimiento en grupo; en séptimo lugar, potencian la construcción social del conocimiento compartido; en octavo lugar, facilitan un mayor grado de interactividad entre los participantes; en noveno lugar, implican al alumno en tareas que exigen una participación activa y una discusión reflexiva en torno a su aprendizaje; por último, en décimo lugar, contribuyen a desarrollar habilidades, estrategias y actitudes favorables hacia la lectura, la escritura y la comprensión. En definitiva, el foro favorece el pensamiento crítico y las relaciones interpersonales entre sus participantes, el trabajo autónomo, la motivación, la discusión y/o contraste de opiniones, la redacción y expresión escritas, el intercambio de experiencias y la eliminación de barreras tanto temporales como espaciales, entre otras.

A pesar de todo este alarde de buenas intenciones, los foros también muestran sus desventajas y/o limitaciones. En palabras de Martha Arango (2004, 5) “un foro por sí solo no constituye un ambiente virtual propicio y suficiente para el aprendizaje” puesto que, como indica Fëdorov (2006, 7) “una herramienta tecnológica por sí sola no aportará nada para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante si no está aplicada en el contexto de un modelo pedagógico que define las reglas del juego”. Por su parte, Beth Wilkins (2002), citada por Fëdorov (2006, 6) en su estudio denominado “Facilitating online learning”, menciona como desventajas de los foros de discusión las siguientes: 1) Los participantes pueden sentirse aislados cuando no reciben una



respuesta inmediata a sus ideas y comentarios; 2) Hay una pérdida de comunicación no verbal como, por ejemplo, las expresiones, la voz, la entonación, los gestos faciales, etcétera; 3) Es más difícil saber cuándo se ha agotado una conversación y es apropiado moverse a un nuevo tema; 4) Inicialmente, el seguimiento y animación del foro requiere de mucho tiempo del profesor o del asistente; 5) Es fácil llegar a tener una sobrecarga de información, ya que los estudiantes deben leer la discusión en línea además del material de la lectura del curso.

Los foros permiten, pues, a los usuarios evaluar información, justificar y argumentar sus opiniones, construir conocimiento, resolver problemas y tomar decisiones; así como también favorecen el aprendizaje al permitir a los estudiantes construir o clarificar el significado propio de un texto escrito, discutir sobre los contenidos y las ideas y desarrollar el pensamiento crítico. Urquiza y Avello (2010, 10) afirman que en los foros “se presenta, por un lado, la necesidad de negociación de significados en un espacio público donde la escritura no está dirigida exclusivamente al profesor y, por otro, la posibilidad de compartir experiencias en los intercambios”.

Marta Luz Arango (2003, 3), adicionalmente, sostiene: “en el ámbito educativo, el ejercicio asincrónico propio de los foros virtuales permite a los estudiantes articular sus ideas y opiniones desde distintas fuentes de discusión, promoviendo el aprendizaje a través de varias formas de interacción distribuidas en espacios y en tiempos diferentes”.

#### 4.- OBJETIVOS

Con el trabajo realizado, nuestra pretensión no ha sido otra que permitir a los participantes en el curso, la consulta en cualquier momento y lugar prácticamente en el instante en que surge la duda y gestionar de forma efectiva el tiempo sin necesidad de acordar citas para poder efectuar las consultas. Por otro lado, también perseguíamos fomentar la utilización de los foros e incentivar el uso del curso virtual como espacio para desarrollar aprendizaje colaborativo, en nuestro caso a través de los foros, aunque podrían utilizarse las wikis y/u otros recursos.

#### 5.- MÉTODO

La experiencia a la que aludimos se ha llevado a cabo en un curso online en el marco de los cursos de formación continua de la Universidad de Salamanca “*Diseño de*

*programaciones y unidades didácticas por competencias*”. Centrándonos en el contenido que nos ocupa -la importancia de los foros como recurso que contribuye al aprendizaje colaborativo-, en el curso estructuramos, como es habitual, los foros en dos modalidades básicas: foro de noticias o foro de novedades y foro de consultas.

En el *foro de novedades* la idea ha sido poder notificar a los alumnos cambios o informaciones de interés que les pudieran ser útiles. Por este motivo, todos los participantes en el curso están suscritos al mismo, de ahí que cualquier información que se suba a este espacio sea compartida entre todos los usuarios. En este foro de novedades hemos potenciado lo que se conoce con el nombre de “diálogos sociales” que *se caracterizan por su informalidad y la necesidad de compartir asuntos gratificantes para el participante* (Arango, 2004, 5). Mientras que en los *foros de consulta*, la pretensión no ha sido otra que resolver dudas de forma global, no sólo por parte de los tutores sino también entre los propios alumnos al responder a sus compañeros y generar nuevos focos de discusión (Álvarez y otros, 2004). En los foros de consulta hemos propiciado tanto el “diálogo argumentativo” que *nace de la lógica individual y se caracteriza por la defensa de puntos de vista personales, no necesariamente confrontados con los de los demás*” y “diálogos pragmáticos” en los que “*se pone en juego el conocimiento de todos para construir desde distintas miradas, significados de un mismo hecho*” (Arango, 2004, 5). Consideramos que de esta manera contribuimos al fomento de un aprendizaje colaborativo entre alumnos de procedencia y formación muy diversa, en este caso concreto, docentes en activo de distintas ramas de conocimiento y diplomados y licenciados que aspiran a ejercer la profesión docente. En consecuencia, utilizamos la actividad del foro que facilita Moodle (Studium), tanto para ejercer las labores de tutoría y orientación como recurso didáctico que nos ayuda a plantear nuevos escenarios de aprendizaje (Pérez; Martín; Arratia y Galisteo, 2009), y, más concretamente, de aprendizaje colaborativo.

