

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

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

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



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

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

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

Keywords: Mother tongue teaching; Assessment; Rewriting.



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

Sacred cows make the best hamburger (M. Twain)

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

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

Marta Seseña Gómez
sesena@usal.es
Universidad de Salamanca

1.- INTRODUCCIÓN: TRADUCCIÓN Y CREATIVIDAD

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

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

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



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

2.- BUSCANDO MODELOS

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

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

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

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



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

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

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



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

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

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

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

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

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

3.- SUPERANDO RESTRICCIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

4.- EVALUACIÓN Y REESCRITURA: LA DIMENSIÓN CREATIVA

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

5.- EVALUANDO/REESCRIBIENDO EL TONO Y EL ESTILO

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

(a) Lenguaje formal y cuidado

Omisión del verbo en algunos enunciados.

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

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

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

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

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

Oraciones largas y complejas.

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

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

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

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

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

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

6.- CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

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

7.- BIBLIOGRAFÍA

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

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



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

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

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

1.- Introduction: Translation and Creativity

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

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

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

2.- Searching for Models

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

provides the following illustration:

Es posible que algún investigador se plantee todavía la necesidad de la existencia de un taller de escritura para traductores en la universidad. Sin embargo, no pensamos que nadie ponga en duda la importancia que tiene para la labor de un traductor el dominio de la lengua de llegada o materna. Los estudiantes que nos llegan procedentes de la escuela secundaria, desgraciadamente, poseen un nivel de desarrollo de la habilidad escrita muy poco elevado. En nuestros talleres de escritura para traductores intentamos paliar estas deficiencias.¹

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

Las profesiones de traductor y de intérprete, artesanos del “entendimiento internacional”, son excitantes, pero la vocación que a ellas conduce sólo puede nacer gracias al amor por la lengua materna y se funda en el placer de leer, de escuchar, de comprender y en la voluntad de ofrecer al lector y al oyente un placer similar en su lengua materna (Maleve and Martin 1983: 32).²

¹ Translators' note:

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

² Translators' note:

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

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

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

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



composition –e.g., writing of reports, letters, memos–, inter-lingual précis-writing and abstracting, proof-reading, and linguistic consultation. The more experienced translator can aspire to become a reviser or bilingual editor [...]).

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

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

Tras muchas indecisiones y muchas inseguridades, he llegado a la conclusión de que la Lengua Española que nuestros alumnos necesitan no está en la órbita de los estudios tradicionales, centrados específicamente en las seis grandes disciplinas: Fonética, Fonología, Morfología, Sintaxis, Lexicología y Semántica. No es el suyo un acercamiento teórico al objeto de estudio, sino aplicado, en el sentido lingüístico del término. Es necesario dar un paso adelante. El

traductor se mueve entre textos [...]. Mi función, por tanto, tiene que ser la de proporcionarle los útiles que le permitan mejorar o completar su habilidad a la hora de construir textos en nuestro idioma.³

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

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

3.- Overcoming Restrictions

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

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



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

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

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



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

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

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

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

4.- Evaluation and Rewriting: The Creative Dimension

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

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

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

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

The greatest obstacle is encountered upon entering into the strictly evaluative dimension, a subject on which there exists a diversity of opinion. For example, Bustos Gisbert (1996) argues: ‘Cualquier lector que se enfrenta a un texto, parece gozar de la capacidad innata para efectuar juicios de valor acerca de la calidad formal del mismo’⁴ However, in reality, judging a text, whether it is our own work or that of another, is not such a simple task. Coulthard (1994), on the other hand, highlights the following phenomenon: ‘It is evident that as writers we have no hesitation in evaluating our own texts, although as professional writers we shy away from evaluating the texts of others.’ He follows this with a remark which is highly relevant to the present article, in which he explains that this reluctance to evaluate is present ‘even in the field of translation studies, where alternative translations of major literary works are quite common.’

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

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



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

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

5.- Evaluating/rewriting tone and style

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

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

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

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

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

This is the beginning of the story composed by one of the students.⁶

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



(20c) Hay una mesa que se ha quedado libre y le digo a Roberto que la pille, rápido, antes de que nos la quiten	- Existe una mesa <i>la cual</i> está libre y le comunico a Roberto que la reserve, rápido, antes de que otros la ocupen.
---	---

