

# **Una experiencia pedagógica con la traducción de textos literarios: estudio de caso**

## **A Pedagogical Experience with Translation of Literary Texts: A Case Study**

Adriana Marlén Sánchez Riaño

[amsanchezr@unal.edu.co](mailto:amsanchezr@unal.edu.co)

Docente de inglés del Programa de Segunda Lengua de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Recibido: 13 de noviembre de 2015

Aprobado: 04 de septiembre de 2017

### **Resumen**

Este ensayo recoge las experiencias de enseñanza de un curso de traducción literaria en la Universidad Nacional de Colombia con el objetivo de plantear una metodología pedagógica para la traducción literaria que, posiblemente, pueda aplicarse a la traducción en otros campos. Conforme a un marco teórico que incluye conceptos provenientes de la teoría literaria, de la traductología y del análisis del discurso, además de reflexiones de algunos autores acerca de la pedagogía de la traducción, se establece una metodología para la clase de traducción como un laboratorio de experimentación, en donde han de ejercitarse, simultáneamente, las habilidades de escritura de los estudiantes y su capacidad para evaluar críticamente sus elecciones de traducción.

**Palabras clave:** *traducción literaria, traductología, pedagogía, teoría literaria*

### **Abstract**

This essay gathers some of the teaching experiences in a literary texts translation course at Universidad Nacional de Colombia, seeking to outline a pedagogic methodology for literary translation in general terms, so that it might be eventually applied to other types of translations. During the course, a class methodology was designed, based on a theoretical framework which includes concepts taken from literary theory, translation studies and discourse analysis, and some authors' reflections about translation pedagogy. It regards the classroom environment as an experimental laboratory, where students are able to enhance both their writing abilities and their capacity to critically assess their translation choices.

**Key words:** *literary translation, translation studies, pedagogy, literary theory*

Cuando se diseña un programa para un curso de traducción literaria, es necesario tener en cuenta que los estudiantes no solo deben adquirir las destrezas necesarias para producir una traducción aceptable dentro de la cultura meta, sino que, además, necesitan aprender a evaluar sus decisiones de traducción de manera crítica, con el objetivo de que sean conscientes de las consecuencias culturales, éticas y lingüísticas de cada una de sus elecciones.

En el curso de extensión de “Técnicas de Traducción de Textos Literarios” de la Universidad Nacional de Colombia se inscriben profesionales y estudiantes que provienen de diversos campos, y que llegan al curso con el ánimo de hacer lo que les gusta, pero sin las herramientas necesarias para analizar los textos que van a traducir, ni los criterios para evaluar objetivamente sus traducciones. Muchos de ellos no tienen un bagaje en estudios literarios o lingüísticos, por lo tanto, es preciso entender que no dominan un metalenguaje que les permita describir los problemas que surgen cuando se lee un texto traducido. Es decir, no cuentan con unos parámetros que les permitan determinar la validez de una decisión en traducción.

Además, por su naturaleza *sui generis*, los textos literarios difieren de otros tipos de texto utilizados en la comunicación cotidiana, ya que no están sometidos a la misma normatividad que los textos especializados, como los textos jurídicos o los textos científicos. Sin embargo, pueden tener muchas de sus características lingüísticas, e incluso, pueden utilizar sus tecnicismos y su jerga para recrear con veracidad los “mundos ficticios” que se crean en una novela, por ejemplo. Adicionalmente, con el objetivo de crear una experiencia específica para el lector, los escritores no solo utilizan las figuras literarias tradicionales, sino que también llegan a romper las normas lingüísticas y gramaticales de su idioma. De allí la necesidad de enseñarle al estudiante a percibir la intención del autor detrás de todos estos recursos y, durante el proceso de traducción, a recrearlos en la lengua de llegada para lograr un efecto similar para el lector en la cultura meta.

Teniendo en cuenta las características de los estudiantes y de los textos a traducir, se establecen los parámetros teóricos y pedagógicos que han de guiar el proceso de formulación de los objetivos de este curso, la clasificación y organización del material de apoyo para el proceso de traducción, los criterios de evaluación, y la metodología de la clase.

