

## 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 *Skopos*theorie 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 acoplamientos 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 construccionismo. ¿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 tendencias* 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 Fedorov (*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 Rodríguez Rodríguez'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 Translating*. 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)