Entendemos, por ello, que el aprendizaje mediado se convierte así en una estrategia de enseñanza que permite que varios sujetos interactúen para generar y/o construir conocimientos de forma compartida, siendo necesario un entendimiento común entre los participantes sobre el contenido a abordar (Barberá, 2001).

**Ajustes generales**

Nombre del foro\*

Tipo de foro

Introducción\*

Ruta:

¿Forzar la suscripción de todos?

¿Leer rastro de este foro?

Tamaño máximo del archivo adjunto

---

**RSS**

Canal RSS para esta actividad

Número de artículos recientes RSS

Figura 1: Creación del foro en Moodle

**Competencia cultural y artística vs tecnología**  
viernes, 18 de marzo de 2011, 21:08

Hola, gracias por la corrección de la práctica 3.

No olvidas en ella me hacía una puntualización con la que no estoy de acuerdo. Dice que la materia de Tecnología si contribuye a la competencia cultural y artística... Yo se seguro que la materia de Tecnología que no es prototecnología, ni trabajos manuales, según el decreto 32/2007 no contribuye a esa competencia o al menos no la nombra para nada en el apartado: Contribución de la materia o la adquisición de las competencias básicas.

Lo más, en mi instituto hemos elaborado una forma de evaluar las competencias mediante una hoja de cálculo con porcentajes de cada materia y yo como profesora de tecnología no evalúo esa competencia. Por ejemplo a la competencia matemática no contribuyen ni la lengua extranjera, ni la lengua castellana... No todas las materias contribuyen a todas las competencias y esto es totalmente cierto puesto que el jefe de estudios antes de elaborar las tareas se informó bien y estuvo haciendo cursos sobre competencias básicas.

Otra cuestión es que si se me envió las prácticas 2 y 3 corregidas porque tienen una buena nota aparecerán como no enviadas en el apartado de calificaciones... Habrá algún problema por ello?

Muchas gracias por todo y saludos

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

---

**Re: Competencia cultural y artística vs tecnología**  
viernes, 18 de marzo de 2011, 21:07

Estimado Amparo:

En el tema de competencias siempre te vas a encontrar discrepancias. Yo, por ejemplo, soy capaz de trabajar las 8 competencias en todas y cada una de las áreas o materias de las distintas etapas educativas y te puedo asegurar que llevo mucho tiempo trabajándolas.

Me parece bien y correcto tu planteamiento. Lo importante es que estés convencida y creas en lo que dices y, sobre todo, en lo que haces. Ese es la clave de todo el trabajo competencial.

En la revisión de la práctica, al decir que la competencia cultural y artística no se trabaja en la materia de tecnología, lo único que te hace fue la siguiente pregunta: "¿estás segura?" y, evidentemente, lo estás a favor de la respuesta que oíste. Por lo tanto, perfecto.

Respecto a la última cuestión que plantea, si resulta que la práctica 2 y 3 dicen que están evaluadas con buena nota, ¿qué problema hay?

Un saludo,



Figura 2: Algunas intervenciones en el foro

Al finalizar el curso, y con intención de valorar el desarrollo de la tutoría online a través de los foros y el empleo de los mismos como recurso de aprendizaje colaborativo, planteamos una encuesta de satisfacción, donde los participantes debían responder a los ítems que se muestran en la figura siguiente: *el profesorado ha resuelto las dudas planteadas, los tutores están accesibles para ser consultados por los participantes en el curso* (correo electrónico, foros, etc.) *y la metodología utilizada favorece la comprensión y aprendizaje de los contenidos*. Como se puede observar, las puntuaciones medias son altas (escala de 1-5, 1 totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo); en los dos primeros casos la media obtenida es de 4,5 por lo que es un valor muy elevado y en la tercera cuestión el valor es de 3,7 por lo que el grado de satisfacción de los participantes es evidente. Concluimos, por tanto que la experiencia resultó positiva para el alumnado.

