

PROPUESTA DE ACTIVIDADES DE ESCRITURA CREATIVA PARA LAS CLASES DE TRADUCCIÓN LITERARIA¹

Creative writing activities for the literary translation classroom

Miguel ALPUENTE CIVERA
Bárbara MARTÍNEZ VILINSKY
Josep MARCO BORILLO
Maria D. OLTRA RIPOLL
Universitat Jaume I

RESUMEN: Este artículo se basa en una experiencia docente en la que se ensaya la introducción de actividades de escritura creativa en lengua materna en las clases de traducción literaria de la Universitat Jaume I. Aprovechando el notable recorrido con que ya cuenta el ámbito de la escritura creativa y su indudable componente lúdico y motivador, se plantean aquí algunas propuestas que, mediante la estimulación de la escritura, buscan la mejor comprensión del artefacto literario por parte del alumnado, con el objetivo último de optimizar su rendimiento como traductor de literatura y estimular su gusto por tal actividad.

Palabras clave: traducción literaria, escritura creativa, formación de traductores, inglés-español.

¹ Este artículo ha sido posible gracias a una ayuda concedida dentro del programa de proyectos de innovación educativa de la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.

ABSTRACT: The present article provides an account of a training experience conducted at Universitat Jaume I, which aims at incorporating target-language creative writing activities into the literary translation classroom. The article draws on the well-established practice of creative writing as well as on its playful, motivational component, with a view to offering several proposals intended to awaken students' desire to write and thus improve their understanding of the literary artefact. The ultimate goals of these activities are to enhance literary translator trainees' performance as well as their appreciation of both literature and literary translation.

Key words: literary translation, creative writing, translator training, English-Spanish.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo recoge una experiencia docente que consiste en la introducción de actividades de escritura en lengua materna en las clases prácticas de la asignatura de Traducción Literaria. La propuesta de tales actividades tiene su razón de ser principal en ciertas deficiencias detectadas en el alumnado de dicha asignatura, la primera de la titulación de Traducción e Interpretación en la que este se enfrenta exclusivamente a textos literarios.

En concreto, nos referimos a carencias que tienen su origen en el escaso bagaje literario que por lo general demuestran los estudiantes cuando llegan a la asignatura. Obviamente, se trata de aspectos que obstaculizan en gran medida el grado de competencia traductora que el estudiante es capaz de alcanzar en sus tareas de traducción a lo largo del curso y que tienen que ver con la lengua de partida, pero también, y de manera muy especial, con la de llegada. Aludimos con ello a muy diversas cuestiones, no solo de comprensión lectora, sino relacionadas también con los artificios y recursos de lo que suele llamarse «la cocina de la escritura» (siguiendo a Cassany 1995). Podemos citar, por ejemplo, dificultades para reconocer la variedad de registros utilizados o su funcionalidad, para detectar o apreciar los diversos usos figurados del lenguaje, para identificar los diferentes puntos de vista narrativos, para usar adecuadamente las marcas de tiempo o reproducir vocabulario altamente emotivo.

De todo esto surge la necesidad de incidir en el aula no solo en las competencias traductoras concretas de la traducción literaria, sino también en competencias básicas de comprensión, expresión y reescritura en lengua materna,

atendiendo siempre a la especificidad de los usos lingüísticos del ámbito literario. La premisa que subyace a todo este planteamiento es que el ejercicio de la escritura literaria ha de favorecer la comprensión de en qué consiste el artefacto literario, y ello, a su vez, producirá mejores traductores de literatura.

Antes de abordar esta experiencia, la casi totalidad de las actividades en las que descansaba la asignatura consistían básicamente en ejercicios de traducción. Nuestro objetivo ahora era incluir, a lo largo de todo el curso, actividades de escritura creativa en español que ayudaran a los estudiantes a ser conscientes de los recursos literarios de los que disponen en su propia lengua y a aprender a utilizarlos de manera adecuada a cada situación planteada. De este modo se pretendía que tomaran verdadera conciencia de la funcionalidad de estos aspectos y los interiorizaran en la medida de lo posible, tal como sucede cuando el sujeto se sitúa ante el acto creativo, para que posteriormente se vieran más capacitados para detectarlos y trasladarlos de un modo u otro en sus traducciones.

En todo ello, además, se pretendía aprovechar el componente lúdico y motivador inherente a las actividades creativas para fomentar el gusto por la asignatura o, hablando de modo más general, por la traducción literaria o la literatura, pues sin duda es esta una manera inmejorable de optimizar el aprendizaje. Entendemos que es responsabilidad del docente evitar paradojas como la descrita por Lomas (2002: 7), cuando relata el caso de una alumna que afirmaba amar sobre todo la lectura y la escritura, pero que no dudaba en declarar que la asignatura que menos le gustaba era la literatura. Como dicen Bruno, González Pelizzari y Fernández Núñez (2009: 39): «... la creatividad es un elemento imprescindible [...] en todo proceso educativo auténtico, hecho que va cobrando reconocimiento día a día». La escritura creativa se presenta, pues, como un procedimiento de gran potencialidad como herramienta para lograr un desarrollo más completo de las facultades del alumnado, al tiempo que permite acercarnos al «enseñar deleitando» horaciano.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El proyecto se entiende como un conjunto de propuestas que han de integrarse transversalmente en un temario ya estructurado y cuya eficacia se ha constatado a lo largo de cursos anteriores. Así pues, se concibe como una mejora y un complemento de un bloque central ya existente, con el fin de incorpo-

rar los aspectos anteriormente mencionados y que se juzgan esenciales para optimizar el funcionamiento de la asignatura.

Conviene anticipar que la asignatura se estructura en torno a diversos puntos potencialmente problemáticos para el traductor, de forma que responde en gran parte a la clásica metodología de resolución de problemas, pues esto es en gran medida en lo que consiste la actividad del traductor. Los bloques principales son los siguientes:

- La traducción del registro.
- La traducción del dialecto.
- La traducción del lenguaje figurado.
- La traducción de los juegos de palabras.
- La traducción de los aspectos gramaticales y léxicos del estilo.

Para cada problema o problemas de traducción que nutren las unidades del temario, se propone una actividad previa de escritura creativa en la que los estudiantes deberán producir una composición literaria en lengua materna y en la que se manifieste ese mismo aspecto que puede resultar problemático en las traducciones. Se pretende que estas nuevas actividades, junto con las ya existentes en el dossier, se incorporen a un portfolio virtual que, además de reflejar la evolución de cada alumno, contribuya a la nota final del curso de acuerdo con los criterios correspondientes recogidos en la guía docente de la asignatura.

Con las actividades propuestas, se pretende la consecución de unos objetivos generales que se plantean del siguiente modo:

- Mejorar la capacidad de expresión en lengua materna.
- Mejorar la detección, comprensión y expresión de los diferentes aspectos de la creación literaria en lengua materna.
- Ser capaz de plasmar las competencias adquiridas con las actividades de escritura creativa en la traducción de textos literarios al español.
- Incentivar la motivación y el interés de los alumnos por la asignatura.
- Mejorar las tasas de rendimiento académico.

Asimismo, relacionados con los contenidos de cada uno de los apartados temáticos del plan de estudios de la asignatura, distinguimos entre los siguientes objetivos específicos:

- Aprender a detectar diversos usos figurados del español, ser consciente de su función en el texto y saber utilizarlos.

- Identificar diferentes registros y dialectos del español y saber utilizarlos según la situación comunicativa concreta.
- Identificar, comprender y ser capaz de crear juegos de palabras en español.
- Identificar, comprender y saber utilizar diferentes aspectos gramaticales y léxicos del estilo (complejidad-simplicidad gramatical, elección léxica, estilos o modos narrativos, etc.).

