

16

Skopos

Revista Internacional de Traducción e Interpretación

**Córdoba (España)
ISSN: 2255-3703
e-ISSN: 2695-8465
2025**

SKOPOS. REVISTA INTERNACIONAL DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Skopos, con ISSN 2255-3703, es una revista de periodicidad anual, publicada en abierto en el sistema OJS, que recoge aquellas contribuciones, fruto de la investigación, que versan sobre Traducción e Interpretación y todas las disciplinas afines a dicha área de conocimiento, una vez que han obtenido el informe positivo siguiendo el sistema de *Peer Review*. Incluye, igualmente, reseñas bibliográficas y de trabajos de investigación.

Edición
UCOPress
Universidad de Córdoba
www.uco.es/ucopress

e-ISSN: 2695-8465
ISSN: 2255—3703
Depósito Legal: CO 76-2013

Redacción y correspondencia
Edición Revista Skopos
M. Carmen Balbuena Torezano
Facultad de Filosofía y Letras
Plaza del Cardenal Salazar, s/n
E-14071 Córdoba
mcbalbuena@uco.es

© 2025 UCOPress

Skopos está recogida en los siguientes directorios, catálogos y bases de datos: Latindex, Dialnet, Sumario ISOC – Ciencias Sociales y Humanidades, MIAR y ERIH Plus.

SKOPOS
REVISTA INTERNACIONAL DE TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN

VOLUMEN 16
AÑO 2025

Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación

Dirección y Edición /General Editors

María del Carmen BALBUENA TOREZANO, Universidad de Córdoba, España

Consejo de Redacción / Editorial Board

Luis A. ACOSTA GÓMEZ, Universidad Complutense de Madrid, España	Silvia BACCO, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
María José CHAVES GARCÍA, Universidad de Huelva, España	Juan Antonio ESTÉVEZ SOLA, Universidad de Huelva, España
María Regla FERNÁNDEZ GARRIDO, Universidad de Huelva, España	Francisco Manuel MARIÑO, Universidad de Valladolid, España
Santiago NAVARRO PASTOR, Heinrich Heine Universität Düsseldorf, Alemania	Pablo ZAMBRANO CARBALLO, Universidad de Huelva, España

Secretaría de Redacción / Assistant Editors

Alba MONTES SÁNCHEZ, Universidad de Córdoba, España

Comité Asesor Internacional / International Advisory Board

Juan Antonio ALBALADEJO MARTÍNEZ, Universidad de Alicante, España	José Manuel BLANCO MAYOR, Universität Rostock, Alemania
Yvette BÜRKI, Universität Bern, Suiza	Albrecht CLASSEN, University of Arizona, Estados Unidos
Richard CLOUET, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España	Antonella De Laurentiis, Università del Salento, Italia
Jorge DÍAZ CINTAS, University College London, Reino Unido	M. José DOMÍNGUEZ VÁZQUEZ, Universidad de Santiago de Compostela, España
Juan FERNÁNDEZ NESPRAL, Universität Heidelberg, Alemania	Vera E. GERLING, Heinrich Heine Universität Düsseldorf, Alemania
Fernando GOMES, Universidade de Évora, Portugal	María Jesús GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Università degli Studi di Bologna, Italia
Dongxu HE, Jinan University, China	Jorge LEIVA ROJO, Universidad de Málaga, España
Óscar LOUREDA LAMAS, Universität Heidelberg, Alemania	M ^a del Carmen MELLADO BLANCO, Universidad de Santiago de Compostela, España

Pedro MOGORRÓN HUERTA, Universidad de Alicante, España	Jesús PÉREZ GARCÍA, Universidad de Valladolid, España
Alena PETROVA, Universität Innsbruck, Austria	Macià RIUTORT RIUTORT, Universitat Rovira i Virgili, España
Ferrán ROBLES SABATER, Universitat de València, España	Ana María ROJO LÓPEZ, Universidad de Murcia, España
Astrid SCHMIDHOFER, Universität Innsbruck, Austria	Johannes SCHNITZER, Wirtschaftsuniversität Wien, Austria
Julia SEVILLA MUÑOZ, Universidad Complutense de Madrid, España	Christoph SULZER, Universidad Autónoma de México, México
Guiseppe TROVATO, Università Ca' Foscari Venezia, Italia	Miguel Ángel VEGA CERNUDA, Universidad de Alicante, España
África VIDAL CLARAMONTE, Universidad de Salamanca, España	Song YANG, Beijing University, China

Coordinación de reseñas / Book Review

Cristina MARTÍNEZ FRAILE, Universidad de Sevilla, España

Envío de artículos y reseñas:

Skopos. Revista Internacional de Traducción e Interpretación recibe originales a través de la plataforma OJS de UCOPress, URL: <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/skopos/index>. El correo-e se emplea exclusivamente para consultas no relacionadas con la evaluación de los trabajos presentados. E-mail: mcbalbuena@uco.es.

Unidades fraseológicas en lecturas graduadas de alemán como lengua extranjera de nivel A1 y A1/A2: tratamiento didáctico e implicaciones fraseodidácticas

Sara Barroso Tapia
Universidad de Valladolid
sara.barroso@uva.es

Recibido: 5.09. 2025
Revisado: 20.10. 2025
Aceptado: 30. 11. 2025

Resumen: Las unidades fraseológicas constituyen un componente relevante de la competencia comunicativa y plantean dificultades específicas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, debido a su fijación formal, su idiomatidad variable y su frecuente carga pragmática y cultural. Este trabajo analiza la presencia y el tratamiento didáctico de las unidades fraseológicas en diez lecturas graduadas de alemán como lengua extranjera declaradas por las editoriales como A1 o A1/A2. El corpus comprende obras publicadas por CIDEB, Cornelsen, Klett, Klett/Langenscheidt y Liebaug-Dartmann. A partir de un vaciado manual, se estudian el número de unidades fraseológicas identificadas, su contextualización textual, la presencia de glosas o explicaciones y su reutilización en actividades. Los resultados muestran 105 unidades fraseológicas, de las cuales solo 29 reciben algún tipo de explicación y 8 se integran en actividades. El análisis confirma una notable heterogeneidad entre editoriales y revela que la presencia de fraseologismos no implica una explotación fraseodidáctica sistemática. A partir de estos resultados, se plantean orientaciones para una integración más gradual, explícita y contextualizada de la fraseología en los niveles iniciales de DaF.

Palabras clave: fraseología; fraseodidáctica; alemán como lengua extranjera; lecturas graduadas; competencia fraseológica.

Phraseological units in graded readers for German as a foreign language at A1 and A1/A2 levels: didactic treatment and phraseodidactic implications

Abstract: Phraseological units are a relevant component of communicative competence and pose specific difficulties in foreign language learning due to their formal fixedness, varying degrees of idiomatity, and frequent pragmatic and cultural load. This study analyses the presence and didactic treatment of phraseological units

in ten graded readers for German as a foreign language classified by the publishers as A1 or A1/A2. The corpus comprises works published by CIDEB, Cornelsen, Klett, Klett/Langenscheidt, and Liebaug-Dartmann. On the basis of a manual extraction, the study examines the number of phraseological units identified, their textual contextualisation, the presence of glosses or explanations, and their reuse in activities. The results show 105 phraseological units, of which only 29 receive some form of explanation and 8 are integrated into activities. The analysis confirms considerable heterogeneity across publishers and reveals that the presence of phraseologisms does not necessarily entail systematic phraseodidactic exploitation. On the basis of these findings, the article proposes guidelines for a more gradual, explicit, and contextualised integration of phraseology into beginner-level GFL materials.

Keywords: phraseology; phraseodidactics; German as a foreign language; graded readers; phraseological competence.

Sumario: 1. Introducción. 2. Fraseología. 2.1. Delimitación conceptual y terminológica. 2.2. Rasgos característicos de las unidades fraseológicas. 2.3. Tipos de unidades fraseológicas relevantes para el estudio. 3. Fraseodidáctica. 3.1. Competencia fraseológica y aprendizaje de lenguas extranjeras. 3.2. La fraseología en niveles iniciales de DaF. 3.3. Lecturas graduadas y tratamiento fraseodidáctico. 4. Metodología. 5. Análisis del corpus. 5.1. Klett / Langenscheidt. 5.2. Liebaug-Dartmann. 5.3. Klett. 5.4. Cornelsen. 5.5. CIDEB. 6. Resultados generales y discusión. 7. Conclusiones y propuestas didácticas.

1. Introducción

En todas las lenguas existen diversas formas de expresar una misma idea o un mismo contenido conceptual; sin embargo, no todas resultan igualmente transparentes para el receptor. El uso de una unidad fraseológica como *den Gang nach Canossa antreten müssen* no solo intensifica el significado de la formulación, sino que introduce además una dimensión histórico-cultural que remite a un episodio concreto de la tradición europea. Un aprendiente de alemán como lengua extranjera, incluso con un dominio lingüístico avanzado, puede tener dificultades para interpretar una expresión de este tipo, ya que emisor y receptor no siempre comparten las mismas referencias lingüísticas, históricas y culturales. Del mismo modo, también puede ocurrir que un hablante nativo conozca el significado convencional de una locución y la emplee adecuadamente, pero no sea capaz de relacionarla con su origen histórico.

La capacidad de comprender y emplear este tipo de combinaciones estables forma parte de la competencia fraseológica, entendida como la habilidad para reconocer, interpretar y utilizar adecuadamente unidades

pluriverbales fijadas en lugar de combinaciones libres. Desde esta perspectiva, la fraseología no constituye un componente periférico del aprendizaje de lenguas, sino una dimensión estrechamente vinculada a la competencia comunicativa, a la adecuación pragmática y a la interpretación cultural. Las unidades fraseológicas no solo condensan significados léxicos, sino que pueden activar marcos culturales, convenciones discursivas, valores evaluativos y formas de conceptualización propias de una comunidad lingüística.

En el ámbito del alemán como lengua extranjera, la introducción de unidades fraseológicas plantea, sin embargo, una dificultad metodológica específica. Tradicionalmente, la fraseología se ha asociado a niveles intermedios o avanzados, debido a la idiomatización, la fijación formal y la frecuente opacidad semántica de muchas unidades. Esta percepción ha contribuido a que, en los niveles iniciales, su tratamiento se vea a menudo limitado, pospuesto o reducido a la explicación puntual de expresiones aisladas. El contacto con unidades fraseológicas, sin embargo, no comienza necesariamente en los niveles altos. Los materiales dirigidos a aprendientes de nivel A1 o A1/A2 contienen con frecuencia fórmulas rutinarias, colocaciones, expresiones idiomáticas transparentes o parcialmente transparentes y locuciones de uso cotidiano que forman parte del input ofrecido al alumnado desde las primeras etapas de aprendizaje.

Las lecturas graduadas constituyen, por su propia configuración, un objeto de estudio especialmente adecuado. A diferencia de los manuales generales, que organizan la progresión lingüística en torno a unidades didácticas, funciones comunicativas y contenidos gramaticales, las lecturas graduadas presentan la lengua en contextos narrativos más amplios. Esta contextualización favorece la aparición de expresiones convencionales vinculadas a situaciones comunicativas concretas, a la caracterización de personajes, al desarrollo de conflictos narrativos o a la representación de emociones y relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, su finalidad didáctica exige una selección léxica y gramatical adaptada al nivel declarado por la editorial. Esta doble condición —texto narrativo y material graduado— convierte a las lecturas en un espacio idóneo para observar qué unidades fraseológicas se incorporan en niveles iniciales y cómo se facilita, o no, su comprensión.

La presencia de fraseologismos en este tipo de materiales no implica necesariamente un tratamiento fraseodidáctico sistemático. Una unidad puede aparecer integrada en el texto sin ningún tipo de apoyo, puede recibir una glosa o explicación léxica, puede reutilizarse en actividades de comprensión o consolidación, o puede quedar simplemente disponible en el input narrativo. La diferencia entre presencia textual y explotación didáctica

resulta, por tanto, fundamental. Desde una perspectiva fraseodidáctica, no basta con constatar que las unidades fraseológicas aparecen en los textos; es necesario analizar si se explicitan, si se contextualizan, si se retoman en actividades y si se ofrecen al aprendiente oportunidades para comprenderlas y reutilizarlas.

El presente trabajo parte de esta premisa y analiza el tratamiento de las unidades fraseológicas en un corpus de diez lecturas graduadas de alemán como lengua extranjera declaradas por las editoriales como A1 o A1/A2. El corpus incluye obras publicadas por CIDEB, Cornelsen, Klett, Klett/Langenscheidt y Liebaug-Dartmann. El estudio se basa en un vaciado manual de las unidades fraseológicas presentes en cada lectura y atiende a tres dimensiones principales: la cantidad y tipología general de las unidades identificadas, la existencia o ausencia de explicaciones, glosas o notas, y su posible reutilización en actividades didácticas.

La aportación principal del estudio reside en examinar un tipo de material poco atendido desde la fraseodidáctica —las lecturas graduadas de nivel inicial— y en relacionar la mera presencia textual de unidades fraseológicas con su tratamiento pedagógico efectivo. A partir del análisis, se pretende mostrar en qué medida estos materiales ofrecen oportunidades reales para el desarrollo de la competencia fraseológica en aprendientes iniciales de alemán y qué criterios podrían favorecer una integración más gradual, explícita y contextualizada de la fraseología en la enseñanza de DaF.

2. Fraseología

2.1. Delimitación conceptual y terminológica

La fraseología se considera actualmente una subdisciplina consolidada de la lingüística. El término puede emplearse en dos sentidos complementarios: por un lado, para designar el conjunto de unidades fraseológicas de una lengua; por otro, para referirse a la disciplina que estudia dichas unidades desde una perspectiva formal, semántica, pragmática, histórica, contrastiva y didáctica. Esta doble acepción explica que la fraseología se sitúe en un espacio de intersección entre la lexicología, la semántica, la gramática, la pragmática, la lingüística textual y la enseñanza de lenguas extranjeras.

El desarrollo de la disciplina se ha caracterizado por una notable diversidad terminológica. En el ámbito hispánico se han utilizado denominaciones como *frases hechas*, *modismos*, *locuciones*, *expresiones*

fijas, expresiones idiomáticas, paremias o unidades fraseológicas. En el ámbito germánico, son frecuentes términos como *Phraseologismus*, *Phrasem*, *Redewendung*, *Redensart*, *Idiom* o *idiomatische Wendung*. Esta variedad no responde solo a diferencias terminológicas, sino también a distintas formas de delimitar el objeto de estudio. Algunas perspectivas restringen la fraseología a las combinaciones idiomáticas, mientras que otras adoptan una concepción más amplia e incluyen fórmulas rutinarias, colocaciones, paremias y otros patrones pluriverbales convencionalizados.

La dificultad de delimitación se relaciona con la propia naturaleza de estas unidades. García-Page Sánchez las diferencia de las construcciones libres al definir las como “productos lingüísticos ya hechos, ya contruidos, pre-fabricados” que se reproducen en textos más amplios (2008: 15). Esta idea resulta útil para el presente trabajo, ya que permite considerar las unidades fraseológicas como combinaciones disponibles en la memoria lingüística de los hablantes y no como secuencias creadas libremente en cada acto comunicativo.

En este estudio se adopta una concepción amplia de unidad fraseológica. Se entiende por tal una combinación pluriverbal relativamente fijada, institucionalizada en una comunidad lingüística y caracterizada, en grado variable, por estabilidad formal, frecuencia de uso, especialización semántica, idiomatización, función pragmática o valor discursivo. Esta definición permite incluir no solo locuciones idiomáticas en sentido estricto, sino también fórmulas rutinarias, colocaciones fraseológicas y combinaciones pluriverbales convencionalizadas que pueden presentar dificultades de comprensión o de uso para aprendientes de alemán como lengua extranjera.

Esta concepción amplia se ajusta al análisis de niveles iniciales, donde no siempre aparecen fraseologismos altamente idiomáticos, pero sí expresiones fijadas o semiconvencionalizadas de gran rentabilidad comunicativa. Así, el análisis no se limita a las unidades más opacas, sino que atiende también a expresiones frecuentes y funcionales como *keine Ahnung haben*, *sich Sorgen machen*, *Recht haben*, *Zum Wohl!* o *Was sein muss*, *muss sein*.

2.2. Rasgos característicos de las unidades fraseológicas

Las unidades fraseológicas se definen por un conjunto de rasgos que no se manifiestan siempre con la misma intensidad. La fraseología debe entenderse, por tanto, como un dominio gradual, en el que existen unidades más prototípicas y otras situadas en zonas periféricas. Esta perspectiva

resulta especialmente útil para el análisis de materiales de enseñanza, ya que permite observar distintos grados de fijación, transparencia e integración comunicativa.

Uno de los rasgos fundamentales de las unidades fraseológicas es la pluriverbalidad, entendida como la composición por más de una palabra gráfica. Montoro del Arco subraya este criterio al afirmar que “la pluriverbalidad es, junto al rasgo de la estabilidad o fijación, una de las dos características fundamentales” de las unidades fraseológicas (2005: 101). Ahora bien, este criterio no siempre permite establecer límites absolutos, especialmente en alemán, lengua en la que los compuestos léxicos pueden concentrar significados equivalentes a combinaciones pluriverbales en otras lenguas. Por ello, aunque el presente estudio se centra en unidades pluriverbales, conviene tener en cuenta que la frontera entre palabra compleja, compuesto y unidad fraseológica puede resultar gradual.

Un segundo rasgo esencial es la fijación. Las unidades fraseológicas no se producen siempre mediante las reglas libres de combinación sintáctica, sino que se reproducen como secuencias previamente disponibles en la memoria lingüística de los hablantes. Esta fijación puede afectar al orden de los componentes, a la selección léxica, a la flexión, a la estructura sintáctica o al uso pragmático de la unidad. La fijación no debe entenderse, sin embargo, como inmovilidad absoluta. Muchas unidades fraseológicas admiten variantes léxicas o gramaticales sin dejar de ser reconocibles como tales. La fraseología se caracteriza así por una tensión entre estabilidad y variación.