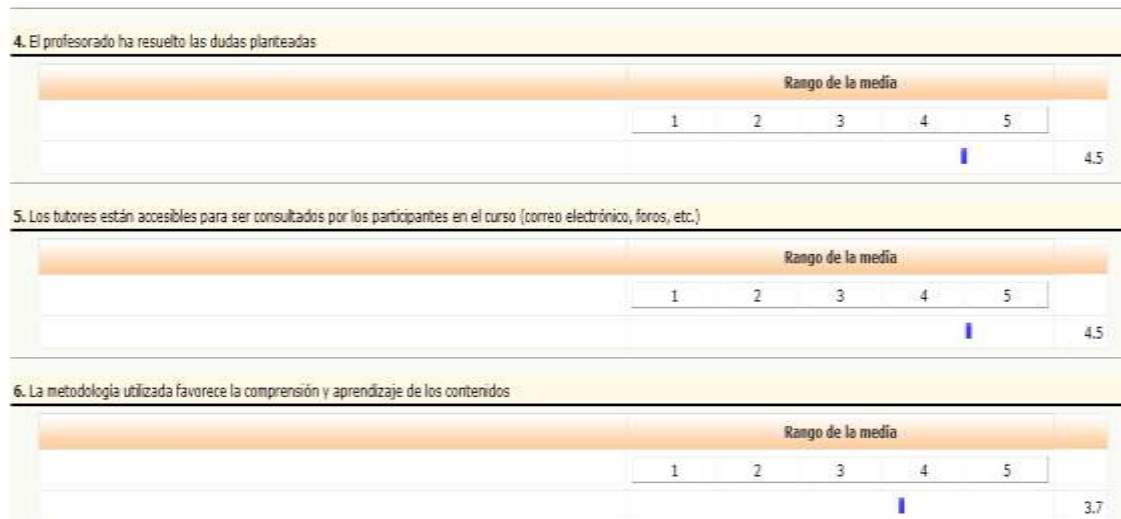


Figura 3: Promedio en satisfacción de los participantes con el uso de los foros como herramienta de aprendizaje colaborativo.

## 6.- CONCLUSIONES

Mediante los foros de consulta/discusión -entendidos como una herramienta de comunicación asíncrona que permite la interacción entre personas que manifiestan su opinión respecto a algún tema específico, que implican una actividad de reflexión y búsqueda de respuestas a determinados interrogantes y que favorecen, a su vez, el aprendizaje colaborativo- propiciamos que los alumnos trabajen en grupo, colaboren y cooperen facilitando, con ello, la interacción y la comunicación mediante procesos cognitivos de aprendizaje que otorgan la posibilidad al alumno de ser el máximo responsable de su educación con la ayuda y mediación de docentes y compañeros. Este hecho da lugar, además, a que el usuario con sus aportaciones personales genere una perspectiva individual ante un proyecto de trabajo común (foros de consulta/discusión) donde se ponen de manifiesto las ideas y la creatividad de cada uno de los participantes en el mismo. El uso de métodos de trabajo colaborativo como los foros, da lugar a que los participantes *aprendan de y con los otros* puesto que son ellos los que colaboran y aprenden con independencia de las herramientas que les proporcionemos los docentes.

En definitiva, podemos afirmar que el foro es una herramienta dinámica que se realiza prácticamente a tiempo real, provocando que la motivación de los participantes tienda a incrementarse, que genera cohesión, estrecha vínculos y estimula la participación y el compromiso colaborativo que conlleva la formación on-line en entornos virtuales como el que aquí presentamos (plataforma Moodle). Sin duda alguna, los foros de consulta facilitan y proporcionan mecanismos de participación a los usuarios a partir de discusiones planificadas o espontáneas donde los participantes ponen en práctica argumentos y reflexiones que les orientan hacia un diálogo reflexivo que invita al interlocutor a indagar y a utilizar el diálogo y la comunicación para intercambiar pensamientos, ideas y enfoques diversos sobre el tema que se esté discutiendo en ese momento dando lugar a nuevas conexiones que generarán nuevos discursos que se transformarán en nuevas preguntas.

A partir de estas premisas, podemos afirmar que con el uso del foro hemos logrado propiciar en los participantes el desarrollo y puesta en práctica del denominado feedforward (Goldsmith, 2006), donde los usuarios han trabajado desde una realidad actual (sus inquietudes, trabajos, dudas, etcétera) que les “empujaba” hacia el futuro tratando de ofrecerles diferentes soluciones para una misma situación-problema, construyendo resultados o soluciones a partir de una realidad presente. Con ello, hemos evitado centrarnos de forma exclusiva en la evaluación y explicación de las actuaciones y conocimientos previos de los alumnos (feedback) dando lugar a que los aprendizajes y la participación hayan sido más estimulantes favoreciendo, de este modo, la cohesión, el crecimiento y la mejora tanto individual como grupal dirigiendo toda nuestra atención hacia el logro de los objetivos y la búsqueda de soluciones inmediatas (feedforward).

Concluimos, por consiguiente, que la aplicación del Foro como herramienta colaborativa en entornos virtuales:

- Facilita la motivación y estímulo hacia el estudio.
- Posibilita el intercambio de información, conocimiento y diálogo.
- Permite la colaboración activa de los miembros de un grupo.
- Propicia el acceso a una gran cantidad de información compartida y la gestión de la misma.
- Favorece resultados in crescendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde el alumno se convierte en el principal protagonista, expresando sus opiniones, inquietudes, reflexiones y experiencias ante su propio aprendizaje.