## **El texto literario como discurso**

Si consideramos los textos literarios como un tipo de discurso, podríamos decir que son un acontecimiento social, al igual que cualquier otro tipo de discurso. Hatim y Mason (1995) resaltan el hecho de que el vínculo entre el texto (como discurso), su

productor y su significado es una relación motivada, la cual se da dentro de un contexto lingüístico, histórico, cultural y social específico. Entonces, la traducción de un texto literario, considerada igualmente como discurso, puede ser también vista como un *acontecimiento social* condicionado por una serie de circunstancias espaciales, históricas y lingüísticas que influyen en su concepción. Sin embargo, el texto traducido sufre una doble influencia, ya que en su producción se entrecruzan los factores que dieron origen al texto fuente y aquellos provenientes del contexto en el que se halla el traductor.

En un curso de traducción de textos literarios es necesario que los estudiantes sean conscientes de que el texto literario, más que cualquier otro texto, refleja una serie de factores de diversa índole que es imprescindible considerar al momento de traducir. Además, deben tener en cuenta que una traducción también sufre la influencia de las condiciones en que se halla el traductor, y por eso, es un texto que es susceptible de ser interpretado de distintas maneras, al igual que la obra original. Los estudiantes necesitan ser capaces de evaluar críticamente tanto el texto fuente como el texto meta.

Teniendo en cuenta lo anterior, surgen varios interrogantes sobre el material que se utilizará; entre ellos, ¿qué tipo de textos se incluyen como ejercicios y cómo se van a organizar? También es necesario decidir desde dónde se tomará el marco teórico sobre el que se fundamentarán los objetivos del curso, el cual servirá de apoyo para la evaluación del producto. Este marco debe incluir conceptos provenientes no solo de la teoría literaria, sino de la traductología e, incluso, del análisis del discurso.

## Las nociones teóricas

El primer paso para formular los objetivos del programa fue establecer los fundamentos del marco teórico. Esto se hizo con base en dos condiciones: la metodología de enseñanza y los parámetros sobre los que se haría la evaluación. En el caso de este curso, había que tener en cuenta que se ofrecería para profesionales provenientes de distintas disciplinas, algunos de los cuales probablemente ya tenían algo de experiencia práctica en otros tipos de traducción (jurídica o científica), pero carecían de formación suficiente para enfrentarse a la traducción de textos literarios.

Para la mayoría de quienes han reflexionado sobre la práctica de la traducción, desde Cicerón hasta Toury (1995), uno de los primeros pasos previos a la traducción es comprender el texto fuente y su relación con el contexto del que proviene. Por un lado, el texto fuente tiene unas características estilísticas y lingüísticas únicas, que reflejan la influencia que los contextos cultural y literario ejercen sobre el autor. Teóricos como Berman (2004) y Brisset (1996) resaltan la importancia de conservar la *alteridad* del texto fuente en la traducción, ya que el texto traducido debe reflejar las particularidades que hacen única una obra literaria. Por otro lado, la traducción, al igual que la escritura, es un acto comunicativo motivado por un propósito concreto, originado en medio de un contexto cultural y lingüístico específico; por ende, es necesario fijarse en cada uno de los elementos que influyen en su concepción, desde la posición del traductor hasta las

características del público receptor. Vermeer (2004) define el *skopos* como “a technical term for the aim or purpose of a translation” (p.221), ya que cualquier acto discursivo conlleva “a result, new situation or an event, and possibly, to a new object” (p. 221). Su teoría contempla ambos lados del proceso de traducción e indica que, al evaluar una traducción, es preciso analizar tanto la función del texto original en la cultura fuente, como la función del texto traducido en la cultura meta. Toury (1995) habla de la *norma inicial*, que determina el acercamiento al polo fuente o meta; de las *normas preliminares*, que determinan qué se traduciría; y de las *normas operacionales*, que determinan cómo se traducirá el texto. Todos estos grupos de normas están enmarcados dentro de un contexto social e histórico que determina el material que se traducirá y de qué manera se tratará, conforme a las condiciones que impone la cultura meta en un momento determinado. Durante el proceso de traducción, la función de una traducción viene determinada por la *norma inicial*, que rige la elaboración de textos en un contexto particular y es la que permite estimar cómo y cuándo es conveniente optar por la *aceptabilidad* (acercamiento al polo meta) o la *adecuación* (acercamiento al polo fuente).