Junto a la fijación, la institucionalización constituye otro criterio central. Una combinación se convierte en fraseológica cuando se consolida en el uso de una comunidad lingüística y es reconocida como una unidad disponible para la comunicación. Este proceso se relaciona estrechamente con la frecuencia: cuanto más se repite una combinación en contextos comunicativos semejantes, mayores son las posibilidades de que se establezca y pase a formar parte del repertorio fraseológico de la lengua. Desde una perspectiva didáctica, este criterio resulta especialmente relevante, ya que permite diferenciar entre expresiones ocasionales y unidades que poseen verdadera rentabilidad comunicativa para el aprendiente.

La idiomatidad es uno de los rasgos más visibles de la fraseología, aunque no puede considerarse obligatorio en todas las unidades. Una unidad fraseológica es idiomática cuando su significado global no se deduce de forma plenamente composicional a partir del significado de sus componentes. Fleischer resume esta relación entre idiomatidad y

estabilidad al señalar que “ihr besonderer Charakter als feste Wortverbindungen ergibt sich vor allem aus ihrer (semantischen) Idiomatizität und ihrer (semantisch-syntaktischen) Stabilität” (1983: 307). Ahora bien, la idiomatización es gradual. Existen unidades completamente opacas, unidades parcialmente idiomáticas y expresiones transparentes cuyo sentido puede inferirse con relativa facilidad a partir del contexto. Esta gradación adquiere relevancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras, porque no todas las unidades fraseológicas presentan el mismo nivel de dificultad.

La relación entre idiomatización y motivación permite precisar esta gradación. Mellado Blanco señala que “la idiomatización se explica en relación a la divisibilidad de la cadena fraseológica” (2016: 229), mientras que la motivación se vincula al nexo cognitivo entre el significado literal y el fraseológico. Esta distinción permite diferenciar entre unidades opacas, cuyo significado exige mayor apoyo interpretativo, y unidades transparentes o parcialmente motivadas, que pueden resultar accesibles para el aprendiente si aparecen suficientemente contextualizadas.

También debe considerarse la función pragmática y discursiva de las unidades fraseológicas. Muchas de ellas no solo transmiten un contenido conceptual, sino que organizan la interacción, expresan actitudes, intensifican valoraciones, regulan la cortesía o contribuyen a la cohesión textual. Fórmulas como *Guten Appetit!*, *Zum Wohl!* o *Was sein muss, muss sein* muestran que la fraseología no se limita al ámbito de las locuciones idiomáticas, sino que interviene también en situaciones comunicativas convencionalizadas. En el aula de lengua extranjera, estas unidades son especialmente valiosas porque permiten trabajar no solo el léxico, sino también la adecuación comunicativa.

2.3. Tipos de unidades fraseológicas relevantes para el estudio

Las clasificaciones fraseológicas han intentado ordenar la diversidad interna del campo. En el ámbito hispánico, una de las propuestas más influyentes es la de Corpas Pastor, que distingue entre colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos (1996). Las colocaciones son combinaciones frecuentes y relativamente estables, aunque no necesariamente idiomáticas; las locuciones funcionan como unidades del sistema y presentan mayor grado de fijación; los enunciados fraseológicos, por su parte, constituyen unidades completas de habla, entre las que se encuentran paremias y fórmulas rutinarias.

En el ámbito germánico, propuestas como las de Burger (2015), Fleischer (1983) o Wotjak (2005) han contribuido igualmente a delimitar el campo fraseológico atendiendo a criterios como la pluriverbalidad, la fijación, la idiomatidad, la función comunicativa y el grado de lexicalización. En particular, resulta útil la distinción entre fraseologismos infraoracionales y fraseologismos con valor de oración o de texto. Los primeros necesitan integrarse en una estructura sintáctica mayor, mientras que los segundos pueden funcionar como enunciados completos.

Para el presente estudio, esta diversidad clasificatoria tiene una consecuencia metodológica directa: el análisis no se restringe a las locuciones idiomáticas prototípicas, sino que atiende a todas aquellas unidades pluriverbales que, por su fijación, convencionalización o valor pragmático, pueden formar parte de la competencia fraseológica del aprendiente. Esta decisión resulta coherente con el tipo de corpus analizado. Las lecturas graduadas de niveles iniciales no suelen incorporar una alta densidad de fraseologismos opacos, pero sí contienen numerosas expresiones rutinarias, colocaciones, fórmulas de interacción y locuciones relativamente transparentes que desempeñan un papel importante en la comprensión del texto y en la adquisición gradual de patrones comunicativos del alemán.

Desde esta perspectiva, expresiones como *sich Sorgen machen* o *Recht haben* pueden considerarse relevantes no por su opacidad semántica, sino por su carácter convencionalizado y por su utilidad comunicativa. Del mismo modo, fórmulas como *Guten Appetit!* o *Zum Wohl!* poseen un valor fraseológico ligado a situaciones comunicativas concretas, aunque su dificultad no proceda necesariamente de la idiomatidad, sino de su adecuación pragmática y cultural.

Esta delimitación amplia de la unidad fraseológica permite abordar el análisis de materiales de nivel inicial sin restringirlo a las locuciones idiomáticas prototípicas. A partir de esta base conceptual, el siguiente apartado se centra en la dimensión didáctica de la fraseología y en las condiciones que favorecen su incorporación progresiva al aprendizaje de lenguas extranjeras.

3. Fraseodidáctica

3.1. Competencia fraseológica y aprendizaje de lenguas extranjeras

La fraseodidáctica se ocupa de la enseñanza y el aprendizaje de las unidades fraseológicas en contextos de lengua materna, segunda lengua o

lengua extranjera. En el ámbito del alemán como lengua extranjera, esta línea de investigación se ha desarrollado a partir de la constatación de que los fraseologismos forman parte del uso ordinario de la lengua y no pueden quedar relegados a los niveles avanzados. El término se asocia habitualmente a Peter Kühn, quien en 1987 habló del denominado *phraseodidaktischer Dornröschenschlaf* para describir el escaso desarrollo de la enseñanza fraseológica en aquel momento. La metáfora resulta elocuente: la fraseología estaba presente en la lengua, pero no había recibido una atención didáctica proporcional a su importancia comunicativa.

En un trabajo previo dedicado a la didactización de la fraseología alemana para estudiantes hispanohablantes de DaF (AUTOR 2023), se defendió ya la necesidad de trabajar las unidades fraseológicas no solo como contenido lingüístico, sino también como vía de acceso a conocimientos culturales. Allí se planteaba que la cultura impregna toda la lengua, pero que su presencia se manifiesta con especial intensidad en las unidades fraseológicas, debido a su fijación, idiomatización y carga cultural. Esta premisa resulta relevante para el presente estudio, aunque ahora el foco se desplaza desde una propuesta didáctica diseñada para el aula universitaria hacia el análisis del tratamiento fraseológico en lecturas graduadas de nivel inicial.

La competencia fraseológica puede entenderse como la capacidad de reconocer, interpretar y utilizar unidades fraseológicas de acuerdo con sus restricciones formales, semánticas, pragmáticas y culturales. Esta competencia no se limita a comprender expresiones idiomáticas opacas, sino que incluye también el reconocimiento de colocaciones frecuentes, fórmulas rutinarias y patrones convencionalizados. La fraseología no constituye un añadido ornamental al aprendizaje lingüístico, sino una dimensión de la competencia comunicativa.

En una lengua extranjera, el dominio fraseológico exige varios niveles de procesamiento. El aprendiente debe identificar la unidad como combinación estable, interpretar su significado en contexto, reconocer sus restricciones de uso y, en fases más avanzadas, emplearla de forma adecuada. La dificultad aumenta cuando la unidad presenta opacidad semántica, marcas culturales, restricciones pragmáticas o diferencias relevantes respecto a posibles equivalentes de la lengua materna. De ahí que la adquisición fraseológica requiera exposición contextualizada, explicación selectiva y oportunidades de reutilización.

La enseñanza de los fraseologismos implica más que ofrecer equivalentes léxicos o traducciones aisladas. Requiere contextualizar su uso, explicar sus restricciones pragmáticas, facilitar su reconocimiento en

textos y promover actividades que conduzcan de la comprensión pasiva a la producción activa. Este proceso resulta especialmente necesario cuando las unidades aparecen en materiales de lectura, ya que el estudiante puede comprender el sentido general del texto sin llegar a incorporar la expresión a su repertorio lingüístico.

3.2. La fraseología en niveles iniciales de DaF

En los niveles iniciales, la enseñanza de la fraseología plantea una tensión específica. Por un lado, el alumnado dispone todavía de recursos léxicos y gramaticales limitados, lo que aconseja evitar una acumulación de expresiones idiomáticas complejas. Por otro, el contacto con unidades fraseológicas resulta inevitable desde las primeras fases del aprendizaje, porque muchas expresiones frecuentes de la comunicación cotidiana presentan algún grado de fijación o convencionalización.

La cuestión no es, por tanto, si la fraseología debe incorporarse en A1 o A1/A2, sino qué tipo de unidades pueden introducirse, con qué grado de explicitación y mediante qué procedimientos didácticos. En estos niveles, parecen especialmente adecuadas las unidades frecuentes, transparentes o semitransparentes, vinculadas a situaciones comunicativas reconocibles y con utilidad inmediata para el aprendiente. Fórmulas de saludo, agradecimiento, brindis, disculpa o ánimo, así como combinaciones verbales frecuentes, pueden integrarse desde etapas tempranas sin sobrecargar el proceso de aprendizaje.

La idiomatidad debe entenderse aquí como un criterio de graduación. Las unidades altamente opacas o culturalmente marcadas pueden requerir mayor mediación didáctica, mientras que las unidades transparentes pueden introducirse mediante el contexto. Expresiones como *keine Ahnung haben* o *sich Sorgen machen* resultan accesibles si aparecen en una situación narrativa clara; otras, como *das fünfte Rad am Wagen sein*, necesitan una explicación más explícita para evitar una interpretación meramente literal.

La progresión fraseodidáctica en niveles iniciales debería atender a cuatro criterios: frecuencia, transparencia, utilidad comunicativa y adecuación al nivel lingüístico. Una unidad frecuente y funcional puede resultar más rentable que una expresión idiomática culturalmente interesante pero poco útil para el aprendiente inicial. Del mismo modo, una unidad introducida en un contexto claro y retomada en actividades ofrece mayores posibilidades de adquisición que una expresión que aparece de forma aislada y sin apoyo posterior.

3.3. *Lecturas graduadas y tratamiento fraseodidáctico*

Las lecturas graduadas ofrecen un espacio adecuado para observar la presencia y el tratamiento de las unidades fraseológicas. A diferencia de los manuales generales, que organizan la progresión en torno a unidades didácticas, contenidos gramaticales y funciones comunicativas, las lecturas graduadas presentan la lengua en contextos narrativos más amplios. Esta configuración favorece la aparición de expresiones vinculadas a personajes, acciones, emociones, relaciones interpersonales y situaciones comunicativas concretas.

La contextualización narrativa puede facilitar la comprensión de las unidades fraseológicas, ya que el aprendiente dispone de información situacional para inferir el significado. Una expresión como *schlechte Laune haben*, integrada en una escena en la que se describe el estado emocional de un personaje, puede comprenderse con mayor facilidad que si apareciera aislada en una lista léxica. Sin embargo, la presencia contextual no garantiza por sí sola la adquisición. Para que una unidad contribuya al desarrollo de la competencia fraseológica, el material debe facilitar su reconocimiento como combinación estable y, cuando sea necesario, ofrecer algún tipo de apoyo.

El tratamiento fraseodidáctico puede adoptar distintas formas. Una unidad puede aparecer sin explicación, puede ir acompañada de una glosa léxica o semántica, puede incluirse en un glosario, puede retomarse en una actividad de comprensión o puede reutilizarse en una tarea productiva. Estas opciones no tienen el mismo valor didáctico. La glosa favorece la comprensión inmediata, pero no siempre conduce a la adquisición activa. La reutilización en actividades, en cambio, puede reforzar la retención y ayudar al aprendiente a reconocer la unidad como expresión convencionalizada.

En el caso de las lecturas graduadas de A1 y A1/A2, el tratamiento fraseodidáctico resulta especialmente significativo. Estos materiales están diseñados para aprendientes con una competencia lingüística limitada, por lo que la inclusión de fraseologismos exige decisiones editoriales precisas. Cuando una unidad se incorpora al texto sin apoyo explicativo ni reutilización posterior, queda integrada en el input, pero su aprovechamiento didáctico depende en gran medida de la intervención del docente o de la capacidad inferencial del estudiante.

Por ello, el análisis de las lecturas graduadas permite diferenciar entre presencia textual y explotación fraseodidáctica. Una obra puede contener varias unidades fraseológicas y, aun así, no promover de forma sistemática su adquisición. En cambio, una lectura con menor número de unidades puede ofrecer un tratamiento más eficaz si las selecciona con

criterio, las explica cuando es necesario y las retoma en actividades. Esta distinción constituye uno de los ejes del presente estudio.

4. Metodología

Este estudio adopta un enfoque descriptivo y cualitativo, complementado con un recuento cuantitativo de las unidades fraseológicas identificadas. El objetivo es analizar la presencia y el tratamiento didáctico de la fraseología en lecturas graduadas de alemán como lengua extranjera dirigidas a niveles iniciales. No se pretende ofrecer una medición estadística exhaustiva, sino examinar qué tipo de unidades aparecen, cómo se integran en el texto y qué apoyo reciben por parte del material.

La identificación de las unidades fraseológicas se ha realizado mediante un vaciado manual de las lecturas que componen el corpus. Se ha optado por este procedimiento porque el análisis no busca localizar únicamente combinaciones recurrentes, sino valorar su funcionamiento textual y didáctico. Para cada unidad se han registrado la forma fraseológica, la obra en la que aparece, el contexto de uso, la página, la existencia o ausencia de explicación y su posible reutilización en actividades.

El criterio de identificación adoptado es amplio y funcional. Se han incluido combinaciones pluriverbales que presentan algún grado de fijación, convencionalización, idiomatización, recurrencia o valor pragmático. Esta decisión responde al tipo de materiales analizados, ya que en los niveles A1 y A1/A2 no siempre aparecen fraseologismos altamente idiomáticos, pero sí fórmulas rutinarias, colocaciones, locuciones transparentes o expresiones frecuentes que forman parte de la competencia fraseológica inicial.

El recuento cuantitativo se basa en tipos fraseológicos distintos por lectura. Cuando una misma unidad aparece varias veces en una obra, se contabiliza una sola vez en el cómputo general, aunque sus repeticiones se tienen en cuenta en el análisis cualitativo si contribuyen a la familiarización del aprendiente con la expresión. Este criterio evita que una unidad repetida por motivos narrativos altere la comparación entre lecturas.

El tratamiento didáctico de cada unidad se ha analizado atendiendo a tres aspectos: su contextualización dentro del texto, la presencia de glosas, notas o explicaciones, y su inclusión en actividades de comprensión, fijación o producción. Esta distinción permite diferenciar entre la mera aparición de una unidad fraseológica en el input narrativo y su explotación fraseodidáctica efectiva.

El análisis se centra en el tratamiento editorial de las unidades fraseológicas y no incorpora datos de recepción por parte del alumnado. Las conclusiones, por tanto, se refieren a las oportunidades que ofrecen las lecturas graduadas para el desarrollo de la competencia fraseológica, no a la adquisición real de dichas unidades por parte de los aprendientes.

5. Análisis del corpus

El corpus está formado por diez lecturas graduadas de alemán como lengua extranjera destinadas a niveles iniciales. Todas ellas están declaradas por las editoriales como materiales de nivel A1 o A1/A2, lo que permite analizar la presencia y el tratamiento de unidades fraseológicas en las primeras etapas del aprendizaje de DaF. La selección reúne obras de distintas editoriales especializadas —Klett/Langenscheidt¹, Liebaug-Dartmann, Klett, Cornelsen y CIDEB— con el fin de observar posibles diferencias en la incorporación y explotación didáctica de la fraseología.

Las lecturas analizadas son las siguientes: *Detektiv wider Willen* (s. f.) y *Die Prinzessin* (s. f.), de Klett/Langenscheidt; *Urlaub intensiv* (2013) y *Testament mit Hund* (2013), de Liebaug-Dartmann; *Drei ist einer zu viel* (2013) y *Gefahr am Strand* (2013), de Klett; *Die Skorpion-Frau* (2016) y *Haifische in der Spree* (2016), de Cornelsen; y *Der Fluch der Mumie* (2012) y *Eine spezielle Band* (2010), de CIDEB. En todos los casos se trata de textos narrativos acompañados, según la colección, de apoyos didácticos como notas, glosarios, actividades de comprensión, ejercicios léxicos o materiales complementarios.

La organización del análisis sigue un criterio editorial. En primer lugar, se examinan las lecturas de Klett/Langenscheidt; a continuación, las de Liebaug-Dartmann, Klett, Cornelsen y CIDEB. Para cada editorial se atiende al número de unidades fraseológicas identificadas, al tipo de apoyo ofrecido —glosa, nota, explicación o actividad— y al grado en que dichas unidades se integran en una secuencia de trabajo fraseodidáctico.

¹ Conviene aclarar que algunas lecturas originalmente publicadas por Langenscheidt aparecen actualmente en el entorno editorial de Klett. Por ello, en este trabajo se mantiene la denominación Klett/Langenscheidt, con el fin de evitar confusiones entre la procedencia editorial original y la catalogación actual de los materiales.

5.1. Klett/Langenscheidt

En *Detektiv wider Willen* se identificaron diez unidades fraseológicas diferentes. El tratamiento didáctico se concentra en el apartado final *Landeskundliche Anmerkungen/Glossar*, al que se remite desde el texto mediante llamadas internas. Siete unidades reciben algún tipo de explicación: *sich null für etwas interessieren*, *in Rätseln sprechen*, *pleite sein*, *Selbst ist der Mann!*, *Was sein muss, muss sein*, *Immer mit der Ruhe!* e *Ich verstehe nur Bahnhof!*. En varios casos, las expresiones se identifican explícitamente como *Redewendungen*, lo que permite al aprendiente reconocerlas como combinaciones fijadas y no como secuencias libres.