- Pone en contacto a los participantes, posibilitando que conozcan e intercambien no sólo contenidos educativos sino también, informaciones relacionadas con los aspectos personales y emocionales, o con aquellos otros que tienen que ver con las percepciones, intuiciones, opiniones, sentimientos, etcétera, que la propia situación de aprendizaje puede generar en ellos.
- Induce a los usuarios a aprender a compartir conocimientos y a aceptar las críticas sobre las ideas o formas de comprender los conceptos con los que trabajan.
- Incita a que los participantes busquen y pongan en práctica la capacidad de entender y ser entendidos por el resto de los compañeros, al percibir la información aportada en los foros como un bien compartido y no como dominio exclusivo del profesor.

En suma, colegimos que la participación en los foros de consulta/discusión entendidos como contextos educativos y de aprendizaje, propicia en los discentes tanto feedback como feedforward puesto que profesores y estudiantes además de facilitar información relativa a su nivel de actuación en comparación con la meta u objetivo previamente fijada, aprenden juntos a compartir fórmulas de actuación que les permitan realizar el salto cognitivo entre el nivel que cada uno tiene y aquel al que se aspira.

Llevar a cabo una buena práctica del feedback implica (Conaghan y Lockey, 2009; y Nicol & MacFarlane-Dick, 2006):

- Facilitar el desarrollo de la autoevaluación/reflexión en el aprendizaje.
- Estimular el diálogo entre docentes y discentes en torno al aprendizaje.
- Ayudar a clarificar el significado real de una buena actuación (metas, criterios, estándares que se esperan conseguir).
- Proporcionar oportunidades para salvar la distancia existente entre la actuación real y la deseada.
- Ofrecer a los estudiantes información de alta calidad sobre su aprendizaje.
- Estimular las creencias y/o pensamientos motivadores positivos y la autoestima.
- Proporcionar información a los docentes que puede emplearse para ayudarles a planificar su enseñanza.

El feedback acompaña al feedforward que se logra desarrollar en los estudiantes estimulándoles y motivándoles puesto que se parte de la premisa de que el cambio y/o el aprendizaje del alumno se produce como consecuencia de un diseño formativo orientado a soluciones, a una visión positiva de las situaciones a las que se enfrentan, en un apoyo a las competencias y fortalezas de la propia persona y a una construcción social y colaborativa que se traduce en un resultado superior al de la media prevista. En este proceso, el alumno lleva a cabo acciones diversas basadas en el presente pero con una proyección de futuro inmediato que va a revertir en resultados exitosos evitando con ello estar en permanente lamento sobre situaciones erróneas ocurridas en el pasado. Con el foro de consulta/discusión los alumnos han ofrecido y recibido sugerencias alumno-alumno, alumno-discente-alumno, directamente relacionadas con su futuro profesional (conseguir un puesto de trabajo mediante oposiciones al cuerpo de maestros) ayudándose y esforzándose tanto como han podido para lograr una meta común (aprobar las oposiciones). La motivación, el entusiasmo y el interés hacia el trabajo y estudio que estaban realizando ha ido *in crescendo* al desarrollar estrategias educativas, en palabras de Susana Gómez de Leal (2010) “*de coherencia entre el discurso, la práctica y la vida*”<sup>2</sup>. Asimismo, toda esta comunicación se ha realizado bajo un profundo respeto basado en la reflexión, el diálogo, la empatía, la escucha atenta de sus “voces interiores y las de sus compañeros”, y el sentido auténtico de saber pedir ayuda al otro a partir de una conciencia plena sobre el otro. La posición del docente en este proceso es claramente la de facilitador, animador y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje cuya función principal es recoger las experiencias del grupo, analizarlas, seleccionarlas, organizarlas y reflexionar sobre ellas para ayudar a los participantes a desarrollar nuevas estrategias, nuevas vías de solución ante un mismo problema, nuevas conclusiones y/o a modificar, incorporar, eliminar o reforzar las ideas que ya se tenían. Desde un punto de vista neurodidáctico podemos afirmar que establecen un nexo de unión entre el lenguaje empleado y la relación que este establece con el cuerpo, las emociones y la cognición intelectual favoreciendo en el alumno una capacidad de razonamiento creciente a partir de una conciencia clara sobre la situación en la que se encuentra que le permite tomar decisiones tanto afectivas como efectivas, esto es, “emocionalmente inteligentes” ante situaciones complejas logrando con ello un crecimiento personal y académico más integrados.



## 7.- REFERENCIAS

Arango, M. (2004). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamericanos*, n° 2. Extraído el 23 de octubre, 2011, de <http://www.rlcu.org.ar/revista/notas.asp?numero=02-02-Abril-2004>.

Area Moreira, M. (2000). ¿Qué aporta Internet al cambio pedagógico en la Educación Superior? En R. Pérez (coord.). *Redes multimedia y diseños Virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación* (pp. 128-135). Universidad de Oviedo.

Álvarez, M. et al (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro.

Barberá, E. (coord.) (2001). *La incógnita de la Educación a distancia*. Barcelona: ICE-Horsori.

Barkley, E.; Cross, K.P. y Howell Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Morata.

Benítez García, R. (1999). Pedagogía y comunicación en la renovación docente. *Revista tecnología y educación educativas*, 30, 32-37.

Cabero, J. y Llorente, M.C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: Uso de herramientas y elementos de análisis y posibilidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10, 97-123.