Uno de los conceptos más discutidos y más nombrados en el campo de la traducción y la traductología es el de la *equivalencia*, el cual remite a una relación de igualdad entre dos instancias. Halverson (1997), en su artículo "Equivalence, Much ado About Something?" discute la historia del término como concepto lógico y filosófico. La autora llega a la conclusión de que el concepto de equivalencia remite también a las nociones de comparación y de explicación, derivados de las ideas que se tienen sobre la naturaleza del conocimiento como interpretación del mundo. Por otra parte, para Hatim y Mason (1995), son los elementos discursivos que hacen parte de la *textura* del texto los que reflejan la relación de correspondencia entre una traducción y su original. La *textura* se determina a partir de fenómenos como la coherencia, la recurrencia (repeticiones), la correferencia (la anáfora y la catáfora son ejemplos de este fenómeno), y las elipsis e inferencias. El análisis del funcionamiento de tales fenómenos, del papel que desempeñan las *proformas* (como los pronombres) dentro del texto original y de la manera como todos ellos se comportan durante el proceso de traducción permite establecer unos parámetros claros para evaluar la manera como se expresa la equivalencia entre el texto meta y el texto fuente.

Finalmente, era necesario brindarles a los estudiantes los conceptos necesarios que les permitieran darles nombre a los fenómenos que verían en la práctica, es decir, enseñarles un *metalenguaje*. La clasificación de los procedimientos de traducción hecha por Vinay y Darbelnet (1973), que Hurtado (2008) actualizó y completó en su manual sobre traductología, se constituyó en la base para iniciar a los estudiantes en la descripción de los fenómenos de traducción de manera eficaz y precisa. Algunos de los que se utilizaron con más frecuencia durante el curso fueron:

- adaptación
- explicitación vs. compresión
- amplificación vs. elisión

- calco
- compensación
- generalización vs. particularización
- modulación
- préstamo
- traducción literal
- sustitución
- transposición

## El material de traducción

Con el objetivo de definir los criterios para establecer el nivel de dificultad de cada uno de los textos que se incluirían en el curso, se tomaron como base dos condiciones: la clasificación que tenían dentro del canon literario y la cantidad de problemas de traducción que planteaba la textura del texto fuente.

Clasificar los textos desde el punto de vista de la historia de la literatura no fue fácil, ya que la teoría literaria maneja varias taxonomías. En el caso de este programa, era necesario tener en cuenta que la extensión del curso no permitiría hacer un recorrido exhaustivo por todos los géneros. Por eso, se escogieron escritos representativos que mostraran la variedad del canon literario. Así, se decidió estructurar el curso alrededor de unos géneros literarios definidos de manera amplia, empezando por la oratoria (discurso) y la didáctica (ensayo), pasando luego por la narrativa (novela y cuento) y el drama (teatro), y finalizando con la literatura infantil y la poesía. La elección de los autores se hizo según dos criterios: que ya hubiesen sido traducidos y que fueran ampliamente conocidos. Esto facilitaría la labor de investigación que los estudiantes debían realizar antes de cada sesión.

De cada obra representativa se tomó un extracto que serviría como ejercicio. Tales extractos se escogieron según su dificultad desde el punto de vista de la traducción, determinada conforme a las características particulares del material lingüístico. De esta manera, la organización planteaba cuestiones como la connotación semántica, el grado de desviación de las normas lingüísticas y el grado de importancia que se le daba a la forma con respecto al contenido.