El apoyo ofrecido, aun así, se limita a la comprensión inmediata. Las unidades explicadas no se retoman después en actividades de consolidación, reutilización o producción, por lo que el tratamiento no llega a constituir una secuencia fraseodidáctica completa. Las tres unidades restantes —*Erst die Arbeit, dann das Vergnügen*, *schlechte Laune haben* y *Gespenster sehen*— aparecen integradas en el texto, pero no reciben nota, glosa ni actividad específica. En estos casos, la comprensión depende del contexto narrativo y de la capacidad inferencial del aprendiente.

Tabla 1. Ejemplos de tratamiento didáctico en Klett/Langenscheidt

Obra	UF y localización	Tratamiento observado
<i>Detektiv wider Willen</i>	<i>sich null für etwas interessieren</i> (p. 11) <i>in Rätseln sprechen</i> (p. 17) <i>Pleite sein</i> (p. 19)	Se remite al glosario final, donde se ofrece una explicación de la expresión.
	„Selbst ist der Mann!“ (p. 12) „Was sein muss, muss sein“ (p. 13) „Immer mit der Ruhe!“ (p. 16) „Ich verstehe nur Bahnhof!“ (p. 25)	Se remite al glosario final; la unidad se identifica como <i>Redewendung</i> y se acompaña de una explicación.
	<i>Erst die Arbeit, dann das Vergnügen</i> (p. 26) <i>Schlechte Laune haben</i> (p. 10) <i>Gespenster sehen</i> (p. 26)	La unidad aparece contextualizada en el texto, pero no se observa glosa, nota ni actividad específica.

Fuente: elaboración propia a partir del corpus analizado

En *Die Prinzessin* se registraron dieciséis unidades fraseológicas. El tratamiento difiere parcialmente del observado en *Detektiv wider Willen*, ya que en este caso predominan las notas a pie de página. Seis unidades —*einen Abstecher machen*, *wie im Flug / wie im Fluge vergehen*, *auf die Sauce kommen*, *wie ein Murmeltier schlafen*, *alles liegt/ist im grünen Bereich* y *keinen Mucks machen/tun*— reciben una aclaración puntual.

Estas notas favorecen la comprensión durante la lectura, aunque no convierten las expresiones en objeto de trabajo posterior.

Otras unidades, como *es ist nicht viel los*, *Zum Wohl!*, *Hunger wie ein Wolf haben*, *Und wie!*, *es gibt Ärger*, *so ein Mist!* o *mit etwas/jemandem klarkommen*, aparecen en contextos conversacionales o narrativos, pero no reciben explicación ni explotación didáctica posterior. Tres expresiones — *volles Programm*, *sich Sorgen machen* y *zur Not*— figuran en una actividad de comprensión auditiva y lectura; la tarea, aun así, no las presenta como unidades fraseológicas ni orienta la atención del aprendiente hacia su fijación, significado global o uso comunicativo.

Tabla 2. Ejemplos de tratamiento didáctico en Klett/Langenscheidt

Obra	UF y localización	Tratamiento observado
Die Prinzessin	<i>einen Abstecher machen</i> (p. 18) <i>wie im Fluge/ Flug vergehen</i> (p. 30) <i>auf die Sauce kommen</i> (p. 36) <i>wie ein Marmeladentier schlafen</i> (p. 39) <i>alles liegt/ist im grünen Bereich</i> (p. 39) <i>keinen Mucks machen/tun</i> (p. 43)	La unidad recibe una nota a pie de página aclaratoria.
	<i>es ist nicht viel los</i> (p. 12) <i>Zum Wohl</i> (p. 12) <i>Hunger wie ein Wolf haben</i> (p.24) <i>Und wie!</i> (p. 32) <i>es gibt Ärger</i> (p. 40) <i>so ein Mist!</i> (p. 46) <i>mit etwas/jemandem klarkommen</i> (p. 51)	La unidad aparece en contexto conversacional, pero no recibe explicación ni explotación didáctica posterior.
	<i>volles Programm</i> (p. 52; actividad 10c) <i>sich Sorgen machen</i> (p. 53; actividad 10c) <i>zur Not</i> (p. 53; actividad 10c)	La unidad aparece dentro de una actividad de comprensión auditiva y lectura; la tarea no la tematiza como fraseologismo.

Fuente: elaboración propia a partir del corpus analizado

Los ejemplos reunidos en las tablas 1 y 2 muestran que Klett/Langenscheidt incorpora unidades fraseológicas en el texto narrativo y ofrece, en varios casos, apoyos explicativos mediante glosario final o notas a pie de página. Este tratamiento favorece la comprensión puntual de las expresiones, pero su alcance fraseodidáctico es limitado. Las unidades apenas se reutilizan en actividades y no se proponen tareas orientadas a reconocer su fijación, practicar su empleo o compararlas con posibles equivalentes en la lengua materna del aprendiente. Así, la fraseología

aparece como parte del input textual, aunque solo de forma parcial como contenido didáctico.

5.2. Liebaug-Dartmann

En las dos lecturas de Liebaug-Dartmann se identificaron ocho unidades fraseológicas. A diferencia de lo observado en Klett/Langenscheidt, estas obras no incorporan notas, glosarios ni explicaciones específicas para las unidades localizadas. Tampoco se incluyen actividades destinadas a su reconocimiento, consolidación o reutilización. La fraseología aparece integrada en la narración, pero no se convierte en objeto explícito de trabajo didáctico.

El caso más visible se encuentra en *Urlaub intensiv*, donde la expresión *Wo hast du nur deinen Kopf?* aparece de forma recurrente — quince veces— en boca de la madre, que la utiliza para aludir a la distracción de su hija Hanna. La repetición cumple una función narrativa clara, ya que contribuye a caracterizar la relación entre los personajes y a fijar un rasgo de la protagonista. Desde el punto de vista fraseodidáctico, esta recurrencia podría favorecer la adquisición incidental de la expresión; aun así, el material no la explica ni la recupera en ninguna actividad. Se desaprovecha, por tanto, una unidad frecuente dentro del propio texto y con un valor comunicativo fácilmente explotable en el aula.

En la misma lectura aparecen otras unidades, como *etwas unter die Lupe nehmen* (p. 8), *sich wie zu Hause fühlen* (p. 9), *in der Lage sein* (p. 15) o *Hand in Hand gehen* (p. 19). Todas ellas se insertan de manera natural en el desarrollo narrativo, pero quedan sin mediación explícita. En *Testament mit Hund* se recogieron tres unidades fraseológicas: *Amok laufen*, que aparece en dos ocasiones (p. 12 y 14), *frischen Wind bringen* (p. 9) y *ein volles Programm haben* (p. 10). Las tres se integran en el texto sin nota aclaratoria, glosa, explicación final ni actividad de refuerzo. En el caso de *Amok laufen*, la ausencia de apoyo resulta especialmente llamativa, ya que se trata de una expresión idiomática que puede plantear dificultades de interpretación para aprendientes de nivel inicial.

5.3. Klett

En las lecturas de Klett no se aprecia un procedimiento homogéneo en el tratamiento de las unidades fraseológicas. En *Drei ist einer zu viel* se identificaron cinco unidades, algunas de ellas con más de una aparición en el texto. La unidad *rot werden* (p. 13) aparece integrada en la narración,

pero no recibe ningún tipo de explicación. En cambio, *sich Sorgen machen* (p. 35), que se repite tres veces a lo largo de la lectura, sí se explica la primera vez que aparece, aunque no se recupera después mediante una actividad específica de consolidación. Este procedimiento facilita la comprensión inicial, pero no aprovecha plenamente la recurrencia de la unidad para favorecer su fijación.

Otras unidades, como *das fünfte Rad am Wagen sein*² (p. 22 y 45) y *Aller guten Dinge sind drei* (p. 38 y 51), no reciben una explicación directa en el momento de su aparición, aunque sí se retoman posteriormente en una actividad. El tratamiento oscila, por tanto, entre la glosa puntual y la recuperación en ejercicios, sin que se configure una secuencia fraseodidáctica plenamente articulada.

El caso de *Drei ist einer zu viel* resulta especialmente significativo porque varias unidades tienen un claro potencial didáctico. El propio título remite a *Aller guten Dinge sind drei*, expresión que podría favorecer una reflexión sobre la estructura, el significado y los posibles equivalentes en español. Del mismo modo, *das fünfte Rad am Wagen sein* presenta una idiomatidad elevada y puede plantear dificultades de comprensión para aprendientes de nivel inicial. Aunque ambas unidades se recuperan en actividades, la tarea no siempre orienta la atención hacia su carácter fraseológico ni ofrece una explicación suficiente de su significado global.

El patrón cambia en *Gefahr am Strand*, donde solo se localizó una unidad fraseológica, *viel los sein* (p. 12). Esta aparece integrada en el texto, pero no recibe glosa, nota ni actividad de refuerzo. La diferencia entre ambas lecturas muestra una cierta irregularidad editorial, tanto en la cantidad de unidades incorporadas como en el grado de explotación didáctica. Mientras que *Drei ist einer zu viel* combina notas y actividades de forma parcial, *Gefahr am Strand* se limita a la presencia textual de la unidad.

5.4. Cornelsen

Cornelsen es la editorial que presenta el mayor número de UF dentro del corpus analizado. En las dos lecturas seleccionadas se registraron treinta y cinco unidades: veintiuna en *Haifische in der Spree* y catorce en *Die Skorpion-Frau*. En ambas obras se aprecia una mayor presencia de apoyos explicativos que en otras editoriales, principalmente mediante notas

² La nota explica solo *der Wagen* como *das Auto*; la expresión completa se recupera en una actividad de opción múltiple.

a pie de página. Sin embargo, el tratamiento no es plenamente sistemático, ya que algunas unidades se explican de forma completa, otras reciben solo una aclaración parcial y otras aparecen sin ningún tipo de mediación didáctica.

En *Haifische in der Spree* se identificaron veintiún fraseologismos. Un primer grupo está formado por unidades que reciben explicación: *eine Rede halten* (p. 20), *Beifall klatschen* (p. 20), *schwarz auf weiß* (p. 21), *jemandem grünes Licht geben* (p. 23) y *jemanden fertigmachen* (p. 26). En estos casos, la nota facilita la comprensión inmediata de la expresión, aunque ninguna de ellas se recupera después en actividades de consolidación o reutilización.

Un segundo tipo de tratamiento se observa en *Quatsch reden / keinen Quatsch reden* (p. 25). En este caso, la explicación no recae sobre la unidad fraseológica completa, sino únicamente sobre el lexema *Quatsch*. Este procedimiento puede ayudar a comprender el sentido general del fragmento, pero no permite reconocer la combinación como unidad fijada ni trabajar su uso fraseológico.

El grupo más numeroso corresponde a unidades que aparecen integradas en el texto sin explicación ni actividad específica: *jemanden in Ruhe lassen* (p. 14), *Recht haben* (pp. 15, 18 y 21), *kleine Fische!* (p. 15), *(mit etwas) muss Schluss sein* (p. 15), *an die Arbeit gehen* (p. 17 y 25), *seine Meinung ändern* (p. 21), *ein Stich ins Herz* (p. 23), *auf andere Gedanken kommen* (p. 22), *auf dem Weg sein* (p. 23), *gerade richtig kommen* (p. 23), *etwas stimmt nicht* (p. 23), *zur Sache kommen* (p. 23), *jemanden auf seiner Seite haben* (p. 25), *jemanden kaltmachen* (p. 32) y *jemanden in die Arme nehmen* (p. 34). Algunas de estas unidades, como *Recht haben*, poseen una alta rentabilidad comunicativa para aprendientes de nivel inicial, mientras que otras, como *jemanden kaltmachen* o *ein Stich ins Herz*, pueden plantear mayores dificultades por su idiomatidad o por su carga expresiva. La ausencia de glosas o tareas específicas hace que su aprovechamiento dependa del contexto y de la intervención docente.

En *Die Skorpion-Frau* se registraron catorce unidades fraseológicas. Un primer grupo recibe explicación mediante nota: *Gespenster sehen* (p. 9), *Hier liegt der Schlüssel* (p. 17), *eine heiße Spur* (p. 19), *jemandes Vertrauen gewinnen* (p. 20) y *nicht lockerlassen* (p. 27). Estas aclaraciones favorecen la comprensión puntual y muestran una mayor atención editorial hacia determinadas expresiones. Aun así, las unidades no se retoman después en actividades específicas de reutilización.

Un caso diferente es *sich Sorgen machen* (p. 9; actividad Ü4). Esta unidad no se explica mediante nota, pero sí aparece en una actividad de comprensión semántica. La inclusión en una tarea puede favorecer su

reconocimiento, aunque la actividad no la tematiza como fraseologismo ni orienta la atención hacia su fijación formal o su valor comunicativo.

El resto de unidades aparece sin explicación ni actividad específica: *ein gutes Gefühl haben* (p. 9), *kein Auge für etwas haben* (p. 26), *die Sache heiß werden* (p. 27), *jemandem guttun* (p. 33), *sich wie zu Hause fühlen* (p. 34), *einen kühlen Kopf bewahren/behalten* (p. 35), *ans Licht kommen* (p. 35) y *seine Ruhe finden* (p. 35). En estos casos, la fraseología queda integrada en el desarrollo narrativo, pero no se convierte en objeto explícito de aprendizaje. Algunas unidades, como *sich wie zu Hause fühlen* o *ein gutes Gefühl haben*, pueden resultar relativamente transparentes; otras, como *kein Auge für etwas haben*, *einen kühlen Kopf bewahren/behalten* o *ans Licht kommen*, requerirían una mediación más clara para evitar una interpretación literal.

El análisis indica que las lecturas de Cornelsen presentan un tratamiento más desarrollado que el de otras editoriales, ya que incorporan un número elevado de unidades fraseológicas y ofrecen explicaciones en varios casos. Aun así, la intervención fraseodidáctica sigue siendo irregular. La explicación no siempre recae sobre la unidad completa, las actividades no se relacionan de forma sistemática con las expresiones detectadas y no se propone una progresión que conduzca desde la comprensión contextual hasta la reutilización activa. La fraseología tiene, por tanto, una presencia notable en el input, pero su explotación didáctica continúa siendo parcial.

5.5. CIDEB

CIDEB presenta la segunda mayor concentración de unidades fraseológicas del corpus, con treinta unidades registradas en las dos lecturas analizadas: nueve en *Der Fluch der Mumie* y veintiuna en *Eine spezielle Band*. Las dos obras incorporan fraseologismos de forma relativamente frecuente, aunque el tratamiento didáctico no sigue un criterio homogéneo. Se combinan tres procedimientos: la presencia de unidades sin apoyo específico, la explicación puntual mediante nota y la inclusión ocasional en actividades. La relación entre estos procedimientos, sin embargo, no siempre resulta coherente, ya que algunas unidades se practican sin haber sido explicadas previamente y otras se explican sin ser retomadas después.

En *Der Fluch der Mumie* se identificaron nueve unidades fraseológicas. La mayoría aparece sin explicación ni explotación didáctica posterior: *Unglück bringen* (p. 10), *Recht haben* (pp. 10, 18 y 53), *ins Gefängnis kommen* (pp. 34 y 77), *es geht um Leben und Tod* (pp. 32 y 42),

zum Glück (pp. 20, 44 y 48) y *sich auf den Weg machen* (p. 72). Algunas de estas expresiones, como *Recht haben* o *zum Glück*, son frecuentes y relativamente transparentes; otras, como *es geht um Leben und Tod*, poseen una mayor carga idiomática y podrían beneficiarse de una explicación específica. Dos unidades reciben explicación mediante nota: *keine Ahnung haben* (p. 44) y *sich einen Scherz erlauben* (pp. 62 y 65). En ambos casos, la aclaración favorece la comprensión inmediata. La segunda presenta un tratamiento algo más completo, ya que además de explicarse mediante nota se recupera después en una actividad.

Frente a ello, *So ein Quatsch!* (p. 17; actividad 3 en p. 22) no recibe explicación previa, pero sí aparece en una actividad. Este procedimiento resulta menos coherente desde una perspectiva fraseodidáctica, porque la unidad se practica sin haber sido previamente tematizada como expresión fijada.

En *Eine spezielle Band* se registraron veintiún unidades fraseológicas. Un primer grupo está formado por unidades que aparecen sin explicación ni actividad específica: *Recht haben* (p. 6), *gleich um die Ecke* (p. 22), *rot werden* (pp. 26 y 44), *bei der Sache sein* (p. 26), *die Finger von jemandem lassen* (p. 35), *Das geht dich nichts an* (p. 41), *Was vorbei ist, ist vorbei* (pp. 41 y 61), *jemanden ins Gefängnis stecken* (p. 42), *vor der Tür stehen* (p. 42), *sich Sorgen machen* (pp. 42, 44, 50 y 52), *Gott sei Dank* (p. 50), *zu Ende sein/gehen* (p. 51), *Was sein muss, muss sein* (p. 51), *sich die Hand geben* (p. 52), *jemandem recht/Recht geben* (p. 54), *Händchen halten* (p. 61) y *etwas zu Ende führen/machen* (p. 71). Estas unidades contribuyen a la naturalidad del texto narrativo, pero no se convierten en objeto explícito de aprendizaje.

Un segundo grupo incluye unidades que sí reciben una explicación puntual. Es el caso de *Das ist mein Bier* (p. 41), que se aclara mediante nota y cuya explicación resulta especialmente pertinente, ya que la expresión no puede interpretarse adecuadamente a partir del significado literal de sus componentes. También se explica *so weit sein* (p. 49), aunque se trata de una unidad más transparente y dependiente del contexto.

Por último, algunas unidades se recuperan en actividades sin haber sido explicadas previamente como fraseologismos. Esto ocurre con *schlechte Laune haben* (p. 5; actividad 2 en p. 10) y *Spaß machen* (p. 6; actividad 2 en p. 10). En ambos casos, la actividad permite cierta reutilización, pero no orienta la atención del aprendiente hacia el carácter fijado de la expresión. La práctica se centra en la comprensión o en el vocabulario, no en la unidad fraseológica como tal.