Carrió Pastor, M<sup>a</sup>.L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 41, 4-10.

Casanova, M.; Álvarez, I. y Gómez, I. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n° 28, 1-18. Extraído el 22 de octubre, 2011, de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec28/edutec28\\_indicadores\\_evaluar\\_aprendizaje.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec28/edutec28_indicadores_evaluar_aprendizaje.html).

Conaghan, P. & Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward. A positive approach to improving candidate success. *Notfall Rettungsmed, Suppl 2*, 45-48. Extraído el 30 de

octubre, 2011, de <http://www.upc.edu/rima/grups/grapa/bibliografia-evaluacion/publicaciones/p.-conaghan-a.-lockey.-feedback-to-feedforward.-a-positive-approach-to-improving-candidate-success>.

Fedorov, F. (2006). Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38/5. Extraído el 23 de octubre, 2011, de <http://www.rieoei.org/1218.htm>.

Goldsmith, M. & Lyons, L.S. (2006). *Coaching for leadership*. San Francisco: Pfeiffer.  
– (2006). Try feedforward instead of feedback. En M. Goldsmith and L. Lyons (eds.). *Coaching for leadership* (pp. 45-50). San Francisco: Pfeiffer.

–  
Gross, B. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Revista Electrónica de Teoría de la educación* Extraído el 2 de mayo, 2011, de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_05/n5\\_art\\_gros\\_adrian.htm](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm).

Grodecka, K., Pata, K. & Våljataga, T. (2008). Web 2.0 y su influencia en educación. En iCamp (2008). *Manual de uso del software social en la Educación Superior* (p. 5). Madrid: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio. Extraído el 23 de octubre, 2011, de <http://www.icamp.eu/2010/05/30/icamp-handbook-available-in-spanish/>.

Johnson and Johnson. (2000). *Joining Together*. Minnesota University: Allyn and Bacon.

Nicol, D.J. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, Vol. 31 (2), pp. 199-218. Extraído el 30 de octubre, 2011, de [http://tltt.strath.ac.uk/REAP/public/Resources/DN\\_SHE\\_Final.pdf](http://tltt.strath.ac.uk/REAP/public/Resources/DN_SHE_Final.pdf).

Urquiza Pozo, I.M. & Avello Martínez, R. (2010). Uso de los foros de discusión en un programa de enseñanza destinado a adultos. *DIM Revista. Didáctica, innovación y Multimedia*, 19. Extraído el 23 de octubre, 2011, de <http://dimglobal.ning.com/group/2congresoaulatic/forum/topics/uso-de-los-foros-de-discusion?commentId=1652370%3AComment%3A14727&groupId=1652370%3AGroup%3A13666>.



#### NOTAS

- (1) Traducido del original. Conaghan, P. & Lockey, A. (2009). Feedback to feedforward. A positive approach to improving candidate success. *Notfall Rettungsmed, Suppl 2*, 45-48. Recuperado el 30 de octubre de 2011 <http://www.upc.edu/rima/grups/grapa/bibliografia-evaluacion/publicaciones/p.-conaghan-a.-lockey.-feedback-to-feedforward.-a-positive-approach-to-improving-candidate-success>
- (2) Información extraída del Blog personal de Susana Gómez de Leal. Disponible en: <http://susanadeleal.blogspot.com/2010/08/menos-feedback-mas-feedforward.html>

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

Iglesias Rodríguez, A. (2012). Feedback y feedforward a través de los foros. experiencia en un curso online de la universidad de salamanca. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(1), 459-477 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].  
[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8822/9027](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8822/9027)

## RECENSIONES



De Vicente Abad, J. (2010) *7 Ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó. 222 pp.

Juan de Vicente Abad, es orientador en un Instituto de Educación Secundaria ubicado en la ciudad de Coslada (Madrid). Cuenta con una gran experiencia en temas relacionados con la convivencia, resolución de conflictos y Educación Intercultural. Forma parte de grupos de reflexión y formación como el Equipo de Mediación de la Universidad de Alcalá de Henares o el Colectivo Amani.

*7 Ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Es una obra teórica y práctica, en la cual se profundiza en conceptos relativos a la mejora de la convivencia trabajando desde un modelo democrático de gestión de la misma.

El autor pretende hacernos comprender la importancia del modelo democrático de gestión de la convivencia, teniendo en cuenta los dos pilares en los que se estructura: participación activa de los miembros de la comunidad educativa e inclusión de la diversidad en las aulas.

De igual modo, se muestra un aspecto fundamental para comprender el sentido de la convivencia en los centros: “la calidad de la convivencia no se mide tanto por el número de conflictos que surgen en la vida escolar como por los recursos que se despliegan para afrontar eficazmente las diversas situaciones” (p. 95).

Los conceptos principales que definen esta obra se resumen en: convivencia, resolución de conflictos, participación y dialogo. Estos ejes temáticos se desarrolla a través de 7 ideas claves, que fundamental los siete capítulos del libro: 1. Los modelos de gestión de la convivencia; 2. Un liderazgo compartido; 3. La creación participativa de normas; 4.