A partir de estos objetivos, se diseñó una serie de actividades con la pretensión de trabajar de manera específica cada aspecto de los arriba reseñados. Para ello, consultamos otras experiencias de perfil similar llevadas a cabo por profesionales del ámbito de la traducción y la didáctica de la escritura; pero sobre todo tratamos de aprovechar la tradición ya existente en el área de la escritura creativa, centrándonos principalmente en las fuentes que recogemos en el siguiente apartado. Conviene aclarar que el planteamiento anteriormente expuesto se refiere al conjunto de la asignatura, pero en este artículo solo vamos a centrarnos en tres de los cinco bloques temáticos: la traducción del registro (prácticas 1 y 2), la traducción del estilo (prácticas 3 y 4) y la traducción del lenguaje figurado (práctica 5).

3. LOS TALLERES DE ESCRITURA CREATIVA

El concepto de «escritura creativa» se repite hasta la saciedad en nuestros días y por doquier encontramos manuales, cursos y talleres que lo incluyen en su programación. Curiosamente, en España pueden hallarse antecedentes tempranos de esta práctica con el divertimento narrativo llevado a cabo en 1886 por algunos literatos (entre otros, Leopoldo Alas *Clarín*) y que consistía en la escritura de una novela colectiva en la que cada escritor aportaba un capítulo (Delmiro Coto 2002: 39). Pese a ello, bien puede decirse que esta «moda» de la escritura creativa no empieza a fraguarse verdaderamente en nuestro país hasta hace apenas veinticinco o treinta años. El término proviene directamente del *creative writing* inglés, pues es en el mundo anglosajón donde encontramos una mayor tradición de este tipo de actividad o enseñanza. Tal como señalan Bruno *et al.* (2009: 39), las investigaciones sobre creatividad cobran impulso en Norteamérica a partir de los años sesenta, como reacción a los test de inteligencia imperantes por entonces, ya que estos se basaban fundamentalmente en la «medición» de las facultades lógicas y dejaban de lado las creativas. Justa-

mente, esta misma percepción es la que impulsa una de las principales fuentes de inspiración a que recurren muchos de los cursos y talleres que ahora mismo encontramos sobre escritura creativa. Nos referimos a *La gramática de la fantasía* de Gianni Rodari (1983/1973). Rodari (1983: 4) hace suya la siguiente cita de Novalis: «Si dispusiéramos de una Fantástica, como disponemos de una Lógica, se habría descubierto el arte de inventar». Con esta premisa, Rodari es uno de los primeros en reunir en un volumen una variedad de juegos, ejercicios o técnicas para fomentar la creatividad mediante la escritura en el ámbito educativo. Para ello ya cuenta con antecedentes, como las técnicas propugnadas por las vanguardias europeas de comienzos del siglo XX (como el surrealismo de Breton) o los conocidos *Exercices de style* de Raymond Queneau (1947), exponente principal de las consignas del grupo Oulipo («Ouvroir de littérature potentielle»), dedicado fundamentalmente a la creación y utilización de técnicas restrictivas para la escritura de obras originales. Entre los procedimientos de Rodari podemos citar las asociaciones de palabras (para explotar el poder evocador de las mismas), el binomio fantástico (componer una historia a partir de dos términos de campos semánticos alejados), las hipótesis fantásticas (fabular a partir de la pregunta «¿qué pasaría si...?»), la continuación o múltiple variación de historias conocidas, etc.

El objetivo primordial de las experiencias de escritura creativa es estimular la producción de textos y la imaginación, para lo cual (como hace el propio Rodari) se tomarán también ideas o nociones de gran variedad de disciplinas, como la lingüística, la semiótica, la estilística, la filosofía, la teoría literaria o, por supuesto, la literatura. Toda esta mezcla queda bien patente en las llamadas «consignas» del grupo Grafein, uno de los impulsores fundamentales de los talleres literarios en España, cuyas ideas, junto con las de los primeros talleres literarios de Sánchez-Enciso y Rincón, Ortega y Calero Heras, contribuyeron a la revolución en las técnicas de enseñanza de lengua y literatura en la educación española a partir de los años ochenta del siglo pasado (Delmiro Coto 2002: 41, 50). Las consignas, que se desarrollan originalmente en los diversos talleres de creación literaria surgidos en Hispanoamérica durante la década de los sesenta y los setenta del siglo pasado, no son más que pretextos, más abiertos o más cerrados, más o menos guiados, que han de servir de elemento desencadenante de la escritura. Se trata, en definitiva, de «una fórmula breve que incita a la producción de un texto» (Alvarado *et al.* 1981: 13). Las consignas pueden ser de muy diverso tipo, y uno de los méritos de Grafein consiste en que son de los primeros en presentarlas de manera sistematizada. Según el criterio imperante, así las catalogan Kohan y Rivadeneira (1991: 2-3):

- Indicativas de los elementos narrativos: narrador, personaje, tiempo, espacio.
- Referidas a la estructura narrativa: núcleos o nudos, catálisis, indicios.
- Indicadoras de argumentos.
- Que remiten a la descripción.
- Que engloban la interrogación: reportajes, preguntas y respuestas, diálogos, encuestas, discusiones en grupo o por parejas...
- Referidas a los distintos tipos de discursos: fantástico, policíaco, mítico, amoroso, científico, humorístico [...]
- Correspondientes al campo sensorial: visual, táctil, olfativo, auditivo, gustativo, del movimiento, de las sensaciones.
- Gramaticales y lexicales (con las que se trabajan en los niveles fonológico, sintáctico, semántico y lexical).
- Según los modos operativos que formulan: abreviar, completar, desplegar, transformar, combinar, tergiversar, interpretar.
- Intertextuales: textos producen textos. Se escribe a partir de textos previos para producir recreaciones literarias nuevas.
- Inclasificables: consignas ambiguas en las que no se incluyen operaciones.

De este modo, tal como proponen Alvarado *et al.* (1981: 22-23), la creación puede efectuarse a partir de palabras, frases o fragmentos que han de completarse; mediante la continuación o transformación de historias dadas; tomando como desencadenante una fuente intertextual (presente o ausente, literaria o no); exigiendo el cumplimiento de una serie de reglas (por ejemplo, escribir sin artículos o verbos en futuro, o con mayoría de palabras de cuatro letras, etc.); o incluso partiendo de consignas inclasificables y muy ambiguas (sirva el ejemplo de «escribir un texto dorado en las puntas»). Cada ejercicio se completa con lo que Grafein llama «ayudamemoria» (Alvarado *et al.* 1981: 23), una reflexión teórica sobre cada práctica, sobre la importancia relativa de los elementos trabajados o su distribución y el efecto que todo ello causa.

La sistematización de las aportaciones de Grafein se antoja *a priori* muy útil para los objetivos de un taller de escritura para traductores, puesto que recogen una amplísima variedad de posibles aplicaciones para estimular la producción de textos y favorecer la discusión sobre su construcción. Porque quizá sea este uno de los apartados que más interesa al introducir este tipo de activi-

dades como complemento a la formación del traductor: el debate y la mejor comprensión de los mecanismos que conforman el artefacto literario. A ello se refiere también Grafein (Kohan y Rivadeneira 1991: 2) cuando describe lo que debería ser un taller de escritura: además de «fábrica de texto», «lugar de juego» o «territorio para la libertad» (aspectos que, por supuesto, no desdeñamos en absoluto), el taller ha de ser «laboratorio» donde se investigue, se experimente y se analice, y donde «el «me gusta» o «no me gusta» se reemplaza por el análisis». Asimismo, en el modo de proceder de Grafein hay un aspecto que se postula como fundamental: «son los resultados de las consignas los que ponen en escena los elementos teóricos y no al revés. O sea, primero viene la práctica y luego la teoría» (Kohan y Rivadeneira 1991: 3).