Los parámetros que indican la dificultad de un texto se establecen según dos puntos de vista: el del lector y el del traductor. Como lectores, podemos definir la dificultad de un texto valorando la cantidad de elementos que complican la comprensión del mismo. Como traductores, estimamos la distancia que existe entre las dos lenguas, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino desde el punto de vista estilístico y cultural. En el caso de este curso, los indicadores que marcaron la dificultad se definieron de manera empírica, observando aspectos como:

- los implícitos;
- la intertextualidad;

- las connotaciones semánticas;
- la estructura gramatical;
- los juegos del lenguaje;
- las variaciones en la rítmica y la sonoridad;
- el registro;
- la distancia cultural y temporal;
- el uso de dialectos y jergas.

Al final, los textos se organizaron teniendo en cuenta: a) la capacidad del estudiante para percibir el registro, la multiplicidad de sentidos de las palabras, las implicaciones culturales del material lingüístico, las desviaciones gramaticales y lexicales; y b) su habilidad para analizar y justificar de manera crítica sus elecciones. De esta manera, el material quedó organizado en una línea que iba desde los textos en prosa que no eran narrativos, pasando por la narrativa, hasta llegar a los textos en verso.

## La metodología

Washbourn (2013) recalca la importancia de ver la clase de traducción como un taller de escritura creativa, ya que las habilidades que se requieren para escribir son útiles también a la hora de traducir. Por esto, la metodología más apropiada es la de llevar a cabo una "clase-taller" en la que los estudiantes tomen un texto y lo traduzcan con la ayuda de sus compañeros, mientras el proceso se evalúa constantemente, no solo por parte del instructor, sino por parte de los demás estudiantes.

Este modelo de clase también contribuye a establecer criterios para evaluar las traducciones desde el momento mismo de su creación, de tal manera que el trabajo en clase se convierta en un proceso de resolución de problemas en donde el estudiante estime las dificultades que presenta el texto que va a traducir, busque las estrategias que le ayudarán a resolverlas y valore las implicaciones que conllevan distintas soluciones.

Por esta razón, se decidió trabajar sobre extractos que plantearan problemas específicos de traducción, ya que esto les permitía a los estudiantes concentrarse en observar y analizar cuidadosamente el proceso traductor.

En el caso específico de este curso, se les pedía a los estudiantes que realizaran una investigación antes de cada sesión, para conocer el lugar que ocupaban el autor y su obra dentro del canon literario de su país de origen. Además, se les pedía que analizaran la influencia de aspectos culturales, sociales y estilísticos (como la literatura contemporánea) en el material lingüístico del extracto original, y sus implicaciones a la hora de traducirlo.

Después de comentar el contexto cultural y literario de la obra, se procedía con el trabajo de traducción de manera individual o grupal, con pausas para analizar la pertinencia y eficiencia de las distintas soluciones y elecciones. En un principio, era la instructora quien asistía a los estudiantes en la tarea de encontrar las razones por las

cuales una solución funcionaba o no, llevando a cabo un análisis textual y discursivo, además de estilístico. Adicionalmente, se aprovechaba el trabajo de puesta en común para entender las implicaciones culturales en la utilización de ciertos registros o dialectos. Al final, los estudiantes, a partir de su experiencia, evaluaron sus propias elecciones y las de sus compañeros, justificándolas por medio de los conceptos teóricos que se habían estudiado en clase.

Con respecto a la metodología a seguir durante cada sesión, Washbourne sugiere distintas actividades provenientes de los talleres de escritura creativa, que podrían aplicarse al taller de traducción literaria:

**Rondas de lectura:** Se leen en voz alta tres versiones de los estudiantes y se discuten las diferencias.

**Edición entre compañeros:** Los estudiantes comparan sus versiones y las utilizan como punto de partida para un nuevo borrador creado en colaboración.

**Registro de traducción:** Los estudiantes pueden compartir recuentos de sus dificultades personales. Contribuye con la defensa del proceso y el producto.

**«Avivar el fuego»:** Se presenta en la clase una versión con varios errores (que puede ser una versión construida con las de los estudiantes) para analizarla durante el taller, percibiendo y justificando el tipo de problema (lingüístico, cultural, etc.).