¿Qué hacer cuando se incumplen las normas?; 5. El diálogo ocupa un lugar importante en la escuela democrática; 6. La observación activa. Un compromiso diario con la calidad de la convivencia; 7. La convivencia y el aprendizaje.

En definitiva, nos encontramos con una obra de gran calidad para los centros educativos, ya que presenta actuaciones concretas actuales cuya validez está constatada, debido a que los centros que las han implantado han conseguido que la convivencia sea un punto fuerte y no un punto débil del mismo. Es decir, el valor de las actuaciones radica en su validez en centros con altos niveles de convivencia. A su vez, da ejemplos de actuación a otros centros para que consigan los mismos resultados, señalándoles que han de tener en cuenta que lo más importante en la resolución de conflictos son las actuaciones que se desarrollan en el momento en el cual surgen. En conclusión, una gestión adecuada de las situaciones conflictivas tiene como resultado altos índices de convivencia en los centros.

Eva María Torrecilla Sánchez  
Universidad de Salamanca  
emt@usal.es



Rodríguez García T. C. y Baños González M. (2010). *Construcción y memoria del relato audiovisual*. Madrid. Editorial Fragua. 201 pág.

Teresa C. Rodríguez García es Doctora en Ciencias de la Comunicación y profesora Visitante Doctor de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Por su parte Miguel Baños González es Doctor en Ciencias de la Información y profesor Titular de la Universidad Rey Juan Carlos. Ambos abordan en este libro el proceso de creación narrativa y de su impacto más directo: el recuerdo que el relato deja en el receptor.

Tras una profusa revisión de los principales exponentes -la mayoría europeos y americanos- que se han interesado por el hecho narrativo y, a diferencia de otros textos que en los últimos años han realizado una recopilación de los principales contenidos sobre la narrativa audiovisual, Rodríguez y Baños le infieren al tema una óptica más pragmática y aplicada, sin renunciar obviamente a una exposición de contenidos de un calado más teórico, donde la antropología y la psicología cognitiva y social tienen mucho que decir ante hechos culturales.

Esta temática apenas ha sido tratada hasta este momento, no al menos del modo que lo hace esta obra, y su abordaje ofrece criterios reflexivos en un momento donde lo audiovisual sigue ganando terreno. Quizás sea el momento idóneo para ir más allá de la propia obra audiovisual en sí misma y pensar en lo que genera y produce en el espectador.

El texto comienza abordando el tema de la narración desde distintas perspectivas teóricas, entendiéndola como un modelo comunicativo. Indaga en la narración fílmica mostrándonos sus principales componentes y explicándonos de una forma clara y amena cómo se relacionan entre ellos.

Otro de los elementos en los que incide es el relato y sus componentes, enfocándolo como una estructura básica y afirmando que una misma historia puede generar diferentes percepciones en función de los enfoques que se le puedan dar, de cómo el





autor represente los elementos y de la relación que esto tiene con el medio en el que se produce.

Se establece una doble tipología a la que se confiere gran importancia: la categoría de los sucesos -entendiendo éstos como los componentes de las historias-, y la categoría de los personajes, en la que se desarrolla la caracterización, la relación intrínseca de esta con la coherencia y la funcionalidad a nivel narrativo, y todos los aspectos relativos a su preponderancia en el relato audiovisual. Es destacable la rigurosa fundamentación que se utiliza para retratar ambas categorías.

A la hora de profundizar en el tema del ambiente, se evidencia la importancia que se le otorga al considerarlo como uno de los pilares estructurales dentro del relato, -sin duda algo acertado pues guarda una estrecha relación con el resultado final del film-.

En relación al espectador -como actor del sistema comunicativo sobre el que se asienta la narración-, se puede vislumbrar desde dos dimensiones esenciales: como consumista del producto cinematográfico y como lector de un relato fílmico. Esta segunda visión es, sin duda, la que ofrece una mayor profundidad y novedad a la hora de acometer las consecuencias que genera la visión de un contenido audiovisual.

Se habla mucho de la sociedad de la información, de la sobreabundancia de ésta, de las ingentes cantidades de impactos audiovisuales que recibimos a diario, de la necesidad de crear filtros para seleccionar contenidos y para minimizar algunos impactos y de tantas otras cosas. En cambio, apenas se reflexiona sobre el después, a corto, medio e incluso largo plazo, y esto es, a nuestro juicio, lo que hace este trabajo.

La editorial Fragua, nos ofrece un texto bien escrito, no excesivamente circunscrito a un área de conocimiento específica, sino más bien a un entorno multidisciplinar en el que caben bajo el mismo paraguas muchas y diversas disciplinas bajo el epicentro del relato audiovisual.