En definitiva, a la hora de introducir la escritura creativa en las aulas ya contamos con un buen conjunto de experiencias que se han ido plasmando en estos años de desarrollo en el área, lo cual permite disponer de un amplio abanico de posibilidades para tomar, crear, combinar o adaptar muy diversas propuestas de producción textual. En este caso, entendemos que todo ello puede aprovecharse perfectamente para incidir en aquellos aspectos de la traducción literaria que articulan la asignatura (véase el punto 2), procediendo de modo similar a las consignas y realizando los cambios que se consideren pertinentes en su formulación.

A continuación, reproduciremos algunas de esas consignas que planteamos a los alumnos en clase para que ejercitaran la escritura creativa y trabajaran, al mismo tiempo, los problemas de traducción recogidos en el temario de la asignatura.

4. TAREAS DE ESCRITURA PARA ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN

La lectura es tan importante como la escritura para la consolidación de la lengua escrita en los alumnos, dado que primero es importante saber leer, comprender lo que se lee e identificar y asimilar los recursos utilizados en los textos propuestos, para después ser capaces de utilizarlos, imitándolos o transformándolos para crear nuevos textos. Es por ello por lo que durante el transcurso de la asignatura se presentan varias novelas o relatos de lectura obligatoria, sobre los cuales se plantearán también la mayor parte de las consignas que describimos. Así, por ejemplo, cuatro de las cinco prácticas que presentamos en esta ocasión se basan en el relato «Parson's Pleasure», de Roald Dahl (1916-

1990), incluido en la antología *Kiss Kiss* (1959), que los alumnos deben leer íntegramente, para después poder realizar las actividades a partir de dicho relato. «Parson's Pleasure» trata de un anticuario estafador que, disfrazado de clérigo, recorre la campiña inglesa en busca de piezas valiosas que pretende obtener por un precio mucho menor del valor que poseen. Cuando encuentra una pieza única, una cómoda Chippendale, intenta aprovecharse de la ignorancia de sus propietarios para pagarles una cantidad irrisoria. Para ello les hace creer que el mueble no tiene ningún valor y que solo está interesado en las patas. Conseguida la cómoda por una ganga, la jugada le sale mal, pues los propietarios le cortan las patas y el resto lo convierten en astillas pensando que solo así cabrá en el coche del falso clérigo.

4.1. PRÁCTICAS DE ESCRITURA 1 Y 2: LA TRADUCCIÓN DEL REGISTRO

Justificación de las actividades:

Como ya se ha dicho muchas veces, cada lengua es muchas lenguas, o una lengua se compone de muchas sublenguas (Catford 1965: 83). Esa variación lingüística viene condicionada por factores situacionales (Halliday 1978: 32) que quedan encapsulados en los ya clásicos parámetros de Hatim y Mason (1990) para explicar los diferentes registros o usos que hacemos de la lengua: el campo, el tenor y el modo. El campo se refiere a la variación del lenguaje en función de su uso en determinados ámbitos sociales o profesionales, lo que abarca un rango que va desde el lenguaje más técnico o especializado (por ejemplo, el discurso legal o médico) hasta el más cotidiano. El tenor define el uso dependiendo de la relación (jerarquía, afectividad, respeto, etc.) de los interlocutores, lo que produce mayor o menor formalidad o coloquialismo en el lenguaje, y marca la distancia o intimidad entre los hablantes. El modo depende del medio de transmisión (oral o escrito) y genera toda una serie de posibilidades tipológicas (espontáneo, no espontáneo, diálogo, monólogo, escrito para ser leído o recitado o para que suene espontáneo, etc.). En las obras literarias caben en potencia todos los registros posibles y en todos los grados posibles. Reconocer atinadamente el perfil de determinados registros en la lengua original puede presentar obvias dificultades, y, quizá aún más, dar con la traducción más idónea en cada caso. Resultará, por tanto, fundamental que el traductor identifique las claves de los registros del original para que sea capaz de

sopesar con el mayor fundamento posible sus opciones de traducción, sabedor de los diversos efectos que estas pueden producir. Por esta razón, será útil que el alumnado se ejercite en el uso de las diversas sublenguas, al tiempo que experimenta con su creatividad. Para ello se le provee de unas directrices que le den pie para adoptar un determinado registro y una determinada conciencia a través de la cual este debe generarse (un personaje más o menos delineado). Asimismo, en el caso de la primera de este grupo de dos actividades, se tratará de derivar la discusión sobre aspectos que atañen al punto de vista literario y los estilos narrativos, y muy particularmente sobre el monólogo interior.

4.1.1. PRÁCTICA 1

Objetivos:

- Practicar la utilización de registros diferentes.
- Practicar el uso del monólogo interior y analizar sus características.
- Familiarizarse con la noción de punto de vista.
- Tomar conciencia de la coherencia en la caracterización de los personajes.

Descripción de la actividad:

Se pide al alumnado que elabore dos textos en monólogo interior, cada uno con el registro adecuado a su personaje, y que, a su vez, dé continuación a un relato ya conocido por el estudiante («Parson's Pleasure»). Para guiar la tarea, se proporciona el principio de cada monólogo: tan solo un par de líneas que ya marcan el tono que debe seguirse. Con excepción de esta guía, se incide en que los alumnos gozan de libertad para experimentar con su creatividad tanto como quieran o sean capaces.

Con esta actividad, estamos ante una combinación de típicas técnicas de escritura creativa, como la denominada «lo que pasa después» (después de finalizado el relato, se entiende), o también la de las «hipótesis fantásticas» (aquella que continúa la historia a partir de la pregunta «¿qué pasaría si...?»), ambas descritas en la *Gramática de la fantasía*, de Gianni Rodari (1983). Al mismo tiempo, estamos variando el punto de vista y haciendo consciente al alumno de la técnica narrativa del monólogo interior. Es decir, que como dirían Alvarado *et al.* (1981: 22), la consigna es de completamiento (se proporcio-

na un texto de partida) que ha de seguir ciertas reglas (adopción de determinado registro), pero también hay «transformación» en la medida en que con el monólogo interior variamos el punto de vista narrativo con respecto al original.

Una vez redactados por los alumnos, los textos se discuten abiertamente en el aula, con lecturas en voz alta o proyectados en pantalla. Se favorece el debate tanto sobre la adecuación de los registros en cada caso (atendiendo a las características de los personajes), como sobre los rasgos más típicos que delimitan el monólogo interior.

Consigna:

Imagina que el relato de Dahl no finaliza con la destrucción de la valiosa cómoda y escribe una continuación siguiendo estas instrucciones: cuando Mr. Boggis regresa a la granja con su coche, contempla desolado la cómoda hecha astillas y los rostros de los tres granjeros, satisfechos de su trabajo. Rummins y Boggis discuten y levantan la voz, aunque Boggis no puede dar rienda suelta a su rabia desesperada porque, si lo hiciera, revelaría la intención que albergaba de engañar al propietario del mueble. Finalmente se marcha con cajas destempladas. Vamos a imaginar sendos monólogos en las voces de Boggis y Rummins en los que, *a posteriori*, reviven el episodio de la destrucción de la cómoda. A continuación, se proporciona el principio de cada monólogo; es importante que continúes con el mismo registro, que, como verás, es diferente en cada caso.

Boggis: Menuda me la han hecho, los paletos estos. Pero qué estropicio, Dios mío, qué desastre, qué tragedia. Si el bueno de Chipendale levantara la cabeza... ¡Y con la factura y todo!

Rummins: ¡Pero será cabrón, el cura! Con todo (o: to' el) curro que nos ha dado para que pudiera meter en el coche el armario de los cojones. ¡Y ahora va y se las pira sin el (puto) armario!