Las lecturas de CIDEB muestran una presencia fraseológica elevada, pero una explotación didáctica fragmentaria. Algunas unidades se explican, otras se practican y muchas aparecen únicamente como parte del input textual. La falta de una secuencia que vincule aparición, explicación y reutilización limita el aprovechamiento fraseodidáctico de estas obras, pese a que el corpus ofrece numerosas expresiones útiles para el desarrollo inicial de la competencia fraseológica.

6. Resultados generales y discusión

El análisis del corpus confirma una presencia apreciable de unidades fraseológicas en las lecturas graduadas de nivel inicial. En total, se han identificado 105 unidades fraseológicas en las diez obras analizadas. La distribución por editoriales no es homogénea: Cornelsen concentra el mayor número de unidades, con 35 en dos lecturas; le sigue CIDEB, con 30; Klett/Langenscheidt ocupa una posición intermedia, con 26; mientras que Liebaug-Dartmann y Klett presentan una presencia más reducida, con 8 y 6 unidades, respectivamente.

Estos datos muestran que la fraseología forma parte del input ofrecido al alumnado incluso en materiales declarados como A1 o A1/A2. Su presencia no se limita a expresiones idiomáticas opacas, sino que incluye fórmulas rutinarias, colocaciones, combinaciones verbal-nominales y expresiones frecuentes del alemán cotidiano. Esta variedad confirma la pertinencia de adoptar una concepción amplia de unidad fraseológica al analizar materiales de niveles iniciales.

La síntesis confirma la distancia entre presencia textual y explotación didáctica. De las 105 unidades fraseológicas identificadas, solo 29 reciben algún tipo de explicación, glosa, nota o aclaración, y únicamente 8 se reutilizan en actividades. La diferencia entre ambos valores muestra que la aparición de fraseologismos en las lecturas no garantiza su integración en una secuencia fraseodidáctica.

El tratamiento varía de forma considerable entre editoriales y, dentro de una misma editorial, entre colecciones y títulos. La variación afecta tanto a la densidad fraseológica como a la explicitación semántica y a la incorporación de actividades de consolidación. Cornelsen es la editorial con mayor número de unidades y ofrece un volumen apreciable de notas explicativas, aunque no siempre se explica la unidad completa ni se retoma después en actividades. CIDEB incorpora también un número elevado de fraseologismos, pero las explicaciones aparecen de forma irregular y las actividades son escasas. Klett/Langenscheidt utiliza recursos explicativos,

sobre todo glosarios y notas, aunque apenas desarrolla una explotación posterior. Liebaug-Dartmann prescinde de explicaciones y actividades, incluso cuando determinadas expresiones se repiten dentro de la narración. Klett presenta un número reducido de unidades y un tratamiento igualmente heterogéneo.

Ninguna de las editoriales analizadas desarrolla una estrategia fraseodidáctica plenamente sistemática. Las unidades fraseológicas aparecen con frecuencia como elementos incidentales del texto y no como contenidos lingüísticos planificados. Esta situación limita la posibilidad de que el alumnado las incorpore de manera consciente y productiva a su repertorio lingüístico.

Los resultados indican que las lecturas graduadas pueden constituir un marco adecuado para introducir fraseologismos, puesto que ofrecen contexto narrativo, recurrencia y situaciones comunicativas reconocibles. Para que este potencial se materialice, las unidades deberían seleccionarse, explicarse y practicarse con criterios coherentes.

7. Conclusiones y propuestas didácticas

El punto de partida de esta investigación era la hipótesis de que las lecturas graduadas de nivel inicial para alemán como lengua extranjera no solo favorecen la comprensión lectora, sino que también pueden servir como vía de introducción y consolidación de unidades fraseológicas. El análisis confirma esta posibilidad, pero muestra que, en la práctica editorial examinada, dicha función se cumple solo de forma parcial.

Muchas de las lecturas analizadas contienen un número significativo de fraseologismos, en ocasiones incluso con repeticiones que podrían favorecer la retención. Sin embargo, la explotación didáctica es esporádica o poco coherente. Las explicaciones no siempre están presentes, las actividades de comprensión y producción son escasas y la selección de las unidades no parece responder de manera constante a criterios de frecuencia, utilidad comunicativa o adecuación a los objetivos del nivel.

De ello se desprende que las lecturas graduadas, por sí solas, no bastan para desarrollar de forma sistemática la competencia fraseológica en los niveles iniciales. Para lograr una adquisición más eficaz, sería conveniente incorporar actividades explícitas de mediación semántica, tareas contextualizadas de uso en nuevas situaciones comunicativas y ejercicios de reflexión metalingüística que ayuden al alumnado a reconocer

patrones fraseológicos, inferir significados y establecer relaciones entre forma, función y contexto.

Desde una orientación fraseodidáctica, se proponen cuatro líneas de actuación. En primer lugar, seleccionar las unidades en función de su frecuencia, transparencia relativa y relevancia comunicativa para el nivel. En segundo lugar, introducirlas siempre en contexto, evitando listas descontextualizadas de expresiones. En tercer lugar, combinar la comprensión guiada con tareas de producción controlada y semilibre. En cuarto lugar, promover la comparación interlingüística cuando resulte pertinente, especialmente en grupos de aprendientes hispanohablantes, ya que el contraste alemán-español puede facilitar la identificación de equivalencias, falsos equivalentes y diferencias pragmáticas.

Solo mediante una integración planificada de estos procedimientos puede garantizarse que los fraseologismos no aparezcan en el aula de forma azarosa, sino como un componente consciente, gradual y productivo del aprendizaje del alemán como lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- BARROSO, S. (2023): La fraseología del alemán: una propuesta de didactización para la clase de alemán como lengua extranjera. En: Cuéllar Lázaro, Carmen (ed.), *Investigación e innovación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: nuevos retos en el siglo XXI*. Granada: Comares, 111-122.
- BÖTTCHER, R.; LANG, S. y CZARNECKI, S. (2012): *Der Fluch der Mumie*. Génova: CIDEB.
- BURGER, E. y SCHERLING, T. (s. f.): *Die Prinzessin. Stufe 1*. Stuttgart: Klett/Langenscheidt.
- BURGER, H. (2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 5., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- CORPAS PASTOR, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- DITTRICH, R. R. (2016a): *Die Skorpion-Frau. Liebe und Tod in Heidelberg*. Berlin: Cornelsen.
- DITTRICH, R. R. (2016b): *Haifische in der Spree. Tödlicher Streit in Berlin*. Berlin: Cornelsen.
- DUDEN (2002): *Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik*. Mannheim: Dudenverlag.
- FLEISCHER, W. (1983): "Phraseologie". En W. Fleischer (ed.): *Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache*. Leipzig: Peter Lang, 307-321.
- GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, M. (2008): *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Barcelona: Anthropos.

- KLARA y THEO (s. f.): *Detektiv wider Willen*. Stuttgart: Klett/Langenscheidt.
- KÜHN, P. (1987): "Deutsch als Fremdsprache im phraseodidaktischen Dornröschenschlaf. Vorschläge für eine Neukonzeption phraseodidaktischer Hilfsmittel". *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 16, 62-79.
- MELLADO BLANCO, C. (2016): "¿Qué es la idiomatidad?". En S. Silva (org.): *Fraseología & Cia. Entabulando diálogos reflexivos*, vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores.
- MONTORO DEL ARCO, E. T. (2005): Aproximación a la historia del pensamiento fraseológico español: las locuciones con valor gramatical en la norma culta. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- PETER, C. (2013a): *Testament mit Hund. A1 Roman mit Übungen*. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- PETER, C. (2013b): *Urlaub intensiv. A1 Roman mit Übungen*. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- SCHURIG, C. (2013): *Drei ist einer zu viel*. Stuttgart: Klett.
- WAGNER, A. M. (2013): *Gefahr am Strand*. Stuttgart: Klett.
- WERNER, S. (2010): *Eine spezielle Band*. Génova: CIDEB.
- WOTJAK, B. (2005): "Fórmulas rutinarias en los diccionarios didácticos". En J. D. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (eds.): *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*. Granada: Método Ediciones, 331-350.

Acercamiento a la didáctica del español neutro en traducción literaria

Miguel Ángel Cascales Serrano
Universidad de Málaga
macascales@uma.es

Recibido: 7.09. 2024

Revisado: 25.01. 2025

Aceptado: 5. 3. 2025

Resumen: Diversas investigaciones sugieren que el recurso al español neutro es una de las normas en el ámbito de la traducción literaria en el mercado editorial hispanohablante. La demanda a los traductores del uso de una variedad neutralizante del español constituye una realidad del mercado laboral cuya reflexión podría resultar aconsejable introducir en las clases de traducción literaria. Es posible trabajar con el alumnado el pensamiento crítico con respecto a la neutralización del español, así como las competencias necesarias para llevar a cabo traducciones menos marcadas dialectalmente. Para ello, este artículo ofrece, por un lado, un abanico de pautas, fuentes y herramientas que faciliten la familiarización del alumnado con este fenómeno por medio de la identificación de las diferentes variedades diatópicas del español y la selección de aquellos usos lingüísticos más extendidos en la lengua española. Por otro lado, facilita un conjunto de aplicaciones didácticas con las que trabajar con el alumnado el empleo de un español neutro a la hora de traducir literatura.

Palabras clave: español neutro, variedades diatópicas, traducción literaria, didáctica, mercado editorial hispanohablante.

An approach to the teaching of neutral Spanish in literary translation

Abstract: Several studies have suggested that the use of neutral Spanish is one of the norms in the field of literary translation in the Spanish-speaking publishing market. The demand for translators to use a neutralising variant of Spanish is a reality on the labour market, and it might be advisable for students to reflect on the use of this variant in literary translation classes. It is possible to develop students' critical thinking with respect to the neutralisation of Spanish, as well as the necessary skills to carry out translations that are less dialectally marked. To this end, this article provides, on the one hand, a series of guidelines, sources and tools to familiarise students with this phenomenon through the identification of the different diatopic

varieties of Spanish and the selection of the most widespread linguistic uses in the Spanish language. On the other hand, it offers a set of didactic applications to work with students on the use of neutral Spanish when translating literature.

Keywords: Neutral Spanish, diatopic variants, literary translation, teaching, Spanish-speaking publishing market.

Sumario: 1. Introducción. 2. La didáctica del español neutro en traducción literaria: líneas generales. 3. El español neutro en clase de traducción literaria. 3.1. Líneas metodológicas en clase de traducción literaria. 3.1.1. Reflexiones previas en torno al concepto del español neutro en traducción. 3.1.2. Diferencias morfosintácticas: recursos. 3.1.3. Diferencias léxicosemánticas: recursos. 3.1.4. Selección y uso de textos. 4. Aplicaciones y propuestas didácticas en clase de traducción. 4.1. Actividad nº1: reflexión y debate previos. 4.2. Actividad nº 2: traducción experimental sin recursos. 4.3. Actividad nº3: lecturas y práctica preliminar sobre diferencias dialectales. 4.4. Actividad nº4: muestra de recursos documentales sobre diferencias dialectales y frecuencia de uso de términos según la zona geográfica. 4.5. Actividad nº5: neutralización de texto marcado dialectalmente. 4.6. Actividad nº6: traducción al español neutro. 4.7. Actividad nº7: traducción avanzada al español neutro. 5. Conclusiones.

1. Introducción

Las diferencias entre las distintas variedades del español, junto a la presión ejercida por factores económicos, políticos y sociales de diversa índole, han dado lugar a una variedad diatópica denominada «español/castellano neutro», caracterizada por la reducción del uso de rasgos dialectales y regionales marcados, así como el empleo de elementos lingüísticos de uso más generalizado en la lengua española con el objetivo de conseguir un mayor alcance geográfico y la comprensión mutua entre un mayor número de hispanohablantes (Llorente, 2006).

En el sector de la traducción literaria, coexisten distintas actitudes entre los traductores y editores con respecto al empleo de esta variedad. Así, mientras algunos autores consideran que su uso empobrece el lenguaje y lo hace artificial, otros creen que es útil para superar las diferencias dialectales que se dan entre las distintas variedades diatópicas del español. En cambio, a pesar de que la mayoría no ve la utilidad estratégica del español neutro en la traducción literaria y muchos otros niegan incluso su existencia, el español neutro supone una realidad en el mercado editorial hispanohablante. Pese a que, como norma general, las editoriales no suelen ofrecer pautas específicas acerca de cómo abordar la traducción a una variedad del español neutralizante, son varios los estudios que confirman la

existencia del fenómeno, como el de Villalba en torno al análisis del discurso de traductores y editores argentinos sobre el uso del denominado «español neutro», en el que concluye que «“traducir lo más neutro posible” es una (la) norma de traducción predominante en la traducción editorial argentina contemporánea» (2017: 167). Las experiencias de traductores como Vázquez Barrón (citado en Santoveña et al. 2007: 245) o Mansour (citada en Santoveña *et al.*, 2007: 252) confirman que algunas editoriales solicitan el uso de un español neutralizante. De lo anterior se desprende que en el mercado editorial hispanohablante existe cierta tendencia hacia la neutralización en la traducción literaria al español debido a demandas editoriales por ofrecer productos menos marcados dialectalmente y con un mayor alcance geográfico y porque los propios traductores creen que es lo que las editoriales o los lectores esperan (Villalba 2017; o Patán y Labastida, en Santoveña et al. 2007). Así, algunos traductores optan por una variedad neutralizante del español por decisión propia debido, entre otras razones, a un factor de asimilación del fenómeno: dada la frecuencia con la que se solicita la variedad, algunos traductores entienden que deben tratar de neutralizar lo máximo posible sus traducciones, so pena de verlas rechazadas o menos aceptadas (Cascales Serrano, 2023).

En consecuencia, si la enseñanza de la traducción literaria debe ofrecer a los traductores en ciernes una visión acertada de la realidad del mercado editorial para su inserción laboral, podría decirse que existe una necesidad didáctica de abarcar la reflexión y el tratamiento de la neutralización del español en clase. Más allá de las actitudes a favor o en contra de la variedad, se hace necesario mostrarle al alumnado el estado laboral de la cuestión y hacerles reflexionar acerca de ello y de cómo abordar un encargo de traducción con una directriz editorial de neutralización. Resultaría beneficioso para el alumnado reflexionar sobre el contexto del mercado editorial y contar con los recursos necesarios para documentarse y enfrentarse a las dificultades tanto técnicas (p. ej., ¿cómo se traduce una obra determinada a un español neutralizante?) como conceptuales (p. ej., ¿es posible traducir a un español neutro? ¿Existe una sola variedad de español neutro?) y personales (p. ej., posible renuncia a la identidad lingüística del traductor) que supone tal encargo.

Para el tratamiento de las cuestiones que anteceden, este artículo plantea los siguientes objetivos:

- 1) Exponer brevemente las líneas generales que caracterizan a la enseñanza de la traducción literaria en el ámbito universitario.
- 2) Enumerar las líneas metodológicas que han de tenerse en cuenta a la hora de planificar y estructurar la enseñanza tanto del español neutro

como de las principales diferencias entre las variedades diatópicas del español.

3) Facilitar un conjunto de fuentes y recursos con los que trabajar las diferencias de usos lingüísticos entre las variedades diatópicas del español, así como conocer cuáles son los usos lingüísticos más generalizados en el mundo hispanohablante para que el alumnado pueda tomar decisiones traductológicas fundamentadas en caso de que se les requiera el uso de una variedad neutralizante del español.

4) Sugerir diversas actividades con las que desarrollar el aprendizaje del español neutro en clase de traducción literaria.

2. La didáctica del español neutro en traducción literaria: líneas generales

La enseñanza de la traducción debe, en palabras de Hernández Guerrero (1995: 113), tener como objetivo que el alumnado desarrolle las siguientes competencias:

- «1. Conocer y saber utilizar el metalenguaje de la traducción.
2. Adquirir unos principios de traducción adecuados.
3. Saber analizar un texto de cara a su traducción.
4. Saber emplear adecuadamente los procedimientos de documentación.
5. Comprender y saber aplicar el concepto de equivalencia en traducción.
6. Conocer los procedimientos de traducción.
7. Conocer los métodos de traducción.
8. Revisar y valorar traducciones.
9. Estar al corriente de la realidad profesional.
10. Traducir correctamente al español toda clase de textos».

El ejercicio de la traducción, y más si cabe de la traducción literaria, no es una actividad que se ciña únicamente al aspecto textual, sino que se enmarca en un contexto social y, por ende, engloba una serie de particularidades culturales, regionales e ideológicas que pueden suponer una dificultad para el traductor (González Álvarez, 2012), entre las que destaca la variación diatópica.

Así, las clases y la didáctica de la traducción literaria deben ir más allá de la mera realización de ejercicios prácticos de traducción. En su lugar, estas deberían promover la reflexión y el aprendizaje de técnicas y estrategias que permitan formar traductores profesionales. Las clases de traducción literaria deben ser un medio para desarrollar habilidades y

conocimientos que preparen a los estudiantes para su futura inserción en el mercado laboral de la traducción.

Sin embargo, a pesar de la reflexión, intensa investigación reciente y demanda del español neutro como variedad en la traducción de obras literarias, sorprende la total ausencia de trabajos que aborden su tratamiento didáctico. Es por ello que resulta fundamental implementar una pedagogía planificada que se adapte a las necesidades del alumnado y su contexto en torno a esta cuestión. Con este fin, el docente debe definir los objetivos que se pretende conseguir, establecer unas directrices y metodología efectivas y organizar y proporcionar los medios y recursos en los cuales el alumnado pueda apoyarse para lograr tales objetivos, así como proponer actividades de aprendizaje que permitan alcanzar objetivos específicos.