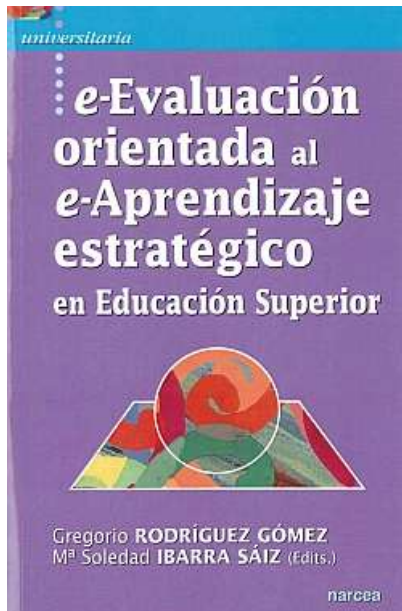
Este libro nos invita a pensar, más allá de su rigurosa y metódica exposición de las dimensiones del relato audiovisual, en las implicaciones posteriores que estas narraciones generan en el espectador. La capacidad de acumular físicamente estos materiales para un visionado posterior en el que se pueda elegir el tiempo y el lugar limita la interiorización de muchos contenidos y reflexiones pues siempre podemos volver a ellos.

Toda persona interesada en este ámbito puede encontrar en este libro un recurso novedoso que sirva como herramienta de trabajo. Su estructura es perfectamente válida para que este trabajo pueda servir de bibliografía de apoyo a materias vinculadas con la comunicación audiovisual, la información o la publicidad.

Si tuviésemos que hacer una crítica a los autores sería que la principal aportación de este texto, esto es, su visión novedosa en relación a la implicación diacrónica de un relato audiovisual (aspecto que la mayoría de autores que trabajan en este campo pasan de soslayo), queda en parte minimizada por la profusión de contenidos sobre el arte narrativo, pues para ello ya existen otras obras explícitamente dedicadas a su tratamiento.

En definitiva, recomendamos la lectura de este texto que aúna rigor y profusión de conceptos y contenidos con una visión más pragmática de lo que sus autores llaman *la memoria del relato audiovisual*.

Beatriz Morales Romo  
Universidad de Salamanca  
bemor@usal.es



RODRÍGUEZ GÓMEZ, G e IBARRA SÁIZ, M<sup>a</sup>.S. (edits.) (2011):  
*e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid, Narcea. 160 pp

Bajo el título *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en Educación Superior*, Gregorio Rodríguez Gómez: profesor Titular de la Universidad de Cádiz y María Soledad Ibarra Sáiz: profesora titular de Universidad de Cádiz, recogen el trabajo de todo un grupo de expertos en evaluación educativa: Miguel Ángel Gómez Ruiz, Álvaro Rafael León Rodríguez, Victoria Quesada Serra, Daniel Cabeza Sánchez, Beatriz Gallego Noche y Jaione Cubero Ibáñez; creando entre todos un equipo de profesores de la Universidad de Cádiz que nos ofrece un manual de referencia a la hora de tratar cuestiones vinculadas con

la evaluación orientada al aprendizaje en la enseñanza superior.

En el primer capítulo: *El largo camino hacia la e-Evaluación ¿o hacia la u-evaluación?*, realizan un profundo estudio sobre la evaluación en la Educación Superior en la actualidad y como para conseguir una evaluación auténtica, mediante las nuevas modalidades, “se han considerado todos los enfoques diferentes a la evaluación más tradicional, destacando que la diferencia fundamental y esencial reside en el papel que juega el estudiante y la cantidad de poder que el profesorado está dispuesto a compartir” (p.26).

En su segundo capítulo: *Caracterización de la e-evaluación orientada al e-aprendizaje*, caracterizan de manera clara la Evaluación orientada al Aprendizaje que se “apoya en una concepción abierta flexible compartida del conocimiento, centrando la atención en el uso de estrategias de evaluación que promueven y maximizan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en contraposición a la validación de los mismos a través de la evaluación sumativa. (p.35)

A lo largo del tercer capítulo: *Los procedimientos de evaluación*; los autores nos acercan a los diferentes tipos de evaluación. La autoevaluación, la evaluación entre

iguales y la co-evaluación son procedimientos que debemos seguir para que “la evaluación apoye y desarrolle el aprendizaje a lo largo de la vida” (p.59).

Con el capítulo *Objetos, tareas y criterios de evaluación*, de carácter eminentemente práctico, sus autores nos quieren “demostrar en un contexto real el nivel competencial para diseñar un procedimiento de evaluación en la asignatura seleccionada” (p. 79). Además las tareas que nos ofrecen están orientadas a aplicar la e-evaluación y propiciar el e-aprendizaje.

En el capítulo quinto: *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación*, los autores nos explican de manera muy clara las diferencias entre los medios, las técnicas y los instrumentos y la relación que se da entre ellos a través de ejemplos prácticos.

En el último capítulo del libro, *Aplicaciones y herramientas para la e-Evaluación*, nos presentan diferentes herramientas para integrar en la práctica educativa, tanto desde la perspectiva del profesor, como del alumno. Destacando entre ellas, EVALcomix, que incorporada a Moodle “implementa la autoevaluación del estudiante y la evaluación entre iguales” (p. 117)

En conclusión este manual nos ofrece aclaraciones y referencias tanto teóricas, como prácticas, sobre la Evaluación en la Educación Superior y cómo aplicar la e-Evaluación para facilitar el e-Aprendizaje estratégico. Además, para completar las indicaciones más teóricas, en la última parte del libro nos ofrecen diferentes herramientas para su aplicación diaria en el aula.