Resultados:

Las premisas generales de la actividad, escritura en monólogo interior y adecuación de registro, son seguidas por casi todo el alumnado. De cuarenta casos, solo en dos parece no haberse comprendido la noción de monólogo interior: en uno de ellos se ofrece un texto dialogado, y en el otro se añaden fragmentos en los que interviene un narrador como apoyatura o marco de los parlamentos monologados. En cuanto al registro, con las esperables variaciones de

grado (mayor o menor formalidad-coloquialismo, según los casos), de modo general todos se ciñen a la pauta que se ofrece como punto de arranque del ejercicio. Esas diferencias de grado entre los textos proporcionan elementos para el debate sobre la mayor o menor adecuación al perfil de cada personaje. Asimismo, los casos en que no se ha seguido estrictamente el monólogo interior, por comparación con el resto, dan pie a la discusión sobre sus características o los efectos que produce.

4. 1. 2. PRÁCTICA 2

Objetivos:

- Ser capaz de identificar el tenor y el modo en distintos textos literarios.
- Reflexionar sobre las implicaciones de estas dos variables del registro en la construcción de los textos y sobre la manera en la que pueden afectar a la traducción las distintas opciones para reproducirlas o para su posible modificación.
- Poner en práctica lo aprendido sobre el registro para variar la situación comunicativa de un texto, alterando el tenor del original en la traducción.
- Utilizar la creatividad para conseguir ponerse en el lugar de los personajes y valerse de los recursos lingüísticos disponibles de manera eficaz para crear un discurso nuevo, pero creíble.

Descripción de la actividad:

Se proporciona a los estudiantes un fragmento de la novela *Pride and Prejudice* (1813), de Jane Austen (1775-1817), y uno de la obra teatral *Class Enemy* (1978), de Nigel Williams (1948-), ofreciéndoles algunos datos sobre la trama, los personajes y el contexto de los fragmentos en cuestión. En el primero habla el señor Collins, un personaje pomposo y solemne que, por avatares de la vida, heredará la casa solariega de la familia Bennet, por no tener el señor Bennet descendencia masculina. Además, una de las hijas del matrimonio, Elizabeth, ha rechazado una propuesta de matrimonio de Collins. El segundo es un fragmento de la obra de teatro *Class Enemy*, de Nigel Williams, en el

cuál un grupo de estudiantes de clase trabajadora están esperando en vano que llegue un profesor.

El registro de los textos es claramente distinto y los alumnos deben fijarse en los elementos que contribuyen a construir estas diferencias: tipo de léxico, complejidad sintáctica, nivel de formalidad, cercanía de los participantes, o aspectos formales, como la manera en que se refleja un acento determinado en el texto escrito, entre otros. También se les invita a reflexionar sobre la manera en que estos elementos podrían reproducirse en una posible traducción y qué problemas plantearían.

Ejemplo del fragmento de *Pride and Prejudice* (Austen 2007: 305):

“My dear madam,” replied he, “let us be for ever silent on this point. Far be it from me,” he presently continued, in a voice that marked his displeasure, “to resent the behaviour of your daughter.”

Ejemplo del fragmento de *Class Enemy* (Williams 1978: 40):

SKY-LIGHT. You always was seein’ ‘fings Sweetheart. ‘E never left us. ‘E never was there. We ain’t got no teacher wiv’ blonde ‘air.

SWEETHEART. Door. I’ll move away from the fuckin’ door. I’m finished. I’m bored tired sick wiv’ doors an’ waitin’.

Estas reflexiones se ponen en común en clase y, a continuación, se pide a los estudiantes que se dividan en grupos de tres o cuatro miembros para realizar la segunda fase de la actividad. Aquí, el objetivo es cambiar el registro de los fragmentos proporcionados según se indica en la consigna. Los estudiantes deberán debatir y argumentar la mejor manera de reproducir el habla de los personajes descritos para conseguir el efecto buscado y, al mismo tiempo, no alterar el mensaje fundamental de los fragmentos. Creemos que el trabajo en grupo aporta numerosas ventajas cuando lo que se busca es fomentar la creatividad, puesto que se expone al alumno a ideas nuevas y opiniones distintas a la suya. Los textos se entregan al profesor y se corrigen en la siguiente sesión, para que este disponga de tiempo para analizarlos y ser capaz de realizar observaciones sobre el trabajo de los estudiantes e identificar aspectos susceptibles de ser debatidos en clase.

La evaluación, entonces, se realiza principalmente de manera conjunta, en clase, y con la participación de profesor y alumnos. Como defiende Delmiro Coto (2002: 24), leer en voz alta sus producciones motiva a los estudiantes por partida doble: se esmeran en la fase de producción, puesto que saben que

serán oídos y juzgados por sus pares, y participan de manera más activa en la fase de lectura, ya que han realizado la misma actividad que sus compañeros y eso aumenta el interés por oír las soluciones a las que han llegado los demás grupos y defender las suyas. Además, la lectura en voz alta es la mejor manera de evaluar, tanto por parte de los compañeros, como de los propios autores, si se ha conseguido el efecto deseado, sobre todo en un tema como el que nos ocupa.

Consigna:

Traduce

a) el fragmento de *Class Enemy*, pero suponiendo que los estudiantes en cuestión son alumnos de segundo de bachillerato en un colegio privado religioso, vestidos de uniforme con corbata, chaqueta, etc., que no dicen tacos demasiado malsonantes pero que, aun así, están bastante molestos porque hace ya tres días que no tienen clase de matemáticas y piensan que esta circunstancia podría acabar influyendo negativamente en su rendimiento a final de curso;

b) el pasaje de *Pride and Prejudice*, pero suponiendo que el señor Collins no es párroco de una iglesia inglesa del siglo XVIII, sino hijo de un carnicero que trabaja en el puesto que tiene su padre en el mercado central de Castellón (o de la ciudad en que se desarrolle la actividad docente). Una mañana se encuentra solo en el puesto del mercado cuando llega la madre de su exnovia, que le ha dejado porque no quería casarse con un carnicero. El padre de la chica es jardinero y su madre hace trabajos domésticos un par de días a la semana.

Resultados:

Esta es una actividad que se realiza en clase, por lo que el número de participantes se limita por fuerza a los estudiantes presentes ese día en el aula; en este caso, cuatro grupos de cuatro personas. En general puede decirse que los alumnos entendieron el objetivo fundamental de la actividad. Los dos grupos que debían transformar el registro de los adolescentes de un colegio de barrio obrero de la Inglaterra de finales de los años setenta logran imitar en sus producciones la jerga actual de los adolescentes españoles de clase acomodada, mediante expresiones típicas de lo que comúnmente denominaríamos habla «pija» y referentes específicos de esa subcultura (nombres, marcas o personajes):

Te lo juro por Snoopy... y no seas tan llorona, que desde el primer día que llegaste al colegio no has parado, o sea, en verdad, desde que naciste. Tú te quedas en la puerta y nos avisas si hay moros en Lacoste y así nosotros a lo nuestro.

La oralidad suele estar bien conseguida, aunque no se intenta alterar la norma para crear ningún tipo de marca fonética, como sí sucede en el original. Sin embargo, curiosamente, ciertas situaciones que no encajan con los personajes creados mediante el cambio de registro se mantienen en la traducción, lo que genera una extrañeza considerable en el lector, que se encuentra con un adolescente que supuestamente proviene de una familia pudiente, pero cuenta que su padre vive en una caravana en las afueras. Esto podría deberse a una falta de visión en conjunto del texto; es necesario hacer a los estudiantes conscientes de que no son solo palabras lo que están traduciendo.