3. El español neutro en clase de traducción literaria

Para poder introducir el concepto del español neutro en clase de traducción literaria resulta imprescindible, por un lado, la reflexión previa sobre el objetivo traductológico y la realidad del mercado editorial, y, por otro, la puesta en común de cuestiones que permitan al alumnado entender y profundizar acerca de la naturaleza de la variedad. ¿a qué se refiere una editorial cuando solicita al traductor llevar a cabo una traducción lo más neutra posible? ¿Hasta qué punto es posible la neutralidad en el ámbito literario? ¿Existe una sola variante neutralizante de español? ¿Qué hacer cuando una editorial exige la realización de una traducción lo más neutra posible? De haberlos, ¿cuál debe ser el tratamiento traductológico de los regionalismos del texto de origen? ¿Qué hacer con el lenguaje soez?

El uso de una variante neutralizante del español en traducción literaria puede llegar a convertirse en una tarea ardua para el traductor si, por un lado, en su formación traductológica no se ha planteado previamente la reflexión y, por el otro, no dispone de los medios o fuentes con los que documentarse sobre las diferencias entre variedades diatópicas o las tendencias de usos lingüísticos generalizados del español para la toma de decisiones traductológicas fundamentadas. Estos escollos de traducción merecen su debido tratamiento en la clase de traducción literaria y el docente ha de estar preparado para tratar cuestiones que pueden suscitar distintas posiciones y soluciones por parte del alumnado, sin que en muchos casos exista necesariamente una única respuesta aceptable.

3.1. Líneas metodológicas en clase de traducción literaria

3.1.1. Reflexiones previas en torno al concepto del español neutro en traducción

El primer objetivo metodológico al que el docente debe aspirar a la hora de introducir al alumnado el concepto de español neutro es el fomento de la reflexión y el espíritu crítico. Se ha de instar al alumnado a analizar los diferentes usos lingüísticos de las variedades diatópicas del español en el mundo para, por medio de ello, ser capaces de tomar una decisión fundamentada al realizar una traducción, escoger rasgos lingüísticos pertinentes al caso o hacer un uso particular del español y sus variedades. En definitiva, el alumnado debe adoptar las competencias necesarias para poder adoptar estrategias coherentes y meditadas que justifiquen las elecciones lingüísticas de sus traducciones.

Son esenciales, además, el debate y puesta en común de opiniones en clase, así como el fomento de situaciones en las que el alumnado pueda expresar y fundamentar sus respectivas posturas acerca del fenómeno y la controversia en torno al español neutro, así como el planteamiento de escenarios hipotéticos en los que reflexionen sobre cómo actuarían o qué decisión tomarían en cada uno de ellos. El docente debe facilitar la creación de un entorno didáctico que anime al alumnado a expresar su opinión acerca de si estima conveniente o desaconsejable el uso de un español neutralizante a la hora de traducir una obra o pasaje literario en concreto. De este modo, puede generarse un debate en torno a los diferentes puntos de vista en relación con este fenómeno defendidos por traductores y editores profesionales y plantear al alumnado, por medio de preguntas y ejemplos, la idea de la posible pérdida de la identidad lingüística como traductores cuando renuncian al uso de su variedad nativa al optar por una neutralizante.

Asimismo, resultaría interesante plantearles la posibilidad de que no exista una única variante neutralizante del español relacionada con una zona lingüística en concreto, sino que en un futuro podrían requerirle diferentes variedades, por ejemplo, un español neutro exclusivo para Hispanoamérica o una variedad para el Cono Sur, Centroamérica o un país o varios países hispanohablantes.

Por otro lado, es fundamental hacer al alumnado conocedor de que cuando se aborda la traducción a un español neutro, en general, no se suele contar con pautas específicas que establezcan los usos lingüísticos que deberían evitarse o aquellos que hayan de emplearse. Si bien ciertas editoriales sugieren evitar los localismos para garantizar la comprensión en una zona geográfica más amplia, en ausencia de directrices precisas, los

traductores y editores pueden tomar decisiones poco fundamentadas acerca de qué usos incluir o excluir de la variedad. En ocasiones, estas decisiones pueden dar lugar a elecciones desaconsejables para el objetivo de la traducción, como, por ejemplo, evitar localismos propios de una región en particular para incluir españolismos, o bien, evitar el uso del voseo, si hablamos de las variedades de países como Argentina o Uruguay para incluir el *vosotros*. A su vez, es frecuente que estas decisiones estén influenciadas por concepciones subjetivas acerca de lo que se considera un uso prestigioso del español y no de lo que sería más pertinente para conformar un español neutro en función de la extensión geográfica de su uso.

3.1.2. Diferencias morfosintácticas: recursos

Desde el punto de vista morfológico y sintáctico, el español presenta una gran diversidad de usos lingüísticos. Antes de abordar una traducción a un español neutro, es necesario que el alumnado adquiera una visión general de las diferencias morfosintácticas existentes entre las distintas variedades del español. De este modo, puede tomar consciencia de qué usos lingüísticos podrían resultar problemáticos en determinadas zonas. A modo de resumen, entre dichas diferencias morfosintácticas pueden destacarse inicialmente al alumnado los siguientes: distinto uso de pronombres con los que dirigirse al interlocutor (*usted, tú, vos*); uso del pronombre *le* con intención enfática (*sígale, pásele*); ciertos fenómenos como casos de (de)queísmo; tendencia a adverbialización de adjetivos (la chica *canta lindo*); uso de los adverbios *acá/allá* en lugar de *aquí/allí*; uso del prefijo *-re* delante de adjetivos (*relindo, redifícil*); o los cambios en el uso de preposiciones, entre otros.

De esta forma, a la hora de realizar una traducción al español de una obra literaria, los estudiantes deben ser capaces de sopesar las distintas posibilidades de traducción que el español les ofrece. Para ello, el docente debe ser el encargado de facilitarles los recursos donde puedan consultar tales diferencias, analizarlas y ser conscientes de su frecuencia de uso dependiendo de la zona geográfica.

Recurso	Autor/es	Descripción
Diccionario Panhispánico de dudas	Real Academia Española (2005)	Obra de referencia que trata de dar respuesta a las dudas más habituales en lengua española, con propuestas panhispánicas a casos particulares y distinción de usos lingüísticos entre variedades diatópicas.
El español neutro en la	Sundell (2010: 33-	Estudio que enumera, de forma

traducción intralingüística. <i>Un estudio sobre el uso del español neutro en las traducciones intralingüísticas de Harry Potter y la Orden del Fénix.</i>	40)	detallada, gran parte de las diferencias morfosintácticas entre las variedades del español, así como posibles características morfosintácticas generales del español neutro tras una comparación de varias versiones de <i>Harry Potter y la Orden del Fénix</i> .
Español de América y español de Europa	Haensch (2001)	En este artículo se incluye información ilustrativa sobre el español de América e introduce en qué consisten las diferencias entre dicha variedad y la de España, incluido aquí el aspecto morfosintáctico (dividido por apartados entre: <i>verbo, pronombres, otras diferencias morfosintácticas y el traductor ante los problemas morfosintácticos</i> , de especial interés este último para asesorar al alumnado sobre resolución de posibles escollos de traducción).
Las variedades lingüísticas del español y su traducción. <i>Estudio lingüístico comparativo de Toy Story</i> (1995)	Ramos Rosales (2016: 52-56)	Por medio de un estudio comparativo entre dos versiones de la película <i>Toy Story</i> , se enuncian de forma clara algunas diferencias morfosintácticas esenciales.
Nueva gramática de la lengua española	RAE y ASALE (2009)	Obra de referencia para el conocimiento y enseñanza de la lengua española.
Variedades del español en América: una aproximación educativa.	Palacios Alcaine (s.f.)	Recurso más completo y detallado enfocado en las variedades del español de América, junto con las diferencias existentes con el español de España. Se explican también los rasgos lingüísticos de las zonas de contacto lingüístico entre español y las lenguas amerindias.

3.1.3. Diferencias lexicosemánticas: recursos

Más allá de las diferencias morfológicas, sintácticas y fonológicas, es en el léxico donde se presenta la mayor variedad de regionalismos y diferencias entre las variedades. A título ilustrativo, lo que para algunos es «aguacate» es «palta» para otros; unos prefieren el uso de «manejar» mientras otros dirían «conducir»; en unas zonas se dice «saco» o «chamarra» en lugar de «chaqueta»; «alberca» y «piscina»; «plata», «lana» o «dinero»; «billetera» o «cartera»; entre otros.

El docente ha de mostrar esta realidad al alumnado, que debe familiarizarse con los diversos desafíos relacionados no solo con las diferencias léxicas entre variedades, sino también con la selección del léxico en los casos en los que el texto de origen emplee un lenguaje coloquial, vulgar o soez. De este modo, el alumnado deberá ser capaz de detectar estas diferencias, analizar el texto de origen y determinar las opciones más aptas en español para seguir las directrices de neutralización y alcanzar a un mayor número de lectores, más allá del debate y controversia en torno a la conveniencia o no del uso de un español neutro según el caso en concreto.

Así, resulta fundamental trabajar la elección de ciertos términos sobre otros con base en su alcance estadístico en el mundo hispanohablante, es decir, en función de si hay un mayor número de hispanohablantes que los utilizan y no los perciben como extraños. Para ello, resulta de gran utilidad hacer uso de recursos como corpus, diccionarios y glosarios para la búsqueda, comparación y análisis de términos concretos y sus sinónimos en las diferentes variedades del español. Con este fin, se facilita a continuación una lista de recursos para su consulta por parte del docente y el alumnado.

Recurso	Autor/es	Descripción
Banco de Neologismos	Centro Virtual Cervantes (2023)	Lista de neologismos léxicos en español procedentes de los medios de comunicación, escritos u orales. Todos ellos vienen contextualizados en frases o extractos, e indican la fuente de origen, lo que puede resultar útil para la identificación de neologismos y el análisis de su extensión de uso dependiendo de la zona geográfica.
Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)	Real Academia Española (2008)	Colección de textos de distinto origen almacenada en soporte digital. Este banco de datos puede ser utilizado como fuente de información para el estudio de las palabras, sus significados y sus contextos. Al analizar estos textos se pueden extraer datos valiosos que permiten entender mejor el lenguaje y su uso en diferentes situaciones.
Diccionario de Americanismos	Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010)	Este diccionario tiene como objetivo recopilar todas las palabras específicas del español hablado en América. Cuenta con alrededor de 70 000 términos, que incluyen palabras simples y complejas, así como frases y expresiones, además de un total de 120 000 acepciones.
Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)	Real Academia Española (2005)	El Diccionario panhispánico de dudas es una obra de consulta que responde a más de 7000

		preguntas frecuentes sobre el uso del español de manera clara y fundamentada. La obra cubre una amplia gama de temas, desde cuestiones fonéticas hasta temas morfosintácticos, y léxicosemánticos.
Diccionario de la injuria	Bufano y Perednik (2006)	Esta obra recopila más de 3000 ejemplos de insultos, términos ofensivos y vulgares de todos los países de habla hispana, junto con expresiones regionales comúnmente usadas tanto en España como en todos los países hispanohablantes.
Geolexi	Instituto Cervantes (2022)	Herramienta digital de gran utilidad para la consulta de léxico panhispánico y sinonímico. Además de la definición, también se proporcionan detalles académicos, como el nivel de la palabra, el tema semántico, la función lingüística, ejemplos contextualizados en diferentes formatos, anotaciones gramaticales, semánticas y sociolingüísticas, así como detalles sobre la situación geográfica de la misma y cómo se utiliza en diferentes países.
El español neutro en la traducción intralingüística. <i>Un estudio sobre el uso del español neutro en las traducciones intralingüísticas de Harry Potter y la Orden del Fénix.</i>	Sundell (2010: 59-88)	Desde la página 59 hasta la 88 de este estudio sobre la traducción de uno de los libros de la saga Harry Potter, se pueden observar numerosos ejemplos y explicaciones, con casos específicamente comparados y contextualizados, de diferencias léxicas entre el español empleado en algunas regiones de Hispanoamérica y el de España
Neutrolatino.com	Scandura (2021)	Glosario muy amplio que pretende ofrecer sugerencias de términos neutros y las distintas opciones que se utilizan en los países de habla hispana. En él se incluye una gran cantidad de alternativas y sinónimos para ayudar al usuario a buscar aquellos términos más comunes en cada región o las palabras más neutras.
VARILEX-R: Variación léxica en español del mundo	Ueda y Moreno Fernández (2016)	Base de datos muy completa para el estudio del léxico en español y su variedad dialectal en el mundo y analizar la proximidad y distancia entre tales variedades. Supone una recopilación de hasta 10 000 casos lingüísticos sobre 981 conceptos distintos generados a través de encuestas realizadas en 61 ciudades y 21 países de habla hispana.

3.1.4. Selección y uso de textos

Otros de los aspectos que debe sopesarse por parte del docente es la selección de textos pertinentes para su traducción. En general, a la hora de enseñar traducción literaria es fundamental tomar precauciones en la selección de los textos que se utilizarán no solo para las prácticas directas de traducción al español neutro, sino también para las comparaciones, los análisis y las actividades de reformulación previas a las tareas de traducción, y conviene asegurarse de que la elección siga una secuencia lógica que responda a los objetivos definidos.

A este respecto, para facilitar el aprendizaje, es recomendable comenzar con textos sencillos que no presenten grandes dificultades lingüísticas ni requieran de gran investigación previa. Extractos sencillos de obras conocidas o fragmentos en prosa breves o de literatura infantil pueden ser útiles como primer acercamiento. De esta manera, puede establecerse una base sólida para, progresivamente, avanzar hacia textos con mayores desafíos.

Asimismo, con respecto al español neutro, han de seleccionarse, como se especificará en lo sucesivo, textos que supongan un reto traductológico para el alumnado una vez este haya adquirido ciertos conocimientos con respecto a la variación diatópica en español, como, por ejemplo, el uso de textos con un marcado lenguaje dialectal en el texto de origen, textos que potencialmente puedan generar controversia al neutralizarse o textos que hayan sido previamente traducidos y, posteriormente, criticados por su supuesta marca regional en la traducción.

4. Aplicaciones y propuestas didácticas en clase de traducción

Cabe mencionar que, atendiendo a las nuevas realidades y demandas metodológicas en torno a la enseñanza, es fundamental plantear un enfoque centrado en el alumnado. De este modo, este participará en una formación activa en la que será responsable de su propio proceso de aprendizaje para poder adquirir las destrezas y competencias necesarias, mientras que el profesorado se convierte en proveedor de información y herramientas que facilitarán el proceso de enseñanza (Álvarez, 2020). A su vez, se plantea un enfoque basado en tareas. Este enfoque en los estudios de traducción busca una forma efectiva de aprendizaje al relacionar el proceso de traducción con situaciones reales del mercado laboral a las que los y las estudiantes se enfrentarán en el futuro. Al estar contextualizado y plantearse como un medio para proporcionar un producto final, el aprendizaje se vuelve más significativo para el alumnado, ya que les

permite adquirir y fortalecer habilidades prácticas en traducción, además de conocer la situación actual del mercado laboral y prepararlos para el futuro (Rodríguez Rodríguez, 2010).

Por ello, de forma ilustrativa, se proponen a continuación varias aplicaciones didácticas que pueden ayudar a trabajar el uso del español neutro en clase de traducción literaria, además de reforzar la comprensión de la dimensión de la lengua española y las dificultades de traducción que estos aspectos pueden entrañar. Se enumerarán, en primer lugar, aquellas actividades orientadas a la reflexión y debate previos a la traducción; a continuación, se plantearán actividades de utilidad para trabajar y familiarizarse con las distintas variedades diatópicas del español; y, por último, se propondrán ejercicios enfocados en el entrenamiento en torno al español neutro y un conjunto de prácticas directas de traducción.

A lo largo de las actividades propuestas sería recomendable promover en todo momento la reflexión conjunta en torno a cuestiones lingüísticas, de modo que el alumnado comente las diferencias entre las variedades del español y su opinión sobre el español neutro y la pertinencia o no de su uso en casos concretos de traducción. Al tratarse de un fenómeno que en muchas ocasiones es susceptible de recibir distintos tratamientos igualmente aceptables por parte del traductor, es aconsejable fomentar que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y se forjen sus propias actitudes con respecto a la neutralización del español en traducción literaria. El papel del docente no debería limitarse al plano de la mera instrucción y puede adoptar, según el caso, el papel de mediador (p. ej., facilitando el establecimiento de debates y encauzándolos por los asuntos esenciales de la cuestión), de facilitador (p. ej., proporcionando los materiales y recursos para el desarrollo de competencias) o de guía (p. ej., dando instrucciones y orientando a los estudiantes para la realización de su trabajo). Así, se proponen siete actividades diseñadas para llevarse a cabo de forma consecutiva según sigue:

ACTIVIDAD 1
• REFLEXIÓN Y DEBATE PREVIOS
ACTIVIDAD 2
• TRADUCCIÓN EXPERIMENTAL SIN RECURSOS
ACTIVIDAD 3
• LECTURAS SOBRE DIFERENCIAS DIALECTALES
ACTIVIDAD 4
• MUESTRA DE RECURSOS DOCUMENTALES SOBRE DIFERENCIAS DIALECTALES Y FRECUENCIA DE USO DE TÉRMINOS SEGÚN LA ZONA GEOGRÁFICA
ACTIVIDAD 5
• NEUTRALIZACIÓN DE TEXTO MARCADO DIALECTALMENTE
ACTIVIDAD 6
• TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL NEUTRO CON RECURSOS
ACTIVIDAD 7
• TRADUCCIÓN AVANZADA AL ESPAÑOL NEUTRO

4.1 Actividad n.º 1: reflexión y debate previos

A modo de introducción del fenómeno del español neutro y de la variación diatópica a los estudiantes de traducción literaria, se propone la reflexión y el debate previos con el docente como mediador tratando en orden los siguientes puntos:

- 1) Lluvia de ideas sobre lo que los estudiantes piensan que puede significar el concepto de español neutro.
- 2) Matización, en su caso, por parte del docente del concepto y comparación con las concepciones del alumnado para encauzar la reflexión.
- 3) Preguntas al alumnado sobre los problemas a los que creen que podrían enfrentarse al traducir a un español neutralizante y sobre si creen que dicha variedad es posible.
- 4) Lluvia de ideas de ejemplos de obras literarias o incluso audiovisuales en las que el alumnado crea que se hizo un uso de un español neutro.
- 5) Puesta en común preliminar de los posibles rasgos y usos lingüísticos que podrían caracterizar al español neutro.
- 6) Reflexión sobre la realidad del mercado editorial hispanohablante. Preguntar al alumnado si creen que las editoriales solicitan con frecuencia el uso de un español neutro para traducir literatura y si recurriría a la variedad aunque la editorial no lo especificara para que la traducción tuviera un mayor alcance geográfico.