Rosa Herrero Herrero  
Universidad de Salamanca  
rouse@usal.es



Casanova, M<sup>a</sup> A (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer. 291 págs.

La obra que a continuación se recensiona nos da pautas y reflexiones e ideas para trabajar utilizando un modelo de educación inclusiva pero no sólo con alumnos con necesidades educativas especiales sino con todos los alumnos que forman parte del sistema educativo, al considerar a cada uno de ellos diferentes entre sí.

En el Capítulo I: ¿Es necesaria la justificación? La autora habla de algunos sectores en los que todavía se aboga por una separación entre alumnos con necesidades educativas especiales y los “normales” y, justifica la necesidad de un modelo de educación inclusiva teniendo en cuenta que vivimos en una “sociedad democrática que exige ciudadanos democráticos”.

Nos describe entonces el modelo social actual, haciendo alusión a la sociedad de la información y el conocimiento, como el modelo predominante, un modelo en el que lo único seguro es el cambio constante.

En este capítulo se ponen énfasis a la importancia de las exigencias de la sociedad actual con el sistema educativo, remarcando que la “sociedad exige una educación de calidad pero no sabe definir esa calidad ni su contenido”. Está claro que las exigencias de la sociedad varían en función de necesidades, intereses y/o convicciones, por lo tanto, buscar soluciones en modelos anteriores con el pretexto de que cualquier tiempo pasado fue mejor” es sin duda, un gran error. Lo que realmente importa es repensar los problemas actuales atendiendo a estos nuevos modelos de organización social y de las nuevas formas de comunicarnos y de nuevas formas de entender el concepto “valor”.

Optar por un modelo de educación inclusiva supone tener en cuenta aspectos éticos (entendida aquí la ética como la moral y las obligaciones de la persona), sociológicos (compartiendo contextos comunes) y psicopedagógicos (dando al alumnado una educación adaptada a las necesidades personales).

En este capítulo se lleva a cabo también una diferenciación entre integración e inclusión. Es aquí donde la autora nos describe la integración como un primer paso hacia la inclusión entendida como un modelo capaz de atender a las diferencias de cada alumno y no únicamente a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Finalmente, la autora realiza un extenso repaso por las distintas leyes, decretos, normas... en los que se habla del modelo inclusivo y donde se pone la atención a la falta de la aplicación práctica de esa teoría.

El capítulo II, La atención a la diversidad desde el sistema educativo, nos muestra la necesidad de personalizar en todo lo posible los procesos educativos que se producen en los centros docentes y se nos da a la vez una visión de los dos modelos educativos actuales, el denominado como escuela segregada, en la que se separan a los alumnos según su condición social, sexo, capacidades, etc... y en el que se desarrolla un currículum cerrado que no exige nada de la persona convirtiéndola entonces en un ser pasivo y uniforme y, la escuela inclusiva, la cual utiliza un modelo de currículum abierto que busca la personalización educativa, sin dejar de lado los elementos considerados como básicos en el aprendizaje del alumno.

Se nos describe en el capítulo III, un currículum para la escuela inclusiva: enfoque y características, cuáles deben de ser los requisitos de un currículum inclusivo así como los objetivos que ha de perseguir, entre ellos “contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños adquieran e impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como resultados que se logran”.

A lo largo del capítulo se hace un recorrido histórico de la evolución del concepto del currículum hasta nuestros días, llegando a las siguientes características: planificación y sistematicidad; coherencia; selección y provisionalidad; democracia; funcionalidad; comprensividad y diversificación; interdisciplinariedad e Interculturalidad.

En el capítulo IV se muestra la necesidad de flexibilizar el sistema educativo, lo que conlleva a que las decisiones más importantes que han de tomarse van a recaer en el diseño curricular y, por lo tanto, en cada uno de sus elementos.

En este capítulo, se exponen las competencias básicas del sistema español y el planteamiento curricular que se hace de las mismas. Se pone de relieve también, los objetivos como finalidad educativa y cómo se plantean los mismos.



En uno de los apartados pasamos a los contenidos del currículum y cuáles deben de ser éstos en la sociedad del conocimiento, haciendo un recorrido por las distintas metodologías que pueden emplearse así como numerosas actividades a desarrollar en el modelo inclusivo.

En el capítulo V, Evaluación y organización: dos cambios imprescindibles para la educación inclusiva, no cabe duda de la importancia de la evaluación en el sistema educativo. La autora propone aquí un modelo de evaluación “en coherencia con el diseño universal para el aprendizaje que permitiera y favoreciera un desarrollo curricular adecuado para la educación de todos”. A lo largo del capítulo se nos revelan distintos modelos de informes de evaluación así como una serie de indicadores para evaluar distintos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Ya en el último capítulo, Evaluar la educación inclusiva, se lleva a cabo una revisión de las propuestas sobre evaluación en educación inclusiva, destacando la aplicación del modelo *Index* en el cual se proponen tres dimensiones; dimensión A (crear culturas inclusivas); dimensión B (elaborar políticas inclusivas); Dimensión C (desarrollar prácticas inclusivas).

Vanesa marcos Sánchez  
Universidad de Salamanca  
vanems@usal.es