En cuanto a los dos grupos que realizaron la segunda parte del ejercicio –es decir, los que debían hacer hablar al personaje pomposo de Jane Austen como si fuera hijo de un carnicero del mercado central–, a pesar de que en ciertos momentos lograron transmitir la sensación de estar leyendo las palabras de un personaje de extracción humilde, no consiguieron desprenderse del todo del original. En ocasiones, la formalidad se mantiene y el cambio de registro no termina de ser creíble:

«A ver señora», le dijo, «vamos a dejar ya el tema». Pero siguió hablando con un tono que reflejaba su descontento: «No voy a ser yo quien le guarde rencor a su hija por lo que ha hecho. Es lo que hay, he sido un hombre afortunado desde joven y ahora hay que apachucarse con lo que venga, así que me toca aguantarme».

Lo que esto nos indica es que a los estudiantes a veces puede resultarles complicado apartarse del lenguaje cuidado que consideran inherente a la traducción literaria. El objetivo es que sean capaces de reconocer y reproducir los numerosos usos lingüísticos que se encuentran en cualquier texto, especialmente el texto literario, en el que es posible hallar todo tipo de personajes, relaciones entre personajes, situaciones y contenidos, pero a veces nos encontramos con que les cuesta adoptar el grado de coloquialismo exigido por el discurso y tienden a neutralizarlo.

Por ello, como comentábamos más arriba, la estrategia que adoptamos al corregir los escritos es la de la lectura en voz alta: los compañeros de clase

se convierten en la audiencia más exigente, y muchas veces son capaces de dar soluciones verdaderamente creativas a ciertos fragmentos. El resultado final es un texto común en el que se llega poco a poco al grado de coloquialismo requerido por la consigna.

4.2. PRÁCTICA DE ESCRITURA 3: EL DISCURSO INDIRECTO LIBRE

Justificación de la actividad:

La siguiente consigna se proporciona a los alumnos como parte de la unidad que trata la traducción de los aspectos gramaticales y léxicos del estilo. Uno de estos aspectos es la manera de reproducir el habla y el pensamiento en la ficción narrativa. Según el grado de intervención del narrador y la exactitud con la que se reproducen las palabras de los personajes, podemos clasificar estos modos en un continuo que incluye los más comunes, discurso directo (la base sobre la que se construye el diálogo) y discurso indirecto (en el que el narrador reproduce las palabras del personaje mediante estructuras de tipo «Dijo que...»), pero también otros como el resumen, el discurso directo libre y el discurso indirecto libre, que es el modo que nos ocupa en esta ocasión.

El discurso indirecto libre es un modo narrativo que suscita muchas dudas en los alumnos. Al comenzar el tema se les presenta un resumen de los distintos modos y sus características, y el que invariablemente genera más interrogantes es este. Nuestra experiencia nos dice que, aún enseñando a los estudiantes ejemplos extraídos de novelas reales, en inglés y en español, les cuesta reconocerlo como un modo en sí mismo, puesto que conjuga características tanto del discurso directo como del indirecto. Pensamos que la mejor manera de comprenderlo y saber utilizarlo es ponerse manos a la obra, empezando por lo más sencillo; es decir, la reproducción del habla y el pensamiento en discurso directo, para finalizar con la transformación de un diálogo en discurso indirecto libre.

Objetivos:

- Familiarizarse con la utilización del discurso indirecto libre en inglés.
- Poner en práctica este modo de reproducción del habla en la traducción al español.

- Relacionarlo con el discurso directo libre para asimilar las similitudes y diferencias entre estos dos modos.
- Ejercitar el uso de la raya y demás cuestiones ortotipográficas del diálogo.

Descripción de la actividad:

Se le pide al estudiante, que ya estará familiarizado con el relato en el que se basa esta actividad, que lea un fragmento escrito en discurso indirecto libre, del que transcribimos solo unas líneas a continuación, e intente identificar de quién son las palabras o pensamientos que allí se reproducen, a quién se dirigen, y qué mensaje intentan transmitir. A continuación, deberá redactar dichos enunciados en forma de diálogo, o discurso directo, pues de esta manera demostrará que ha sabido distinguir qué personaje interviene en cada momento, y dónde empieza y termina cada intervención. Por otra parte, se ejercitará en el uso de la raya de diálogo, que es una cuestión que a los estudiantes les cuesta asimilar y sobre la cual arrastran dudas durante todo el curso.

Puesto que la base sobre la que ha de crearse el texto está presente, esta práctica podría asemejarse a los ejercicios oulipianos de escritura limitada de los que hablábamos en el apartado anterior, o incluirse en la categoría de Grafein «transformación reglada» (Alvarado *et al.* 1981: 22, 41), es decir, dado un texto, cambiarlo según unas reglas determinadas. En este caso, la regla sería el cambio de estilo narrativo.

La continuación lógica de este ejercicio sería darle la vuelta, pidiendo al alumno que traduzca un fragmento dialogado de la misma obra en discurso indirecto libre. Dado que no hemos tenido oportunidad de poner en práctica esta consigna en clase, no la incluiremos más abajo ni proporcionaremos resultados, a pesar de que dejamos constancia de su conveniencia como complemento a la consigna que aquí se presenta.

Consigna:

1. Traduce el siguiente diálogo al español, pero convirtiendo el discurso indirecto libre del original en discurso directo. Utiliza las convenciones tipográficas del español para el diálogo.

Dear me, she said. But why on earth should she want to sell her chairs?

No reason at all, except that he might be willing to give her a pretty nice price.

And how much would he give? [...]

They weren't really so very old, Mr Boggis told her, and they wouldn't be at all easy to sell, but it just happened that he had a client who rather liked that sort of thing [...] (Dahl 1959/1985: 64).

Resultados:

A pesar de que esta es, de las dos partes, la más sencilla, solo 16 de los 37 que entregan la práctica la realizan correctamente, si no tenemos en cuenta la utilización de la raya de diálogo, diversos errores de traducción y otras cuestiones que aquí no resultan relevantes. Encontramos una confusión generalizada a la hora, sobre todo, de identificar correctamente qué personaje emite el enunciado y a qué personajes se refieren los pronombres personales presentes en el texto. Un ejemplo de ello son las siguientes traducciones de la primera parte del fragmento (la cursiva de los ejemplos es nuestra):

(a)

– Vaya por Dios –exclamó la mujer–. ¿Por qué iba *yo* a querer vender mis sillas? Por nada en absoluto, a no ser que *él* esté dispuesto a *pagarme* una cantidad razonable.

(b)

– Dios mío –dijo ella–. Pero, ¿por qué demonios querría *ella* vender las sillas?

– Por ningún motivo en concreto, excepto por el hecho de que *él* esté dispuesto a darle una buena cantidad.

Por otra parte, varios de los alumnos omiten completamente la necesaria transformación de los tiempos verbales para la redacción en discurso directo, trasladándolos tal cual del inglés:

– En realidad no *eran* tan antiguas –le dijo el señor Boggis– y no serían nada fáciles de vender, lo que ocurre es que *él tenía* un cliente al que le *gustaban* ese tipo de cosas.

Sobre todos estos aspectos incidiremos a la hora de comentar el ejercicio en clase. Tras la corrección, es recomendable realizar otros ejercicios de

similares características hasta que el alumnado aprenda a identificar la transformación que, al pasar de discurso indirecto libre a discurso directo y viceversa, se opera en los pronombres personales y los pronombres y determinantes posesivos, en los tiempos verbales y en los elementos déicticos.