7) Plantear al alumno si supondría un dilema personal traducir a una variedad de la que no son nativos, así como si al hacerlo consideran si estarían renunciando a su identidad lingüística como traductores.

4.2. Actividad n.º 2: traducción experimental sin recursos

Esta actividad consistirá en la traducción experimental sin recursos léxico-semánticos de un fragmento corto (uno o dos párrafos de poca extensión) de una obra literaria seleccionada por el docente, preferiblemente de una que haya sido traducida a varias variedades del español para comparar las traducciones existentes en el mercado con las elaboradas por los estudiantes.

El objetivo es que el alumnado tenga un primer contacto con la traducción de un fragmento corto de una obra literaria a su variedad regional nativa y, posteriormente, a un supuesto español neutro sin el uso de recursos y fuentes de consulta léxicosemánticas para que tomen consciencia de la dificultad de la tarea, del efecto que puede producir cada variedad y de la utilidad de dichos recursos para guiar y fundamentar en un futuro sus decisiones traductológicas.

Se propone una actividad con cuatro partes:

1. Se pedirá al alumnado que traduzca el texto escogido a su variedad diatópica nativa con la intención de que incluya el máximo número de regionalismos posible. En este punto, es importante fomentar que se utilicen usos lingüísticos de ámbito geográfico reducido (p. ej., a estudiantes de España debe pedírseles que no se limiten a utilizar un español comprensible y aceptable, en general, en toda España, sino que se atrevan a incluir usos lingüísticos de su región o incluso de su municipio, aunque causen problemas de comprensión para lectores de otras zonas del país o a sus compañeros de clase).

2. Exposición y comparación en conjunto de varias traducciones hechas por los estudiantes para trabajar dos cuestiones. Por un lado, la identificación de los regionalismos empleados por los compañeros al traducir y la/s zona/s en las que su uso es frecuente. Por otro, la reflexión sobre los problemas de comprensión o de aceptación que dichos regionalismos podrían surgir si la traducción se destinara a lectores de otras regiones o países hispanohablantes: ¿resultaría aceptable la variedad empleada en otras regiones del país (p. ej., ¿tendría aceptación en Madrid si se ha traducido a una variedad de Andalucía?)? ¿Habría problemas de comprensión en países de Hispanoamérica si la traducción es

marcadamente andaluza o en España si la traducción tiene un número elevado de usos mexicanos?

3. Se pedirá a los alumnos que intenten sustituir los usos regionales empleados en una de las traducciones comentadas conjuntamente por usos lo más extendidos en el mundo hispanohablante posible, a modo de primer acercamiento a una posible variedad de español neutro.

4. Puesta en común de las soluciones y reflexión sobre las dificultades que supone seleccionar rasgos lingüísticos de uso más generalizado. En este punto, puede comentarse a los estudiantes la existencia de herramientas que pueden utilizar para fundamentar sus decisiones de traducción, que se verán en profundidad en la actividad n.º 4.

Como propuesta de texto para su traducción experimental se propone un fragmento de *El Principito* de Saint-Exupéry, al tratarse de una obra que, además de haber sido traducida a un español «estándar», ha sido objeto de varias propuestas de traducción a distintas supuestas variedades del español, como el andaluz, el argentino, el paraguayo o el murciano, entre otros. Ello permitirá mostrar al alumnado versiones de traducciones existentes de los fragmentos trabajados en clase para su análisis en clase una vez finalizada la actividad.

4.3. Actividad n.º 3: lecturas y práctica preliminar sobre diferencias dialectales

Para familiarizarse con las diferencias morfosintácticas y léxico semánticas del español, el docente puede sugerir la lectura de materiales que traten el fenómeno, como los recursos ya mencionados en el apartado n.º 3, entre otros. Esto puede servir como primer acercamiento para la toma de las decisiones traductológicas más fundamentadas y como punto de partida para su discusión y reflexión en clase. El docente adquiere el papel de facilitador con la selección de las lecturas y destacando las diferencias dialectales más importantes en ellas y en los debates que se establezcan en clase.

A continuación, pueden plantearse tareas breves de conversión de unas variedades a otras. Cruz y Saracho (2017: 280-281) proponen diversas actividades. Una de ellas es la realización de pequeños ejercicios previos de léxico o morfosintaxis en los que se utilicen ejemplos de frases de diferentes variedades de Hispanoamérica o España para que los estudiantes puedan observar, identificar y comparar las distintas

construcciones, explicarlas y transformarlas a otra variedad del español y confirmar así su asimilación. Algunos ejemplos podrían ser los siguientes:

1. *Vos parecés recansada. ¿Qué pasó?*
2. *¡Qué bacano que vengan a ayudarnos!*
3. *Órele, mijo, ahorita ayúdeme a empacar mi valija.*
4. *Mi piso tiene una piscina super guay.*
5. *Pues ni modo, acá nadie cocina rico.*

Otra de las actividades propuestas por Cruz y Saracho (2017: 280-281) consiste en trabajar el uso de *vos*, *usted* y *tú*. Para esto, el alumnado tendrá que completar una tabla con equivalencias entre las distintas formas, tal y como se expone en el ejemplo:

<i>Usted</i>	<i>Tú</i>	<i>Vos</i>
		¿Qué querés?
	Sabes muchas cosas	
	Andas un poco lento	
¿Se lo puede creer?		

Asimismo, puede resultar de gran utilidad la comparación de textos. El docente puede facilitar textos de obras literarias o el visionado de extractos de series o películas en distintas variedades del español y pedir al alumnado que los compare lingüísticamente, lo cual les permitirá identificar las diferencias y similitudes entre las variedades.

4.4. Actividad n.º 4: muestra de recursos documentales sobre diferencias dialectales y frecuencia de uso de términos según la zona geográfica

El objetivo de esta actividad es familiarizar a los estudiantes con los recursos léxicos basados en representación estadística de uso dependiendo de la zona geográfica. Se recomienda trabajar los recursos mencionados en el apartado 4, con especial énfasis en las herramientas de *Geolexi*, *Neutrolatino.com* y *VARILEX-R*.

4.5. Actividad n.º 5: neutralización de texto marcado dialectalmente

El fin del intento de neutralización de un texto marcado dialectalmente es que el alumnado sea capaz de identificar los regionalismos empleados y

su procedencia y de ofrecer una propuesta en la que se sustituyan dichos usos marcados dialectalmente por otros que puedan considerarse más neutros. Al llevarse a cabo esta actividad con los recursos mencionados en el punto número 4, se promueve la toma de decisiones fundamentadas de neutralización lingüística.

El docente debe seleccionar un fragmento de un texto marcado dialectalmente, a ser posible de una obra traducida a una variedad del español con rasgos muy marcados que suponga cierto desafío para el alumnado. Se pedirá, a continuación, que intenten neutralizar dicho texto en la medida de lo posible. El docente debe especificar si la neutralización debe ser para todo el mundo hispanohablante o, en cambio, para una región o país determinados. Para ahondar en la reflexión, pueden utilizarse textos tanto marcados en una variedad no nativa del alumnado (p. ej., esta traducción mexicana para alumnado español) como en la variedad nativa del alumnado (p. ej., texto en español marcadamente madrileño para un alumnado en su mayoría andaluz). Sería recomendable seleccionar algunas de las propuestas del alumnado para que las expongan de forma argumentada ante la clase como base para la discusión y reflexión colectiva.

El papel del docente es fundamental en esta actividad, ya que actuará no solo como facilitador, al proporcionar los fragmentos adecuados para llevarla a cabo sino también como guía al especificar las pautas que el alumnado debe seguir y asesorarles durante el proceso de traducción.

4.6. Actividad n.º 6: traducción al español neutro

Tras las actividades previas, puede solicitarse al alumnado que lleve a cabo la traducción al español neutro de un fragmento de una obra literaria. El docente debe especificar si la neutralización debe ser para todo el mundo hispanohablante o, en cambio, para una región o país determinados. Por otro lado, podría ser aconsejable iniciar al alumnado con textos de origen que no estén muy marcados dialectalmente y, a ser posible, que no incluyan lenguaje vulgar o soez, puesto que estos rasgos son escollos que deben abordarse con un alumnado más avanzado en la materia. Sería recomendable seleccionar algunas de las propuestas del alumnado para que expongan sus opciones de traducción como base para fomentar la reflexión conjunta de la clase.

4.7. Actividad n.º 7: traducción avanzada al español neutro

Con estudiantes más avanzados puede plantearse la traducción de fragmentos breves de obras literarias con rasgos diatópicos más marcados y/o con uso de lenguaje vulgar o soez en el texto de origen. El fin de esta actividad es que el alumnado sea consciente de que la estrategia traductológica de la neutralización de rasgos marcados dialectalmente del texto original puede generar una pérdida de la capacidad expresiva e incluso de parte de los elementos esenciales de la obra. A modo de ejemplo, podría ser interesante proponer para su traducción textos o pasajes que cuenten con densidad de marcas dialectales. Podrían proponerse como ejemplos las obras *The Catcher in the Rye* de J. D. Salinger, *Trainspotting* de Irvine Welsh o *A Man in Full* de Tom Wolfe.

5. Conclusiones

En un mundo cada vez más globalizado, es innegable que la demanda del uso de una variante neutralizante del español en el mercado editorial hispanohablante es, en la actualidad, una realidad a la que el traductor literario puede enfrentarse y que ha de mostrarse al alumnado en clase. Esta necesidad didáctica no se ha cubierto debidamente hasta la fecha, con una ausencia total de trabajos dedicados a la cuestión.

Según lo propuesto en este artículo como acercamiento preliminar, el abordaje en clase de la traducción al español neutro pasa por la reflexión conjunta en torno a esta variedad, la enseñanza de las diferencias diatópicas del español y, a continuación, la práctica de la traducción con textos literarios adaptados al contexto docente y al nivel del alumnado con recursos que orienten y fundamenten sus decisiones traductológicas.

Como trabajos futuros relativos al objeto de estudio, se propone el análisis de los resultados en clase de la metodología y las actividades propuestas, así como la creación de recursos didácticos específicamente dedicados a la traducción al español neutro y la propuesta de metodologías alternativas para su comparación.

6. Referencias bibliográficas

- Alvar, M. (1996): Manual de dialectología hispánica. El español de América. Ariel.
- Álvarez, A. (2020). *El alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje*. UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/el-alumno-como-protagonista-de-su-proceso-de-aprendizaje/>

- Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2010): *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L.
- Bufano, S., y Perednik, J. S. (2006): *Diccionario de la injuria*. Buenos Aires: Leviatán.
- Cascales Serrano, M. Á. (2023): "Representaciones sobre el español neutro en la traducción literaria de México". *Transfer*, 18, 1-22. <https://revistes.ub.edu/index.php/transfer/article/view/40378/38512>
- Centro Virtual Cervantes (2023): Banco de neologismos. Instituto Cervantes. https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/banco_neologismos/default.htm
- Cruz, M. y Saracho, M. (2017): "Materiales para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE". *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, 273-283.
- González Álvarez, A. M. (2012): "La didáctica de la traducción literaria: estado de la cuestión". *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(1), 40-89. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024387003.pdf>
- Haensch, G. (2001): "Español de América y español de Europa". *Panace@*, vol. 2, n.º 6. https://tremedica.org/wp-content/uploads/n6_G_Haensch.pdf
- Heim, M. H. (2014): "Varieties of English for the Literary Translator". A *Companion to Translation Studies*, 444-466. John Wiley & Sons.
- Hernández Guerrero, M. J. (1995): "Aspectos de didáctica de la traducción". *V Encuentros complutenses en torno a la traducción: del 22 al 26 de febrero de 1994*, 105-114. Editorial Complutense. https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/encuentros_v/14_hernandez.pdf
- Instituto Cervantes (2022): *Geolexi*. <https://geolexi.cervantes.es/#>
- Llorente Pinto, M. R. (2006): "¿Qué es el español neutro?" *Cuadernos del Lazarillo Revista Literaria y Cultural*. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/121976/DLE_LlorentePinto_Qu_e_es_espanol_neutro.pdf?sequence=3
- Palacios Alcaine, A. (s.f.): *Variedades del español en América: una aproximación educativa*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://espanolcontacto.fe.uam.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/02/Variedades-del-espa%C3%B1ol-hablado-en-Am%C3%A9rica-una-aproximaci%C3%B3n-educativa.pdf>
- RAE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Real Academia Española. <https://www.rae.es/dpd/>

- RAE & Banco Santander (2001): *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* [Versión 1.8]. <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- RAE y ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Ramos Rosales, J. J. (2016): *Las variedades lingüísticas del español y su traducción. Estudio lingüístico comparativo de Toy Story (1995)*. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/18863/TFG-O%20816.pdf?sequence=1>
- Rodríguez Rodríguez, B. M. (2010): *La traducción literaria: Nuevos retos didácticos*. Universidad de Vigo. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESTR/article/view/36474/35322>
- Santoveña, M.; Oresanz, L.; Leal N., M. Á. y Gordillo, J.C. (2007): *De oficio, traductor. Panorama de la traducción literaria en México*. Ciudad de México: Bonilla Artigas Editores.
- Scandura, G. (2021): Neutrolatino.com. <https://www.neutrolatino.com/>
- Sundell, D. (2010): El español neutro en la traducción intralingüística. Un estudio sobre el uso del español neutro en las traducciones intralingüísticas de "Harry Potter y la Orden del Fénix". Universidad de Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25810/sundell.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ueda, H. y Moreno Fernández, F. (2016): *VARILEX-R: Variación léxica en español del mundo / Datos revisados*. <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex-r/>
- Villalba, G. (2017): "Por un dólar entregan a su mamá": sobre la exportación y el español en la traducción editorial argentina contemporánea. *Lenguas vivas*, 13, 173-185.

El papel del traductor desde la Edad Media hasta el Renacimiento: un recorrido a través de uno de los oficios más antiguos del mundo

Marta Cueva Cambor
Universidad de Oviedo
cuevamarta@uniovi.es

Recibido: 16.09. 2024
Revisado: 25.12. 2024
Aceptado: 11. 01. 2025

Resumen: El oficio de la traducción es uno de los más antiguos del mundo. Desde siempre, el hombre se ha servido de la traducción y ha evolucionado con ella, adaptando su papel de acuerdo con los pensamientos y las necesidades de distintas épocas. Durante estas páginas veremos, de manera breve y concisa, cómo ha ido variando el ejercicio de la traducción y la concepción del traductor en el mundo.

Palabras clave: Traducción, Papel del traductor, Edad Media, Humanismo

The role of the translator from the Middle Ages to the Renaissance: a journey through one of the world's oldest professions

Abstract: Translation is one of the oldest professions in the world. The human being has always drawn upon translation and has evolved with it, adapting its role according with the thoughts and needs of different times. In these pages, we will briefly and concisely show how the practice of translation and the concept of the translator have changed throughout the world.

Keywords: Translator, Role of the translator, Middle Ages, Humanism

Sumario: Introducción. 1. Reflexiones iniciales sobre la traducción. 2. El papel del traductor desde la Edad Media hasta el Renacimiento. 2.1. La Edad Media: el traductor como transmisor de textos sagrados. 2.2. El Humanismo: el traductor como impulsor de ideas estéticas. 2.3. Entre el Humanismo y el Renacimiento: el traductor como difusor de la identidad nacional. Conclusiones.

Introducción

La figura del traductor, entendida como un conversor y un transmisor de mensajes y significados de una lengua (A) a otra (B), representa uno de los oficios más antiguos de la humanidad. Desde siempre ha sido esencial para la evolución humana y el entendimiento entre individuos. Por ese motivo, ha estado presente en todas las épocas y facetas del ser humano, incluso en nuestros días, donde los avances tecnológicos amenazan cada vez más con sustituir su saber por máquinas automatizadas.

A lo largo del tiempo, el traductor ha ido cambiando, tanto su concepción como su función, adaptándose los contextos socioculturales, así como a las necesidades de cada momento. Así pues, el objetivo de estas páginas es ofrecer un análisis diacrónico, en forma de viaje, para comprobar, a rasgos generales, cómo ha ido cambiando con el paso del tiempo el papel del traductor y su concepción en el mundo.

1. Reflexiones iniciales sobre la traducción

En primera instancia, es de vital importancia detenerse a reflexionar, por unos segundos, en qué consiste el ejercicio de traducir y por qué lleva siendo tan necesario desde los orígenes del ser humano.

El filósofo, crítico y traductor Walter Benjamin (1923: 336) entendía la traducción como una forma derivada o subordinada de un texto original. Para él, si bien era una forma de comprender un mensaje, como, por ejemplo, una obra literaria, nunca llegaba a adquirir la misma importancia que el original. Algunas de las bases de este pensamiento radican en la idea de que las traducciones siempre son producciones posteriores a los originales y, por ello, carecen de la misma importancia. Para él, siempre que se quisiera comprender una traducción, era preciso volver al original.

Es evidente que una traducción, por buena que sea, jamás podrá significar algo para el original. No obstante, está íntimamente relacionada con este mediante su traducibilidad. Más aún, esta relación es tanto más íntima cuanto que ya no significa nada para el original; se la puede llamar natural, y, con más precisión, una relación de la vida. Tal como las manifestaciones de la vida están profundamente relacionadas con lo vivo sin significar nada para ello, así, la traducción procede del original, aunque no tanto de su vida, sino de su supervivencia. Porque la traducción es posterior al original; y, por cierto, en las obras importantes, que nunca encuentran a sus más escogidos traductores en la época de su creación, es significativo el estadio de la prolongación de su vida.