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

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

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

Me jode ir al Kronen los sábados por la tarde porque está siempre hasta el culo de gente. No hay ni una puta mesa libre y hace un calor insoportable. Manolo, que está currando en la barra, suda como un cerdo. Tiene las pupilas dilatadas y nos da la mano, al vernos. -Qué pasa, chavales. ¿Habéis visto el partido, troncos? -pregunta. -Una puta mierda de equipo. Del uno al once, son todos una mierda -dice Roberto. -Me han jodido el baño en Cibeles, tronco. Si esto sigue así, acabaré haciéndome del Atleti. A ver, ¿qué queréis? Pillamos un mini y unas bravas. Roberto echa una ojeada a nuestro alrededor para ver si Pedro ha llegado. Luego, mira su reloj y dice: joder con el Pedro, desde que tiene novia pasa de todo el	No me gusta ir al Kronen los sábados por la tarde porque está siempre lleno de gente. No hay ninguna mesa libre y hace mucho calor. Manolo, que está trabajando en la barra, está agobiado y acalorado. Tiene las pupilas dilatadas y nos da la mano al vernos. -¿Qué tal estáis? ¿Habéis visto el partido? - pregunta. -El equipo jugó bastante mal, todos los jugadores hicieron un mal partido -dice Roberto. -Nos hemos quedado sin ir a la celebración en Cibeles. Si esto sigue así, acabaré haciéndome del Atleti. -Bueno, ¿qué queréis? Pedimos un litro de cerveza y unas patatas bravas. Roberto busca a Pedro con la mirada. Luego, mira su reloj y se queja, porque desde que Pedro sale
--	---

<p>mundo. - ¿Hemos quedado con alguien más? -pregunto. - Sí. Con Fierro, Raúl y con Yoni. - ¿Quién es Yoni? -Un amigo de Raúl. Un tío guay, nada que ver con el pesado de Raúl. Allí en Marbella, en Semana Santa, nos lo pasamos de puta madre con él. Hay una mesa que se ha quedado libre y le digo a Roberto que la pille, rápido, antes de que nos la quiten. -Joder. Ten cuidado, que casi me tiras el litro. Nos sentamos. Pedro llega un poco después. -Bueno, ¿dónde está tu novia? -pregunto. - Nada, Silvia hoy no sale. A Pedro no le mola nada hablar conmigo de su cerda. Está muy enamorado y no le gusta que me ría de él. Por eso cambia de tema en seguida. - ¿Habéis visto al mariconazo de Michel cómo ha fallado el penalti? Si es que estaba tan acojonado que ni ha levantado la vista. Qué malo es el hijoputa - dice. - Sí que lo hemos visto. Mientras te esperábamos. - Ya. Lo siento. Es que estaba con Silvia y no me daba tiempo a llegar a tu casa. Me hubiera perdido medio partido por el camino. En la mesa de enfrente hay una cerda con una camiseta sin mangas que me está mirando. -Tú, atontado. Déjame salir, que voy a mear. Aparto mi silla y dejo salir a Roberto. Quedamos Pedro y yo solos.</p>	<p>con su novia, tiene mucho menos tiempo para nosotros. - ¿Hemos quedado con alguien más? -pregunto. - Sí. Con Fierro, Raúl y con Yoni. - ¿Quién es Yoni? -Un amigo de Raúl, más simpático que él. Lo pasamos muy bien todos cuando fuimos a Marbella en Semana Santa. Una mesa se quedó libre y le digo a Roberto que la ocupe rápido, antes de que nos la quiten. -Ten cuidado, casi me tiras el vaso. Nos sentamos, y un poco después llegó Pedro. -Pedro, ¿dónde está tu novia? -pregunto. - Nada, Silvia hoy no sale. A Pedro no le gusta hablar conmigo de su novia. Está muy enamorado y no le gusta que me ría de él, por eso cambia de tema en seguida. - ¿Habéis visto cómo ha fallado Michel el penalti? Estaba tan presionado que ni levantó la vista. Qué mal ha jugado.- dice. - Sí, lo vimos mientras te esperábamos. - Ya, lo siento. Es que estaba con Silvia y no me daba tiempo a llegar a tu casa. Me hubiera perdido medio partido por el camino. En la mesa de enfrente hay una mujer con una camiseta sin mangas que me está mirando. - Déjame salir, voy al baño. Aparto mi silla, dejo salir a Roberto y nos quedamos Pedro y yo solos.</p>
--	---

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

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

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

These characteristics were then reformulated. We now provide, along with the original text, two of the rewritings produced.^{ix}

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

[2] Soy del pueblo de los Grágidos de la ciudad de Escescésina de Esteverna. Mi padre es Vigriscidio y nací siendo príncipe Arriasco. Mi nombre es Yarfoz y este es mi testimonio. El motivo de este es que no

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

[3] Mi pueblo se llama Grágidos y mi ciudad es Escescésina de Esteverna. Mi padre se llama Vigriscidio, y era el rey de Arriasco cuando yo nací. Me llamo Yarfoz y os voy a contar mi historia.