4.3. PRÁCTICA DE ESCRITURA 4: LA FUNCIONALIDAD DE LOS ESTILOS

Justificación de la actividad:

Los estilos de escritura muy marcados –muy personales, muy singulares– requieren, en primer lugar, que el traductor entienda cabalmente la relación particular que en ellos se da entre forma y función. El perfil estilístico de una obra literaria casi nunca es arbitrario, sino funcionalmente motivado; dicho de otro modo, las opciones lingüísticas tomadas por un escritor están al servicio de la función que cumplen en el texto y del efecto que pretenden crear en el lector. Cuanto mayor sea la imbricación entre forma y función, más se tenderá al principio de iconicidad (Leech y Short 1981: 233-236; Boase-Beier 2006: 101-108), según el cual la forma refleja, representa (de un modo icónico) algún aspecto del significado. Tal es el caso de muchos pasajes del *Ulysses* (1922) de Joyce (1882-1941), ya que el intento de reproducir los procesos mentales de los personajes –singularmente, de Leopold Bloom– *en tiempo real*, por así decirlo, el intento de captar el pensamiento tal como surge, en toda su plasticidad e inmediatez, mediante la técnica conocida como *stream of consciousness* se plasma en unos usos lingüísticos presididos por la elipsis, en los que las oraciones están incompletas y las relaciones lógicas entre oraciones y cláusulas a menudo quedan implícitas.

Ahora bien, la segunda parte de la tarea del traductor, una vez entendido lo anterior, consiste en recrearlo en la lengua de llegada. La traducción que postularíamos en el aula sería una traducción homofuncional, que cree en el lector meta efectos similares a los que puedan generarse en el lector del texto original. (Esto quizá sea una quimera, pero por ahora nos conviene mantenerlo en el horizonte del aprendiz de traductor como un ideal al que tender, ya que la práctica de la traducción en el mundo editorial descansa sobre dicha ilusión). Posiblemente los medios que deberían utilizarse para crear efectos similares serían también similares a los que usa Joyce: elipsis, oraciones cortas, poca conjunción explícita. Y aquí es donde, en una situación de traducción, podría

surgir el problema, ya que con cierta frecuencia los traductores tendemos a neutralizar los rasgos originales y creativos del estilo de los textos que traducimos, acercándolos a las convenciones y usos habituales del sistema meta. Esto es lo que se conoce en traductología con nombres diversos, como *estandarización creciente* (Toury 1995: 267-268) o *normalización* (Baker 1993, 1996). En esta actividad se pretende que los estudiantes interioricen la importancia del estilo en un fragmento del *Ulysses* mediante el contraste, es decir, mediante la escritura de textos que presenten una misma realidad ficticia con un estilo alternativo, de modo que se vea con claridad que a estilos diferentes corresponden efectos también diferentes.

Objetivos:

- Captar la relación existente entre forma (o estilo) y función (o efecto) en un texto literario
- Ser capaz, por un lado, de reescribir un texto según un estilo diferente de aquel en el que está escrito y, por otro, de sacar las conclusiones pertinentes.

Descripción de la actividad:

La actividad se divide en dos partes. En la primera, se pide a los estudiantes que lean un fragmento de una traducción al castellano del *Ulysses* –la de José María Valverde (1976)– y que la reescriban de un modo menos elíptico, es decir, utilizando oraciones completas y añadiendo los conectores que puedan considerarse necesarios, o convenientes, según el sentido. El fragmento en cuestión es representativo del estilo que hemos descrito anteriormente, ya que reproduce algunos pensamientos de Bloom en torno a su hija. En la segunda parte, se pide a los estudiantes que lean un fragmento de la traducción al castellano (1987) del relato de Roald Dahl «Parson's Pleasure» y que lo reescriban en un estilo joyceano, es decir, similar al que se ha visto en la traducción de *Ulysses*. Se trata de un pasaje escrito en estilo indirecto libre que refleja la reacción del falso párroco, el señor Boggis, ante la cómoda de Chippendale que descubre en la granja del sur de Inglaterra. El grado en el que cada estudiante sea capaz de separarse del estilo más discursivo de (la traducción de) Dahl y de abrazar el más elíptico de Joyce indicará hasta qué punto ha interiorizado los rasgos de este último estilo y las formas en las que se plasma.

Consigna:

1. Reescribe el siguiente fragmento de una de las traducciones al español del *Ulysses* de Joyce con un estilo más «discursivo», es decir, menos elíptico:

Quince años ayer. Curioso, el quince del mes también. Su cumpleaños fuera de casa. Separación. Me acuerdo de la mañana de verano cuando nació, corriendo a sacar de la cama a la señora Thornton en la calle Denzille. Vieja divertida. Cantidades de niñitos ha tenido que ayudar a venir al mundo. Desde el principio supo que el pobre Rudy no iba a vivir. Bueno, Dios es bueno, señor. Lo supo en seguida. Tendría ahora once años si hubiera vivido (Joyce 1996 [1976]: 134-135).

Ahora reescribe, en estilo indirecto libre, en un estilo más joyceano, más elíptico, el siguiente pasaje de la traducción al español de «Parson's Pleasure»:

La que allí se encontraba, pensó el señor Boggis, era casi idéntica a la Segunda Cómoda Raynham. (Las tres, la de Chastleton y las dos Raynham, se diferenciaban una de otra en una serie de pequeños detalles). Era una obra grandiosa, bellísima, realizada en el estilo rococó francés del período Directoire de Chippendale: a diferencia de la cómoda común, ésta era compacta, amplia, y tenía sus cajones montados sobre cuatro patas talladas y acanaladas de unos treinta centímetros de altura. En total tenía seis cajones: dos más largos, en la parte central y otros dos encima y debajo de los centrales. El ondulado frontal presentaba un soberbio trabajo de talla en su parte superior, laterales y base, y también en vertical, entre cada grupo de cajones, a base de intrincados festones, volutas y ramilletes; y los herrajes de latón, aunque deslucidos en parte por la pintura blanca, parecían magníficos. Era, a buen seguro, una pieza un tanto «pesada»; pero el diseño había sido realizado con tanta elegancia y gracia, que su pesadez no ofendía en lo más mínimo (Dahl 2010 [1987]: 229).

Resultados:

En general, se puede decir que la mayoría de estudiantes ha entendido la consigna y ha ejecutado las modificaciones estilísticas correctamente. De las 39 tareas entregadas, solo en cuatro se puede decir que el estudiante no ha seguido las consignas dadas y se ha limitado a realizar cambios de poco alcance que no alteran realmente el estilo del texto. En otro caso, el fragmento de

Dahl se vuelve más sintético, ya que la información se condensa, pero sin introducir elipsis y, por lo tanto, sin convertir el estilo «discursivo» de Dahl en algo más «joyceano». Bien es cierto que hay un número relativamente alto de estudiantes (nueve) que solo realizan la primera parte de la práctica, ya sea por inadvertencia o por falta de tiempo, lo cual reduce su utilidad de cara al aprendizaje; pero esta cifra no reduce el resultado global de comprensión y seguimiento de la consigna, ya que esa primera parte la ejecutan bien.

Por otra parte, y como cabía esperar, las consignas se cumplen en grado variable. En cuanto al texto de Valverde, hay estudiantes que introducen cambios muy tímidamente, y son bastantes los que se resisten a insertar conectores que no estaban en la traducción al español. Por lo que respecta a la traducción (de Carmelina Payá y Antonio Samons) del fragmento de Dahl, muchos estudiantes pierden oportunidades de hacerlo más elíptico, pero hay una ocasión en la que ocurre lo contrario y el estudiante introduce tantas elipsis que sería muy difícil establecer una conexión lógica entre las palabras sin conocer la versión más discursiva.

A continuación se reproducen dos párrafos que podrían considerarse respuestas satisfactorias a las consignas.