Benjamin también hablaba sobre traducibilidad, y defendía que, gracias a ella y a la vida de un original –entendida como la pervivencia de un texto–, los traductores pueden contribuir a su supervivencia en el tiempo por medio de la forma que le dé por medio de una lengua distinta a la del original. Sin embargo, también menciona que la vida de las traducciones y su pervivencia en el tiempo es incomparable a la vida y pervivencia de los originales. Según él (*Ibid*: 340), las traducciones juegan un papel temporal gracias al cual el original es capaz de crecer y de expandirse en dimensiones en las que, sin ellas, les sería imposible alcanzar:

Con esto se reconoce, por supuesto, que toda traducción sólo es un modo algo provisional de plantear el problema de la distancia de las lenguas. [...] La traducción, por lo tanto, aunque no puede reclamar la perpetuidad para sus creaciones, diferenciándose así del arte, no niega su orientación hacia una fase última, definitiva y decisiva, de todo el porvenir y creación de las lenguas. En ella, en la traducción, el original crece hasta llegar a una atmósfera de la lengua, en cierto modo, más elevada y más pura; donde, por cierto, no puede vivir éste perpetuamente, así como tampoco la alcanzan, ni aproximadamente, todos los elementos que lo constituyen; pero sí, cuando menos, la señala de forma maravillosamente persuasiva como el ámbito de reconciliación y cumplimiento de las lenguas, predestinado e inalcanzable. No llega todo el tallo ni las raíces del original, pero en este ámbito se halla aquello que en una traducción es más que información.

En uno de sus libros, David Bellos (2012: 13-15) menciona un caso en el que Douglas Hofstadter, un científico de la Universidad de Indiana, le había llamado especial atención un poema que el autor francés Clément Marot escribió en el siglo XVI, así que les pidió a muchos de sus amigos que lo tradujeran al inglés respetando tanto como les fuera posible la forma del original. Y entonces, al recibir muchas traducciones distintas, afirmó que «todo enunciado tiene innumerables traducciones aceptables», rechazando la idea de que solo existía una traducción posible o perfecta para cada original. Así pues, el hecho de que la disciplina de la traducción no dé un fruto determinado para cada caso, sino que da varios distintos, hace que el estudio de la traducción se defina como algo sumamente y reciente.

Ni siquiera el concepto de “traducción” en sí mismo ha sido siempre el mismo. De hecho, es relativamente reciente, y fue variando en múltiples ocasiones durante el pasado. En algunos momentos, incluso llegaron a coexistir varios conceptos al mismo tiempo, y ni siquiera los encargados de realizar el propio ejercicio sabían de qué manera debían referirse a él. A lo largo de los siglos, la actividad del traductor, al que tampoco se le daba ese nombre, oscilaba entre varios nombres, y no solo variaba el concepto, sino también su significado. Para algunas personas, la traducción significaba

traer de un lado a otro un mensaje dicho en una lengua a otra. Para otros, en cambio, esta tarea consistía en verter un texto de una cultura en otra. Otros, por su parte, creían que la traducción era sinónimo de recrear, otros, de imitar, y otros, de convertir. Y así con un sinfín de apelativos y significados que, en algún momento de la historia, trataron de dar nombre a la disciplina que nos ocupa y que hoy día conocemos por el nombre de «traducción» (McElduff 2013: 189-196).

De acuerdo con los estudiosos Jean Delisle y Judith Woodsworth (1995: 15), el estudio de la traducción desde un punto de vista histórico y cronológico nos permite tres cosas: en primer lugar, comprender cómo ha ido cambiando el papel de la traducción y de los traductores a lo largo de los años; en segundo lugar, determinar los criterios que llevaron a los individuos de una cultura u otra a traducir según qué textos; y, por último, ser partícipes de las reflexiones que los mismos traductores hicieron sobre su oficio y las dificultades que encontraron mientras lo llevaban a cabo:

Faire l'histoire de la traduction, c'est mettre au jour le réseau complexe des échanges culturels intervenus entre les êtres humains, les cultures, les civilisations au cours des âges. C'est tracer le portrait de ceux qui ont travaillé à ces opérations d'«import-export» et tenter de percer les motifs profonds qui les ont poussés à traduire telle œuvre plutôt que telle autre. C'est chercher à savoir pourquoi leurs commanditaires (rois, aristocrates, mécènes, ecclésiastiques de haut rang, etc.) leur ont commandé la traduction de tel ouvrage en particulier. C'est prendre en compte ce que les traducteurs eux-mêmes ont écrit sur leur métier, ses difficultés, ses limites.

Además, de acuerdo con la cita de D'hulst que los mismos autores introducen a continuación (1995: 15), la historia de la traducción es la única vía para entender esta disciplina y, al mismo tiempo, analizar los paralelismos y los solapamientos entre los distintos tipos de pensamiento y actividad traductora:

En somme, comme l'a observé Lieven D'hulst (1994 : 13), l'histoire «est pratiquement le seul moyen de retrouver l'unité d'une discipline, en montrant les parallèles et les recoupements entre des traditions de pensée et d'activité divergentes, en rapprochant le passé et le présent».

En suma, el estudio de la historia de la traducción es esencial para comprender las distintas realidades sobre la disciplina, y solamente aunando datos del presente y del pasado es posible analizar debidamente la evolución de la traducción y de los traductores a lo largo de la historia.

2. El papel del traductor desde la Edad Media hasta el Renacimiento

A la traducción se lo debemos todo. Esta disciplina es la responsable de que los individuos hayan sido capaces de comunicarse y entenderse desde los tiempos más remotos hasta el día de hoy. Desde las relaciones interculturales que mantenían gentes de pueblos distintos en el pasado hasta el presente del gran avance tecnológico, que ha acelerado este ejercicio hasta el punto de resolver muchos problemas lingüísticos con un solo *clic*. Y el hecho de que, ya desde las más antiguas civilizaciones, el hombre se haya servido del ejercicio de la traducción solo demuestra una cosa: la traducción es tan necesaria como el respirar. Es curioso pensar que, cuando el ser humano nace, nadie le dice que debe respirar ni cómo tiene que hacerlo, sino que simplemente lo hace. Con la traducción sucede casi lo mismo: desde los tiempos más remotos, el hombre se ha visto, primero, en la obligación de comunicarse y, segundo, de transmitir pensamientos más allá de su lengua. Geográficamente hablando, las distintas lenguas y culturas han ido evolucionando con el paso del tiempo de diversas maneras, y el hombre, como por instinto, ha querido superar las barreras existentes entre unas y otras. Así pues, la traducción nace como una especie de impulso, de estímulo: el hombre, desde que nace, traduce igual que respira, porque, salvando, evidentemente las distancias, ambas son tareas necesarias para su supervivencia y evolución.

Aun así, los individuos no siempre han traducido de la misma manera. Hasta llegar a lo que hoy se conoce propiamente como «traducción», han pasado una serie de fases, de etapas en la historia, en las que la traducción, tanto como disciplina como concepto, ha ido variando de forma y adquiriendo significados diversos. De hecho, ni siquiera hoy se dispone de una definición que garantice completamente lo que significa el acto de traducir. Es una paradoja: a pesar de que la traducción sea una de las prácticas más antiguas de la historia de la humanidad, no fue hasta aproximadamente la mitad del siglo XX cuando se empezaron a recoger teorías y pensamientos en torno a la disciplina (Hurtado Albir 1994: 26). Si bien el interés por investigar teóricamente sobre la traducción fue bastante tardío, en cuando aparecieron las primeras teorías estalló una revolución de ideas que hizo que se originaran multitud de corrientes, imposibilitando una “Teoría de la Traducción” en común.

Los siguientes apartados son un pequeño viaje a través de los momentos más interesantes de la historia de la traducción: la Edad Media, el Humanismo y el Renacimiento, en el que se analizará, de forma diacrónica y superficial, cómo han ido evolucionando la traducción y el papel del traductor con el paso del tiempo. Primeramente, nos adentraremos en la Edad Media para descubrir al tractor como transmisor de textos sagrados e

innovador léxico. Seguidamente, recorreremos los tiempos del Humanismo, movimiento que supuso un cambio brutal de paradigma, y en los que el traductor pasó a ser transmisor de ideas estéticas. Por último, desembocaremos en el Renacimiento, etapa en la que el traductor se volvió un difusor de la identidad nacional.

2.1. La Edad Media: el traductor como transmisor de textos sagrados

La Edad Media fue un tiempo repleto de cambios respecto a las civilizaciones clásicas de Grecia y Roma. Esta época se caracterizaba por el feudalismo, por el que la sociedad estaba regida por la oposición entre señores y siervos y por la supremacía del Clero en cuanto a la formación. También fue la época de los juglares, de los Mesteres de Juglaría y de Clerecía, importantes aportes a la historia de la literatura en lengua vulgar y transmisión oral (Sergi 2001: 19-24).

El ejercicio de traducir, cuyo acto entonces se denominaba como “interpretar” (Alvar 2010: 19), fue adquiriendo, entonces, una gran importancia con el paso del tiempo. Sin embargo, cuando a lo largo de la Edad Media el latín clásico empezó a fragmentarse y dio lugar a sus descendientes, las lenguas romances, el ámbito de la traducción comenzó a ser una disciplina cada vez más recurrida. En la Edad Media, la Iglesia poseía un poder colosal y las peregrinaciones ascéticas eran cada vez más comunes. Esto dio lugar a un nuevo término, el tópico del “Homo viator”, que José A. García de Cortázar (1994: 11) define como el hombre medieval que sigue un “camino físico del viajero que se desplaza de un lugar a otro”, siendo este camino un “camino simbólico de quien hace de su vida una búsqueda de perfección o, cuanto menos, de desasimiento respecto al mundo, concebido como simple tránsito, como mera vía, para la morada definitiva del cielo”. Este término también caracterizará a la traducción del Medioevo como una especie de “traducción como viaje”.

Los hombres de aquel momento “traducían” de una manera muy distinta a la que hoy en día conocemos, comunicándose de un modo u otro sin un método de traducir establecido y como buenamente podían. Unas veces era mediante glosas (Canavaggio & Darbord 1994: 273), mientras otras, la traducción era solo una vaga transmisión de lo interpretado. No obstante, lo importante era que pudieran comunicarse y, sobre todo, en aquella época, cristianizar. En la Edad Media, la labor del “traductor” de entonces no era otra que cristianizar y transmitir los textos sagrados al pueblo.

La Edad Media fue una época rica en culturas. En España coincidieron musulmanes, judíos, mozárabes y cristianos, y todos ellos tenían interés por recuperar la cultura clásica. De esta manera, Toledo, lugar de encuentro de diferentes culturas en aquel momento, se convirtió en la capital de la traducción (Pérez Monzón & Rodríguez-Picavea Matilla 1996: 19-22). Además, contaba con una gran biblioteca de obras orientales que debían traducirse, porque eran de suma importancia científica. Así nació la Escuela de Traductores de Toledo (que posteriormente pasaría a conocerse por el nombre de Escuela Alfonsí).

La Escuela de Traductores de Toledo se formó entre los siglos XII y XIII gracias al arzobispo de Toledo de aquel momento, Raimundo, quien tenía un grandísimo poder, aunque, en realidad, no se institucionalizaría propiamente como una “escuela” hasta el reinado de Alfonso X. Su mayor cometido era el de traducir textos del árabe al latín (Vélez León 2017: 537-539). Se debían transmitir los conocimientos para hacer más rica la cultura del lugar y se perseguía el saber. Los primeros textos por los que se interesaron al traducir fueron textos que versaban sobre ciencia y medicina, puesto que Raimundo tuvo la voluntad de impulsar ese campo del saber, que era bastante desconocido en el Occidente. Así que, de alguna manera, lo que pretendía Raimundo era “verter” en su cultura los conocimientos tan desarrollados sobre ciencia que se tenían en el mundo oriental. Además, es preciso tener en cuenta que el ambiente toledano de entonces era el idílico para el crecimiento cultural, porque, de acuerdo con Daniel H. González (2007: 80), la diversidad de gentes que en aquel momento albergaba la Escuela era variadísima:

Quienes realizaban las traducciones no eran sólo toledanos o ibéricos sino que provenían de distintas regiones, de Inglaterra, los ingleses fueron muy numerosos en la Península Ibérica a lo largo del siglo XII, entre ellos Abelardo de Bath; los franceses originarios de la región cercana a la Península Ibérica conocida como Galia, como Marcos de Toledo estudioso de la medicina en Montpellier; de Italia como Gerardo de Cremona; de Dalmacia como Herman, el Dálmata, y sabios, traductores y viajeros que trabajaban en distintos centros y venían a aprender la ciencia árabe.

En aquella época, era importante que los traductores desempeñaran su labor en equipo. Esto se debía a un cierto desconocimiento de lengua, ya que los traductores, en aquella época, no solían dominar más que su propia lengua de nacimiento. Así pues, tal y como señala Brasa Díez (1996: 43), “cada vez que nos encontremos con equipos formados por dos personas en las traducciones árabe-latinas, debemos suponer que el traductor latino ignora la lengua original”.

Asimismo, es preciso tener en cuenta que en la Escuela de Traductores de Toledo no solo se traducía, sino que también se estudiaba. Aquel era un foco de saber donde los estudiantes aprendían diversos conocimientos. No obstante, y aunque estos conocimientos no solo interesaban a los lugareños, se desconoce la manera en qué se impartían dichas enseñanzas. Gargatagli (1999: 12) cita unas palabras textuales de Márquez Villanueva, donde afirma que “está fuera de toda duda que en Toledo se estudiaba y no solo se traducía. [...] Lo curioso es que no quede testimonio directo acerca de cómo ni dónde se impartían los conocimientos que los selectos peregrinos del saber venían a buscar a Toledo”.

Tiempo más tarde, cuando Alfonso X subió al poder, la Escuela de Traductores de Toledo se institucionalizó y se empezó a conocer por el nombre de Escuela Alfonsí. Era un momento muy importante en el que los textos ya estaban traducidos del árabe al latín y, además, surgió el interés de trasladar todo el conocimiento depositado en ellos al castellano. Así, surgió la traducción mediada (del árabe se traducía al romance y del romance al latín), que hizo que las lenguas romances se fortalecieran. No obstante, el pensamiento medieval seguía apoyando la supremacía del latín y considerando que el romance no tenía la suficiente fuerza como para compararse con él (Menéndez Pidal 1951: 365-368).

En ese momento, la actividad traductora se volvió una labor muy intensa, en el que se traducía y se revisaba repetidas veces. Aun así, parece que entre la etapa de Raimundo y la etapa de Alfonso X apenas hubo diferencias en el modo de obrar. De acuerdo con Menéndez Pidal (1951: 365), “se siguió siempre la misma técnica: de la labor se encargaba un equipo formado por dos personas impuestas en la materia en cuestión; de ellas, una conocía especialmente la lengua del original, mientras la segunda era perita en la lengua a que se hacía la versión; ambos colaboradores tenían por común la lengua vulgar”.

Las reflexiones que hace Menéndez Pidal en torno a este tema son de gran interés, ya que, además, nos presenta la transcripción de un fragmento del tratado *De judiciis astrologiae*:

Loores e gracias a Dios... qui en este nuestro tiempo nos deñó dar señor en tierra... escodriñador de sciencias, requiridor de doctrinas e de enseñamientos que ama e allega assi los sabios e los que entremeten de saberes e les face algo e mercet. Porque cada uno dellos se trabaia espaladinar los saberes en que es introducto e tornalos en lengua castellana a laudor e a gloria del nombre de Dios e a ondra e en prez del antedicho Señor, el qui es el noble rey don Alfonso... qui sempre desde fue en este mundo amó e allegó assi las sciencias e los sabidores en ellas, e alumbró e cumplió la gran mengua que eran los

ladinos... Yhuda fi de Mosse Alcohen su alfaqui... por mandado del antedicho nuestro señor... traslatolo de lengua araviga en castellana (1951: 366).

Con este fragmento, Menéndez Pidal entiende y trata de transmitir que la “novedad alfonsí” se resume en “haber comprendido cómo la lengua vulgar, que hasta entonces no había servido sino de enlace oral entre el árabe y el latín, podía ser de por sí término en el proceso de traducción”. Estas reflexiones son muy interesantes, dado que describen cómo va cambiando poco a poco la concepción de la traducción y su uso a lo largo del tiempo.

De todas formas, lo más relevante de este período es que los traductores de la Edad Media tenían un doble objetivo: por un lado, se dedicaban a transmitir las ideas de los textos religiosos y de cristianizar al pueblo; y por otro, eran innovadores léxicos, ya que, gracias a sus primeras actividades traductológicas, la lengua fue evolucionando progresivamente, y con ella, su léxico.

2.2. *El Humanismo: el traductor como impulsor de ideas estéticas*

Más tarde, tiene lugar el Humanismo, un movimiento cultural e intelectual muy relevante que servirá para sentar las bases de una nueva concepción del mundo. En ese momento, los seres humanos dejan de sufrir por los miedos que tenían durante la Edad Media hacia Dios y hacia la vida, y vuelven a centrarse en ellos mismos. El Humanismo no solo hará crecer el interés por el individuo y el mundo terrenal, sino que también representará un momento muy relevante en cuanto a la formación, la educación y el saber. Tras el gran cambio que supuso dejar de creer en religiosidades para focalizarse en ellos mismos, surgió un interés muy grande por la cultura, el querer saber, los libros y la tradición clásica. Y de pronto, no solo comenzaron a sentir la necesidad de redescubrir el mundo clásico, sino que también empezaron a sentir el deseo de querer explorar culturas nuevas (Colomer 1997: 9-10).

En ese momento, la traducción pasa a verse como una oportunidad para recuperar la tradición de textos antiguos. Hasta ese momento, en latín había gozado de una supremacía absoluta y era considerada la lengua por excelencia. Sin embargo, en ese momento de cambios, ya nadie conoce el latín como lengua materna, sino que se aprende como medio para estudiar las lenguas clásicas. Todos estos aspectos van haciendo que las lenguas romances se desarrollen y vayan ganando mayor aceptación e importancia.