Cuento esta historia para que no olvidéis lo que yo he amado, para que os acordéis de lo que fue mi alegría primero, después mi dolor y siempre la paciencia y la pasión de mi vida. La cuento para que no se relaten historias falsas de él, que se ha marchado de su tierra y no tiene a nadie que cuente la verdadera historia o que desmienta las erradas.

Voy a contar las hazañas verdaderas de Nébride, el hombre al que más amé de todos y a quien seguí durante mucho tiempo, para desmentir a los que inventan otras historias o avisar a los que tengan pensado hacerlo (porque al no saber la verdadera, prefieren inventarla a desconocerla).

En realidad no les importan los hechos. Sólo quieren cubrir el vacío del desconocimiento, ya que éste les debe causar malestar o miedo. Como los que se imaginan que pasa detrás para explicar lo que pasa delante, como cuando enfermas o cuando sale el arcoíris, o el agua hierve o el queso caduca: no sabemos lo que ocurre, así que nos lo inventamos para que lo que pasa tenga alguna explicación. Cuánta paciencia hay que tener a veces para aguantar la ignorancia antes de que alguien diga la verdad... Eso espero hacer yo.

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

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

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

6.- Conclusions

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

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

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

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

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

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

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

Translated by Julia Turner and Niall Smith

7.- Bibliography

Angelelli, C.V. & H. Jacobson (Eds.) (2009): *Testing and assessment in translation and interpreting studies: a call for dialogue between researchers*. Amsterdam: John Benjamins.

Buffoni, F. (2004): La traduzione definitiva come contraddizione in termini. *Confronto letterario*, 41/1: 51-62.

Bustos Gisbert, J. M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Coulthard, M. (1994): On analysing and evaluating written text. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 1-11), Londres: Routledge,.

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



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

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

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

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

Hatim, B. and J. Munday (2004): *Translation: an advanced resource book*. Londres / Nueva York, Routledge.

House, J. (1997): *Translation quality assessment: a model revisited*. Tübingen: Gunter Narr.

Hurtado, A. (2007, 3^a): *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.

Jakobsen, A. L. (1994): Starting from the (other) end: integrating translation with text production. In C. Dollerup and A. Lindegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, aims, visions* (pp. 143-150). Amsterdam: Benjamins.

Kenny, D. (2006): Juegos de un traductor: manipulación de normas colocacionales en traducciones del alemán al inglés. In M^a T. Fuentes Morán and J. Torres del Rey (Eds.), *Nuestras palabras: entre el léxico y la traducción* (pp. 57-70). Madrid / Manheim am Main: Iberoamericana Vervuert.

Lang, M. (1994): The problem of mother tongue competence in the training of translators. In M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker and K. Kaindl (Eds.), *Translation Studies: An Interdiscipline* (pp. 395-399). Amsterdam: John Benjamins.

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



Maleve, M.N. and J.P. Martin (1983): Los cursos de lengua materna como preparación a la traducción y a la interpretación. *Cuadernos de traducción e interpretación*, 3, 23-32.

Marco Borillo, J. (2001): La descripción y comparación de traducciones: Hacia un modelo integrador. *Sendebarr*, 12, 129-152.

Martín de Santa Olalla Sánchez, A. and Í. Sánchez Paños (1998): La enseñanza de la expresión escrita en Lengua A (Español) en licenciatura de Traducción e Interpretación. In L. Félix Fernández and E. Ortega Arjonilla (Coords.), *II Estudios sobre Traducción e Interpretación* (tomo I, pp. 311-321). Málaga: Universidad de Málaga, Diputación de Málaga.

Mas López, J. and P. Orero (2005): La escritura de guiones: una asignatura a tener en cuenta para la enseñanza de la traducción audiovisual. In M^a. E. García *et al.* (Eds.), *Calidad y traducción – Perspectivas académicas y profesionales*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.

Masiá Canuto, M^a. L. (1997): La coherencia en un taller de escritura para traductores. In A. Mendoza Fillola *et al.* (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (pp. 1045-1048). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Mazzoleni, M (2000): Per una didattica della traduzione come mediazione linguistica e culturale. *Annali dell'Università per Stranieri di Perugia*, 8, 219-245.

Meyer, I. (1989): A translation-specific writing program: Justification and description. In P. Krawutschke (ed.), *Translator training and foreign language pedagogy* (pp. 119-131). Binghamton: State University of New York.

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



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

ii

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

iii

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

iv

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



v

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

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

vi

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



(20c) Hay una mesa que se ha quedado libre y le digo a Roberto que la pille, rápido, antes de que nos la quiten	- Existe una mesa <i>la cual</i> está libre y le comunico a Roberto que la reserve, rápido, antes de que otros la ocupen.
---	---

vii

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

viii

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

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

ix

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



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

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

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

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

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

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

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

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

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8793/8999