Ayer, día quince del mes, la niña hizo quince años, ¡qué curioso! Va a ser su primer cumpleaños fuera de casa, separada de nosotros. Todavía me acuerdo de la mañana en que nació, era un día de verano y tuvimos que ir corriendo a sacar de la cama a la señora Thornton, que vivía en la calle Denzille. Era una vieja divertida, la señora Thornton. Y además había ayudado a venir al mundo a cantidades de niñitos. Entre ellos al pobre Rudy, que tendría ahora once años si hubiera vivido y del que desde el principio supo que no iba a vivir, y lo supo en seguida. Pero aun así ella me dijo que Dios es bueno.

Casi idéntica a la Segunda Cómoda Raynham. (Se diferenciaban en pequeños detalles). Una obra grandiosa, bellísima. Estilo rococó francés del período Directoire de Chippendale: diferente a la común, compacta, amplia. Seis cajones sobre cuatro patas talladas y acanaladas. Treinta centímetros. Dos largos en el centro, dos encima y dos debajo de los centrales. Ondulado frontal. Soberbio trabajo de talla. Y los intrincados festones, volutas y ramilletes entre cajones. Los herrajes de latón magníficos. Deslucidos. Pintura blanca. Pieza pesada. No ofendía. Diseño con elegancia y gracia.

4.4. PRÁCTICA DE ESCRITURA 5: LA METÁFORA

Justificación de la actividad:

El uso figurado del lenguaje constituye uno de los recursos más característicos de los textos literarios, si bien no es exclusivo de ellos. Más concretamente, la metáfora –una de las manifestaciones más habituales del lenguaje figurado– con frecuencia abre ventanas a nuevas experiencias, ya que utiliza realidades conocidas y familiares como trampolín para presentar otras quizá más inasibles.

Así pues, a la hora de traducir un texto literario, resulta especialmente relevante saber identificar las metáforas utilizadas y, sobre todo, saber reconocer cuál es su función en el conjunto del texto, tanto si se trata de metáforas globales, como si son metáforas más concretas o puntuales. De hecho, una metáfora puede, por ejemplo, extenderse a lo largo del texto para dar lugar a la creación de un entorno figurado, o puede servir para caracterizar personajes o, en un nivel más concreto, incluso las metáforas más puntuales pueden asimismo adquirir una gran importancia.

Además, la metáfora está presente en innumerables recursos lingüísticos y retóricos relacionados y la complejidad del fenómeno metafórico ha dado lugar, a lo largo de los años, a diversos acercamientos teóricos al problema de su traducción dentro del panorama investigador. En la actualidad, la mayoría de estudiosos coincide en el hecho de que no se puede hablar de metáforas «traducibles» o «intraducibles», sino que se trata más bien de una cuestión de gradación, es decir, que una metáfora podrá ser más o menos traducible en función de diversos factores, entre los cuales destacan el tipo de metáfora, su especificidad cultural o su función en el texto. Así pues, a lo largo de esta gradación, se situarían las técnicas de traducción de la metáfora, cuya aplicación en la traducción contribuye a resolver en el texto meta los problemas planteados por la metáfora original. En concreto, Toury (1995: 82-83) presenta un listado de técnicas de traducción de la metáfora, que han recogido o adaptado otros autores posteriormente:

1. metáfora → misma metáfora
2. metáfora → metáfora diferente
3. metáfora → no metáfora
4. metáfora → Ø
5. no metáfora → metáfora
6. Ø → metáfora

En la asignatura de Traducción Literaria, los estudiantes realizan numerosas actividades relacionadas con la traducción de la metáfora y la aplicación de las técnicas anteriormente mencionadas. Sin embargo, se ha considerado que, antes de aprender a traducir la metáfora de una lengua original extranjera a la lengua meta, es muy importante que el alumno se familiarice con este recurso en su lengua materna. Por todo ello, esta actividad constituye una introducción a las actividades posteriores de traducción de la metáfora y en ella se pretende que el estudiante desarrolle su creatividad mediante la producción de un texto en su lengua materna que contenga lenguaje figurado.

Objetivos:

- Familiarizarse con el recurso de la metáfora en la lengua materna y aprender a distinguir los diferentes tipos de metáforas existentes.
- Saber valorar la función connotativa de la metáfora en un texto.
- Ser capaz de producir un texto en lengua materna que contenga metáforas.

Descripción de la actividad:

Esta actividad consta de tres fases. En la primera, el profesor pide al estudiante que lea un texto relacionado con el recurso de la metáfora en la literatura y a continuación lleva a cabo una explicación de los diferentes tipos de metáfora existentes y de la estructura y las funciones que puede tener una metáfora dentro de un texto. Asimismo, se aportan ejemplos de metáforas en español para ilustrar dichas explicaciones.

En la segunda fase, se pide a los estudiantes que redacten, en la lengua materna, un texto breve que contenga lenguaje figurado. Como consigna, se plantea un tema de carácter abierto, que permita al alumno tener mayor libertad a la hora de expresar las ideas, como por ejemplo:

Consigna:

Crea un texto en español de unas diez líneas en el que expreses con metáforas qué es para ti la felicidad o qué es lo que te hace más feliz en el mundo.

Finalmente, cada estudiante lee en voz alta su texto a la clase y se inicia un debate sobre los tipos de metáforas utilizadas y su función en cada texto.

Resultados:

En general, todos los estudiantes entendieron perfectamente las explicaciones del profesorado y ejecutaron sin problemas la consigna de la actividad, si bien algunos demostraron tener más capacidad creativa que otros. Asimismo, cabe señalar que en todo momento los estudiantes se mostraron especialmente participativos a la hora de redactar el texto y podemos señalar que los resultados fueron muy positivos en todos los sentidos, ya que, según los comentarios sobre la actividad proporcionados por ellos mismos, no solo aprendieron (o recordaron) qué es y cómo se utiliza la metáfora en la literatura, sino que, además, tuvieron la oportunidad de coger más soltura a la hora de redactar un texto de carácter literario en lengua materna, aspecto que algunos estudiantes reconocieron que necesitaban practicar. Por último, la actividad les resultó muy amena y consiguió despertar su interés por la escritura creativa.

A continuación, expondremos algunos ejemplos de los textos creados por los estudiantes:

Texto 1: Oda a las croquetas

¡Oh, croquetas, sois perfectas! Desde el momento en que se os amasa, dándoos la forma que uno quiera y el tamaño necesario para no sucumbir a un bocado y dar el placer de dos o más; hasta el momento en que se os echa a la sartén y nadáis en el aceite cantando. Me hacéis tremendamente feliz. ¡Y qué decir cuando ya estáis bronceadas como un día de verano! Con vuestra crujiente coraza desfiláis hasta mi boca, una tras otra, como un niño que traga caramelos. Me hacéis tremendamente feliz. ¡Y qué decir del primer mordisco! De ese primer contacto, cuando, con ansia contenida, desgarró la primera capa, rompiéndola con un crujido, dando la alarma de que ya estoy cerca del tesoro que guardáis.

Texto 2: ¿Qué es la felicidad para mí?

Dicen por ahí que la felicidad está en las pequeñas cosas. Para mí los niños son una pequeña gran cosa. Son como un rayo de sol en medio de la tormenta. No importa lo nublada que esté tu mente o las gotas que derrames por algo que te entristezca, ya que la presencia de esta pequeña gran cosa da luz a tu vida y hace que por un momento dejes de lado tus problemas. La felicidad para mí es comprar un billete que te lleva a descubrir algún sitio nuevo, como el niño al que sus padres dejan beber

coca-cola por primera vez. La curiosidad, ¿cómo será?, ¿me gustará? La felicidad para mí es poder ver a tu pareja pese a la distancia y sentir esa emoción que siente un niño cada vez que va a la feria. La felicidad para mí es jugar en el patio con mis amigas de niña; la felicidad para mí es mi familia. Pequeñas grandes cosas que dan sentido a mi vida.