**Estudio de modelos:** Versiones ampliamente aceptadas o autorizadas se presentan en el taller para que los estudiantes las comparan con las propias y las analicen de forma crítica con respecto, por ejemplo, a un pasaje especialmente problemático o discutible. [En un caso específico de este curso, se evaluó una traducción al inglés de Gregory Rabassa de un cuento de Gabriel García Márquez].

**Proyecto auto-asignado:** Un grupo de los estudiantes escoge un texto para que otro grupo lo traduzca, y viceversa (2013, pp. 56-57)<sup>1</sup>.

Sin importar las técnicas de enseñanza que se utilicen, es preciso concebir la clase como una especie de laboratorio experimental, donde se permita a los estudiantes proponer y probar sus propias soluciones, sustentando de manera apropiada las razones por las cuales escogieron cierta opción. Además, el formato de taller contribuye a la creación de una cultura de trabajo en colaboración, rompiendo con la imagen (romántica y obsoleta) de un traductor literario que trabaja en solitario. Uno de los ejemplos de tal tipo de experimentación y colaboración más representativos en esta clase fue la creación

---

<sup>1</sup> Traducción de la autora.

de un dialecto en español para el habla de Jim en Huckleberry Finn, de Mark Twain (1994):

*"I didn't know dey was so many un um. I hain't hearn 'bout none un um, but ole King Sollermun, on less you counts dem kings dat's in a pack er k'yards. How much do a king git?"* (p. 57).

"Io no había que había tanto', deios. No había oído jobre ninguno deios, escasamente sobre el rey Salomón, a menoj que cuentes como reies a lo' de la' baraja' de calta'. ¿Y cuánto gana un rey?"

"Ain't dat gay? En what dey got to do, Huck?" (p. 58).

"¿No está mal?, ¿Y qué tiene que hacé, Huck?"<sup>2</sup>

Aquí, la estudiante quiso imitar el habla de sus parientes de la costa, quienes, al igual que Jim, son afrodescendientes y tienen un origen cultural y lingüístico que, a su modo de ver, era parecido en los dos casos. Por eso decidió grabarlos y transcribir su modo de hablar. Luego, durante la clase, con la colaboración de sus compañeros, se recreó un dialecto visual<sup>3</sup> por medio de recursos lingüísticos similares a los que Mark Twain empleó, como omisiones, apóstrofes, y cambios en la ortografía.

Este ejemplo ilustra la manera en que el traductor puede utilizar su experiencia personal y los recursos disponibles en su lengua y su cultura para lograr que el texto meta no solo dé cuenta del significado del texto fuente, sino que, además, logre crear una experiencia equivalente para el lector en la cultura meta, lo cual es vital en la traducción literaria. Refiriéndose precisamente a la traducción de dialectos, Paul (2009) dice: "The rhythms and patterns of their (authors') own languages are part of what makes them interesting and it can be a mistake to iron them completely" (p.44).

A pesar del dinamismo y la experiencia de trabajo en colaboración que proporciona el formato de taller, una de las más grandes limitantes de este modelo pedagógico es la extensión de los textos que se pueden trabajar en clase. Teniendo en cuenta el tiempo que toma la discusión de cada caso (el cual puede extenderse demasiado si el instructor no ejerce bien su papel de moderador), la cantidad de producto traducido que se puede procesar y producir en cada clase puede llegar a ser muy reducido, lo cual limita la profundización con cada uno de los textos estudiados en clase.

---

<sup>2</sup> Traducción de Camila Ramírez.

<sup>3</sup> Definido por García-Bermejo (1990) como

"la utilización de una grafía separada de la norma que sugiere, aparentemente la misma pronunciación que la forma estándar, es uno de los recursos utilizados más frecuentemente por los escritores regionalistas para recordar a sus lectores el tono dialectal de los diálogos de sus personajes[...]" (p. 107).

Es posible resolver esta limitante si se pide a los estudiantes que rindan una reflexión escrita sobre la traducción de porciones de texto más grandes, para que puedan tener una visión crítica más completa del proceso de traducción de cada texto.

## Conclusiones

Aunque el marco de esta reflexión es bastante reducido, pues se basa en un curso de dos meses, es válido como punto de partida para un contexto más grande, como un curso de pregrado. Algunos de los aspectos que cabría desarrollar más exhaustivamente son:

- El establecimiento de un marco teórico interdisciplinario que incluya la estilística comparada, el análisis gramatical y el análisis discursivo, con el fin de obtener un panorama más amplio y de proveer a los estudiantes una diversidad de criterios para llevar a cabo un análisis mejor fundamentado y más crítico (científico, si cabe) de los textos traducidos, sean estos propios o ajenos.
- Aplicar una metodología centrada en la capacidad creativa del estudiante, en su habilidad para percibir los distintos aspectos lingüísticos, estilísticos y culturales del texto original, y en su competencia para evaluar la calidad del producto del proceso de traducción.
- Exponer la posición del traductor literario dentro de la industria editorial y cultural, insistiendo en su papel como productor de textos que podrían hacer parte del sistema literario nacional (Hyde Parker, 2009).
- Fijar unos criterios específicos para valorar la dificultad de los textos desde el punto de vista del traductor, los cuales también pueden servir para evaluar la calidad del producto.
- Como se indica en las recomendaciones del Congreso de PETRA (Simpson y Whiteside, 2011), es conveniente incorporar varias combinaciones de lenguas en los programas de traducción. Por ejemplo, en este curso, a pedido de los estudiantes, se hizo un análisis “translingüístico” de las versiones en inglés, español e italiano de *Le Petit Prince*, de Antoine de Saint-Exupéry.
- La incorporación de herramientas tecnológicas tales como la utilización de foros y blogs para compartir experiencias del proceso de traducción, además de programas de traducción como Trados y Wordfast.

## Referencias

- Berman, A. (2004). Translation and the trials of the foreign. (L. Venuti, Trad.). En L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 284-297). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Brisset, A. (1996). *A sociocritique of translation: Theatre and Alterity in Quebec, 1968-1988*. (R. Gill y R. Gannon, Trad.). Toronto, Canadá: Toronto University Press.
- García-Bermejo, F. (1990). Notas a un uso del dialecto visual. En *BELLS: Barcelona English Language and Literature Studies* (2), 107-115.
- Hatim, B. y Mason, I. (1995). *Teoría de la traducción*. (S. Peña, Trad.). Barcelona, España: Ariel.
- Halverson, S. (1997). The Concept of Equivalence in Translation Studies: Much ado about something. *Target*, 9(2), 207-233.
- Hurtado Albir, A. (2008). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología* (4<sup>a</sup> ed). Madrid, España: Cátedra.
- Hyde Parker, R. (2009). Professionalizing literary translation education. *Translation Journal*, 13(2). Recuperado de <http://translationjournal.net/journal/48literary.htm>
- Paul, G. (Ed.). (2009). *Translation in practice: A symposium*. Illinois: Dalkey Archive Press.
- Simpson, H. y Whiteside, S. (Eds.). (2011). Towards new conditions for Literary Translation in Europe: The PETRA recommendations. En *Congreso PETRA (Plataforma Europea para la Traducción Literaria)*. Zagreb, Croacia: Kerschoffset.

Matices en Lenguas Extranjeras, número 10. ISSN 2011-1177. Páginas 42-52. Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.  
<http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam, Holanda: Jhon Benjamin's Publishing.
- Twain, M. (1994). *Adventures of Huckleberry Finn*. New York: Dover Publications.
- Vermeer, H. (2004) Skopos and Commission in Translational Action. (A. Chesterman, Trad.). En L. Venuti, (Ed.), *The Translation Studies Reader*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Vinay, J. P. y Darbelnet, J. (1973). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. París Francia: Didier.
- Washbourne, K. (2013). Teaching Literary Translation: Objectives, epistemologies, and methods for the workshop. *Translation Review*, 86(1), 49-66. doi: [10.1080/07374836.2013.812385](https://doi.org/10.1080/07374836.2013.812385)