5. CONCLUSIONES

En estas conclusiones resulta obligado referirse a la evaluación de la experiencia concreta aquí presentada. Para ello, nos ceñiremos a dos tipos de indicadores: por un lado, la acogida de las tareas por parte de los alumnos, plasmada principalmente en un cuestionario preparado a tal efecto; por otro lado, el grado de rendimiento de los alumnos, a partir de la comparación de las tasas de aprobados y de las notas finales de este curso y del curso anterior (primer año en que se impartió la asignatura desde la implantación del Grado en Traducción e Interpretación en la Universitat Jaume I).

Para averiguar cuál ha sido la acogida de las tareas de escritura creativa por parte de los alumnos —el primer indicador del resultado de esta iniciativa al que hacíamos referencia— se les entregó un pequeño cuestionario de respuesta abierta en el que se les pedía que manifestaran su grado de satisfacción con el curso en general, que formularan propuestas de mejora, y, fundamentalmente, que opinaran acerca de la utilidad de la realización de actividades de escritura creativa en una asignatura que, en principio, debería centrarse en la traducción de textos. Las respuestas recibidas han sido alentadoras: todos los estudiantes consideraron una buena idea la incorporación de actividades de este tipo en la asignatura, sobre todo como ejercicio de «calentamiento», para estimular la imaginación y la creatividad y ejercitar la redacción en español. Las encontraron, en general, interesantes y amenas, aunque en algunos casos, se enfrentaron a ellas con un poco de temor. Sin embargo, también hubo quien preferiría haber realizado más traducciones y menos actividades de este tipo.

De la satisfacción de los alumnos, también, puede ser muestra la tasa de entrega de tareas de escritura creativa. A excepción de las dos traducciones obligatorias realizadas durante el curso, que entregó prácticamente todo el mundo, las prácticas de traducción creativa fueron las que mayor número de respuestas obtuvieron, con una media de 37 trabajos entregados (sin contar la

realizada en clase) de un total de 67 alumnos matriculados, cuando en el resto de actividades, la media fue de 23.

Con respecto al rendimiento de los alumnos –el segundo de los indicadores–, una vez tenidos en cuenta exámenes, traducciones obligatorias, prácticas de escritura y de traducción y nota de clase, podemos observar un incremento de un punto y medio en la nota final media obtenida por los estudiantes de un curso al siguiente (5,6 puntos de 37 estudiantes efectivamente evaluados en el curso 2011-12 frente a 7,1 puntos en 48 evaluados durante el curso 2012-13). Esta mejora puede deberse a multitud de factores, por supuesto, y habría que realizar estudios empíricos más rigurosos para poder siquiera aventurar que pudiera existir una relación de causa-efecto entre la incorporación de actividades de escritura creativa y la mejora de la tasa de rendimiento académico. Sin embargo, los resultados obtenidos nos animan a seguir por esta línea en años venideros para contar con más elementos de juicio y observar si la tendencia favorable se confirma.

Para finalizar, cabe decir que, si bien en este artículo pretendía mostrarse un modo de introducir las actividades de escritura creativa en lengua materna en la formación de los traductores, resulta obvio que existen otras muchas posibilidades. En realidad, en potencia, existirán tantas como docentes, pues cada uno puede adaptar a su modo las tareas y el método para desarrollarlas. Al respecto podemos citar, por ejemplo, los ejercicios de Ehrenhaus y Gallego (2004-2005: 55-58), en los que se trata de descubrir una pauta formal en unos textos preparados ad hoc, antes de cualquier consideración sobre la función que ello puede desempeñar y de detenerse en el significado del texto. Es decir, una lectura de la superficie al fondo encaminada a afilar nuestro modo de leer, en consonancia con la repetida afirmación de que el traductor es (o debe ser) el mejor lector, el más atento, el que ha de captar todos aquellos elementos o matices que suelen pasar inadvertidos para la mayor parte de los lectores.

Otros modos de enfocar la escritura creativa para traductores pueden relacionarse más directamente con un trabajo de base fuertemente intertextual, de modo similar al que Grafein plasma en algunas de sus llamadas consignas intertextuales (Alvarado *et al.* 1981: 52), tales como el pastiche o la escritura «a la manera de». Este es el caso de algunas prácticas llevadas a cabo en el Máster en Traducción Literaria y Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra (Olivia de Miguel, comunicación personal). Aquí el docente se encarga de proponer textos literarios de la cultura receptora que, por poseer cierto grado de afinidad estilística con determinados textos en la lengua de partida, pueden

resultar de potencial utilidad para abordar la traducción de estos últimos. Se trata, en definitiva, de una tarea de impregnación estilística que después ha de plasmarse en los citados ejercicios de «escribir a la manera de» o mostrarse de un modo u otro en la traducción de determinados fragmentos.

Lo anterior es tan solo una pequeña muestra de las diferentes opciones en la utilización de las tareas de escritura creativa para traductores literarios. Como se ha dicho antes, el ámbito de experimentación es amplio y queda abierto a la creatividad y criterio de cada docente, pero, a nuestro parecer, no cabe duda de que constituye una parcela altamente estimulante y que puede enriquecer en gran manera la enseñanza de la traducción literaria en nuestras aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, Maite, María del Carmen Rodríguez y Mario Tobelem. *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena Editores, 1981.
- Austen, Jane. *The Complete Novels of Jane Austen*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth, 1813/2007.
- Baker, Mona. "Corpus Linguistics and Translation Studies – Implications and Applications." *Text and Technology. In Honour of John Sinclair*. Eds. Mona Baker, Gill Francis and Elena Tognini-Bonelli. Amsterdam: John Benjamins, 1993. 233-250.
- Baker, Mona. "Corpus-based Translation Studies: The Challenges that Lie Ahead." *Terminology, LSP and Translation: Studies in Language Engineering, in Honour of Juan C. Sager*. Ed. Harold Somers. Amsterdam: John Benjamins, 1996. 175-186.
- Boase-Beier, Jean. *Stylistic Approaches to Translation*. Manchester: St. Jerome, 2006
- Bruno Galván, Claudia et al. *La escritura creativa en E/LE*. Brasilia DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2009.
- Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- Catford, John C. *A Linguistic Theory of Translation: an Essay on Applied Linguistics*. Londres: Oxford University, 1965.
- Delmiro Coto, Benigno. *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó, 2002.
- Dahl, Roald. *Kiss, Kiss*. Harmondsworth: Penguin, 1959/1985.
- Dahl, Roald. *Relatos de lo inesperado*. Trad. Carmelina Payá y Antonio Samons. Barcelona: Anagrama, 1987/2010.
- Ehrenhaus, Andrés y Maria Teresa Gallego. «Escritura para traductores. Pre-taller». *Vasos Comunicantes* 30 (2004-2005): 55-58.
- Halliday, M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- Hatim, Basil and Ian Mason. *Discourse and the Translator*. London: Longman, 1990.
- Joyce, James. *Ulyses*. Trad. José María Valverde. Barcelona: Tusquets, 1976/1996.
- Kohan, Silvia Adela y Ariel Lucas Rivadeneira. *Taller de escritura*. Madrid: Diseño Editorial, 1991.

- Leech, Geoffrey N. and Michael H. Short. *Style in Fiction*. London and New York: Longman, 1981.
- Lomas, Carlos. «A la inmensa mayoría». *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Benigno Delmiro Coto. Barcelona: Graó, 2002. 7-9.
- Queneau, Raymond. *Exercices de style*. París: Gallimard, 1947.
- Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Trad. Joan Grove Álvarez. Barcelona: Imprenta Juvenil, 1973/1983.
- Toury, Gideon. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins, 1995.
- Williams, Nigel. *Class Enemy*. Londres: Methuen, 1978.

Artículo recibido: 24/7/2013

Artículo aprobado: 28/11/2013