Durante el Humanismo, la disciplina de la traducción era concebida como un arte. Todo traductor era considerado un artista, pues era el encargado de recrear textos antiguos (Bruni 2008: 1-2). Para Bruni, el traductor debe ser capaz de tener un perfecto dominio de la lengua de partida y la lengua de llegada, distinguir los elementos estilísticos del texto y saber reproducirlo en la lengua meta. Tal y como apunta Maurilio Pérez (1995: 200), Bruni introduce una nueva concepción de la traducción:

De este modo, como ya hemos dicho, Bruni inició y desarrolló el método renacentista de la traducción «según el sentido» (lat. *ad sentetiam*), que reemplazó al método medieval de la traducción «palabra por palabra» (fr. *mot à mot*); y, por otra parte, propuso una aproximación totalmente nueva a la literatura clásica, que es lo que convierte a Bruni en un autor plenamente renacentista y humanista.

Juan Luis Vives, por su parte, distinguía tres formas de traducir: la primera se realizaría solo por el sentido, la segunda solo tendría en cuenta la forma de expresión (es decir, una traducción literal) y la tercera, que quizá fuera la más novedosa, que se centraría en ambas cosas (Monreal Pérez 2011: 93-04).

A pesar de todos estos aspectos, los traductores de la época todavía seguían sin saber de qué forma referirse al ejercicio de la traducción.

2.3. Entre el Humanismo y el Renacimiento: el traductor como difusor de la identidad nacional

Durante el llamado “segundo período del Humanismo”, que tiene lugar tras la Reforma de Lutero, comienzan a verse algunas estelas de Renacimiento y, aún más importante, el cambio que sufren las lenguas. Este es un momento clave para la Historia de la Traducción y de la lengua, ya que, a causa de los diferentes nacionalismos y concepciones que coexistían en ese período, comienzan a florecer las lenguas romances, opacando cada vez más la idea de que el latín es la lengua central, suprema e implacable.

Como respuesta a este giro de trescientos sesenta grados, los traductores pasaron de ser los promulgadores de las ideas de la Antigüedad a ser los difusores de las identidades nacionales a través de sus lenguas, dejando a un lado a las clásicas. En el caso de Alemania, aunque en un principio Lutero era un gran conocedor de la lengua latina, más tarde decidió apostar por su propia lengua, el alemán, priorizando la comunicación y garantizando la comprensión de todo un pueblo por vías de

esta lengua. Este fenómeno nos lo detalla Juan Luis Monreal (2012: 195) en muy pocas palabras:

[...] Lutero, aun valorando y conociendo bien el latín, le importó más el uso de la lengua como medio de comunicarse con el pueblo, en este caso el pueblo alemán (Cf. Oberman, 1992: 361-363). Supo distinguir bien, cuándo debía usar el latín, siempre que se dirigía a lectores cultos, y cuándo debía usar el alemán, siempre que se dirigía al pueblo alemán creyente, que fue en la mayoría de los casos.

Además, en este momento de florecimiento lingüístico y cultural, Lutero, que comenzó a ser defensor de la lengua alemana por encima de cualquier otra, empezó a sentir el interés de traducir la Biblia a su lengua.

En este momento en que las lenguas romances adquieren cada vez más importancia, los hombres de la época rompen, tanto con la supremacía de la que había gozado tantos siglos en latín, como con el complejo de inferioridad que envolvía las lenguas modernas hasta ese momento. Los traductores de este período, como Schottelius, defienden que la traducción debe producirse sin forzar la lengua, y que el traductor debe conocer la lengua de partida y la lengua de llegada con profundidad, gozar de un amplio vocabulario y tener un gran dominio que le permita crear un producto acorde a las normas y el uso de la lengua de llegada (García 1993: 94-95). Asimismo, Schottelius también sostenía que la clave de toda traducción es verter el contenido de la lengua original a la propia:

[...] y ahora hablemos de la traducción y de cómo todo el que quiera traducir correctamente un libro extranjero y difícil deberá poseer un cumplido acopio de vocablos y expresiones. Si, por ejemplo, un historiador o un político quiere hacer mención de términos como *Gewaltthaten*, *Prozeßführen*, *gütlichen Handlungen*, que con asiduidad aparecen en las descripciones históricas, sería muy lamentable el empleo de un único y exclusivo vocablo o giro. Con ello queremos probar la necesidad de aludir a un hecho con diferentes palabras y giros para lograr así una expresión más viva y despertar la atención y la reflexión del lector u oyente.¹

A pesar del desequilibrio que todavía existía entre las lenguas clásicas y las modernas, esto supuso un primer paso para las que todavía estaban proceso de desarrollo. Se las dejó florecer poco a poco y se les fue dando cada vez mayor importancia. Este supuso un momento clave para la traducción, ya que fue el punto de partida para que comenzasen a surgir

¹ Cita textual de la obra de J. G. Schottelius (1640). *De cómo se debe traducir correctamente al alemán*, extraída de la obra de M. Á. Vega (1994). *Textos clásicos de teoría de la traducción* (pp. 136-141). Madrid: Cátedra.

teorías, debates y posicionamientos que irían configurando, progresivamente, la Ciencia y la Teoría de la Traducción.

Conclusiones

En definitiva, el estudio de la traducción ha sido siempre un campo complejo desde los tiempos pasados, desde que empezaron a surgir las primeras manifestaciones, hasta nuestros días. Darle un nombre al acto de traducir (y también al encargado de hacerlo, el traductor) ha sido desde siempre una tarea complicada, teniendo en cuenta la multitud de conceptos de los que se ha ido hablando en un momento y otro. Hoy en día, tras muchos siglos de búsqueda y reflexión, nos referimos al ejercicio con el nombre de “traducción” y al profesional lo hemos llamado “traductor”.

Las razones por las que nos ha llevado tanto tiempo, esfuerzo y búsquedas en instaurar estos nombres y desechar otros han sido varias. En primer lugar, es innegable que la Ciencia y Teoría de la Traducción son disciplinas complejas, algo de lo que, hasta hace relativamente medio siglo, no se tenían sentadas las bases. El estudio teórico de esta disciplina es muy reciente, a pesar de que el acto de traducir haya estado presente en nosotros desde los tiempos más remotos. Suena paradójico que algo que se hacía casi desde el inicio de la existencia humana, cuando todavía se realizaba de forma oral, haya sido tan sumamente difícil de definir de manera teórica. Por otro lado, el hecho de haber tardado tanto en establecer un nombre para el acto de traducir también es debido a que el papel del traductor ha ido variando a lo largo de la historia. Estas variaciones, tal y como se han podido ver a lo largo de estas páginas de manera breve y concisa, han estado marcadas por las condiciones y las necesidades de cada época. A lo largo de estas hojas, hemos podido ver a modo de resumen cómo ha ido cambiando el rol del traductor a lo largo del tiempo: en la Edad Media, el traductor operaba como difusor de ideas religiosas, a modo de “evangelizador”, mientras que durante el Humanismo comenzó a promulgar las ideas estéticas del mundo clásico y en el Renacimiento impulsó el orgullo de la identidad nacional a través de las lenguas modernas.

Lo cierto es que, de una forma u otra, la traducción es algo que ha acompañado siempre al hombre, desde prácticamente sus inicios hasta el día de hoy. Parece imposible imaginarse una vida sin traducción y, si acaso existiera, distaría mucho de cómo la conocemos. La traducción a lo largo de la historia nos demuestra que siempre ha sido una disciplina imprescindible para el ser humano. Si nos paramos a reflexionar, al igual que la traducción no sería posible si los seres humanos que la realizan, la evolución de los

seres humanos no habría sido en muchos aspectos posible sin la existencia de la traducción. El ejercicio de la traducción es, por tanto, una especie de “subordinado” para el ser humano, que lo acompaña allá donde vaya, como si fuera su sombra. Concepto que nos viene como anillo al dedo, dado que, a pesar de su innegable importancia, la traducción ha quedado siempre relegada a un segundo plano, oculta, olvidada y a la sombra de los originales. El ejercicio de la traducción es un acto que no siempre ha recibido toda la atención que se merecía y que, sin embargo, siempre ha estado ahí, al servicio de los seres humanos.

Referencias bibliográficas

- ALVAR, C. (2010): Traducciones y traductores: materiales para una historia de la traducción en Castilla durante la Edad Media, Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.
- BELLOS, D. (2012): Un pez en la higuera: una historia fabulosa de la traducción, trad. V. Campos, Barcelona: Ariel.
- BENJAMIN, W. (1923): “La tarea del traductor”, *Angelus novus*, Barcelona: Edhasa.
- BRASA DÍEZ, M. (1997): “Métodos y cuestiones filosóficas en la Escuela de Traductores de Toledo”, *Revista española de filosofía medieval*, 4, pp. 35-50.
- BRUNI, L. (2008): *De interpretatione recta-De la traduction parfaite*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- CANAVAGGIO, J. & B. DARBORD (1994): *Historia de la literatura española: La Edad Media*, Barcelona: Ariel.
- COLOMER, E. (1997): Movimientos de Renovación. Humanismo y Renacimiento, Madrid: Akal ediciones.
- DELISLE, J. & J. WOODSWORTH (1995): *Les traducteurs dans l'histoire*, Ottawa: University of Ottawa Press.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, J. Á. (1994): “El hombre medieval como ‘Homo Viator’: peregrinos y viajeros”, IV Semana de Estudios Medievales: Nájera, 2 al 6 de agosto de 1993, pp. 11-30, Instituto de Estudios Riojanos.
- GARGATAGLI, M. (1999): “La Escuela de traductores de Toledo”, *Quaderns: revista de traducció*, pp. 9-13.
- GARCÍA GARCÍA, O. (1993): “J.G. Schottelius, teórico de la traducción”, *Revista de estudios de traducción*, 3, pp. 89-96.
- GONZÁLEZ, D. H. (2007): “Escuela de traductores de Toledo”, *Infodiversidad. Sociedad de Investigaciones Bibliotecológicas*, 11, pp. 77-88.

- HURTADO ALBIR, A. (1994): "Perspectivas de los estudios sobre la traducción", *Estudis sobre la traducció*, 1, pp. 25-40.
- MCELDUFF, S. (2013): *Roman Theories of Translation: Surpassing the Source*, New York: Routledge.
- MENÉNDEZ PIDAL, G. (1951): "Cómo trabajaban las escuelas alfonsíes", *Nueva revista de filología hispánica*, 5.4, pp. 363-380.
- MONREAL PÉREZ, J. L. (2011): "El arte de la traducción en el Humanismo renacentista español", *Hikma*, 10, pp. 81-108.
- MONREAL PÉREZ, J. L. (2012): "La perspectiva religiosa y el uso de la lengua en Lutero", *Futhark. Revista de Investigación y Cultura*, 7.
- PÉREZ, M. (1995): "Leonardo Bruni y su tratado *De interpretatione recta*", *Cuadernos de Filología Clásica*, pp. 193-233.
- PÉREZ MONZÓN, O. & E. RODRÍGUEZ-PICAVEA MATILLA. (1996): *Toledo y las tres culturas*, Madrid: Akal ediciones.
- SERGI, G. (2001): *La idea de Edad Media*, Barcelona: Crítica.
- VEGA, M. Á. (1994): *Textos clásicos de teoría de la traducción*, Madrid: Cátedra.
- VÉLEZ LEÓN, P. (2017): "Sobre la noción, significado e importancia de la Escuela de Toledo", *Disputatio* 6(7), pp. 537-579.

Toward an erotic translation of poetry

Sebastián Fuentes Medina
Universitat Jaume I
sebastianfuentes2110@gmail.com

Recibido: 05.01. 2025
Revisado: 23.03.2025
Aceptado: 30.03.2025

Abstract: Poetry has been a central topic of discussion in interdisciplinary areas such as translation studies, and this has led different theorists to propose positions on the question of whether poetry should or should not be translated and what would be the correct method in the case of translatability. Starting from this general convention, this essay combines both theoretical exploration and practical application with the aim of demonstrating in which manner the concept of Eros, proposed by Anne Carson, works as a philosophy for literary translation, especially in poetry. It is important to mention that because the concept of Eros has so far not been defined as a methodology in literary translation studies, it lacks criteria that help us define what it means to translate based on Eros. However, Anne Carson is a crucial anchor for theorizing this translation perspective in future research. In this way, this essay demonstrates Eros as an alternative to turn literary translation into an introspective, creative and reinterpretative exercise in which untie us from traditional paradigms based on the concept of faithfulness. Finally, when translating poetry based on the eroticism concept, we must question our poetic voice and the way we reflect beauty through other languages. Only in this way, we can develop our inner Eros and make this concept more tangible in translation practice.

Keywords: Translation, poetry, Eros, faithfulness, creativity, recreation, interpretation, bittersweet.

Hacia una traducción erótica de la poesía

Resumen: La poesía ha sido un tema central de debate en áreas interdisciplinarias como los estudios de traducción, lo que ha llevado a diferentes teóricos a proponer posturas sobre la cuestión de si la poesía debe o no traducirse y cuál sería el método correcto en caso de traducibilidad. Partiendo de esta convención general, este ensayo combina tanto la exploración teórica como la aplicación práctica con el objetivo de demostrar de qué manera el concepto de Eros, propuesto por Anne Carson, funciona como filosofía para la traducción literaria, especialmente en poesía. Es importante mencionar que, dado que el concepto de Eros no se ha definido hasta

ahora como metodología en los estudios de traducción literaria, carece de criterios que nos ayuden a definir lo que significa traducir basándose en Eros. Sin embargo, Anne Carson es un referente en la teorización de esta perspectiva en futuras investigaciones. De este modo, este ensayo muestra a Eros como una alternativa para convertir la traducción literaria en un ejercicio introspectivo, creativo y reinterpretativo en el que podemos desligarnos de paradigmas tradicionales basados en el concepto de fidelidad. Finalmente, al traducir poesía basada en el concepto de erotismo, debemos cuestionar nuestra voz poética y la forma en la que reflejamos la belleza a través de otros lenguajes. Sólo así podremos desarrollar nuestro Eros interior y hacer más tangible este concepto en la práctica de la traducción.

Palabras clave: Traducción; poesía; Eros; fidelidad; creatividad; recreación; interpretación; agri dulce.

Sumario: 1. Introduction. 2. Methodology. 3. Theoretical exploration. 3.1. The translatability of poetry. 3.2. Eros in translation. 4. Practical application. 4.1. Eros in classical languages. 4.2. Eros in modern languages. 5. Conclusions.

1. Introduction

When we read Shakespeare, Semonides of Amorgos, Julio Cortazar and an endless number of literary writers, evidently, we can not only know different stories that they capture in their narratives, but also, they lead us to know social, cultural and political representations of their dissimilar societies, for example, of the VI century BC with Semonides of Amorgos or of the XX century with Julio Cortázar. Historically, literature has meant an escape towards a self-criticism of social reality which means that its theorization and development of literary works has allowed us to know different realities, places and times. "Literature, therefore, must be considered as a reflection and refraction of society, as a discourse that intervenes in the world generating a certain historical and social context that would not have existed in that exact way without its contribution" (Donati 2015:68).

Knowing the importance of literature in society brings us closer to knowing how relevant it is to translate literature, since it is the main means by which we can get to know realities with cultures, languages, and social phenomena different from our own. In this way, different authors such as Lun refer to literary translation as a kind of re-created literature, but it is distinctively based on translation (2018:391) or Ane Carson herself with her translation as an act of Eros. However, there are more limiting proposals, where faithfulness is the key point of their philosophy, for example, Delabastita relates it as a vein of "preserving or recreating the intentions and aesthetic effects that may be perceived in the source text"(2011:9). Moreover, authors such as Berman and Humboldt agree with the fact that

literary translation means keeping the foreign elements in the target text to respect the source text's form and content (Alwazna 2014:51).

In addition, the theorization of literary translation has been a complex process in which translators and literary critics are constantly looking for strategies or alternatives to avoid any translational difficulty and develop a translation that meets the aesthetic and meaning standards of the source culture in the target one. However, talking about poetic translation leads us to consider other notions that have been a limitation of its development, being this the most judged field by literary critics when considering approaches such as the translation of a poem will never be faithful to the original poem, or the relevant agent of translation will always be the same writer of the poem. Thus, the purpose of this essay is to explore and apply the concept of Eros proposed by Anne Carson in the literary translation field. This implementation arises from the need to address more creative and functionalist alternatives in literary translation studies, so the relevance of this essay lies in making known an innovative concept that is very useful for the different questions that have arisen in the 21st century such as inclusive language, feminist translation, and simplistic language caused by the digital age when translating old or recent literary works.

2. Methodology

The nature of this essay is qualitative, as it combines both theoretical exploration and practical application with the aim of demonstrating how the concept of Eros, proposed by Anne Carson, works as a philosophy for literary translation, especially in poetry. According to Yin (1994), exploratory studies are characterized by understanding what is happening, seeking new insights, asking questions, and assessing a phenomenon in a new light (Swaraj 2019:665). Although this concept of Eros is proposed and addressed by Anne Carson from classical studies, it has not been deeply studied in translation studies. Therefore, it is important to explore in this essay the purposes and functions of Eros and why this concept is necessary in the field of literary translation. On one hand, since this essay seeks to propose a new perspective on translation based on Anne Carson's concept, it is enriching to include a phase in which there is a practical application of Eros. This practical application in research connects theory to real-world contexts, allowing researchers to validate hypotheses and uncover insights that theory alone may not reveal (Creswell 2018).

Considering the above, the methodology of this essay is framed in two main phases: (1) theoretical exploration of the translatability of poetry, and (2) practical application of Eros in classical and modern languages. In the

first phase, I aim to address the main discussions that different experts have approached in the translation of poetry, focusing on translatability and faithfulness. This discussion contributes to justifying the need to use the concept of Eros in translation to move beyond traditional concerns and apply lenses that are not solely focused on faithfulness. The purpose of the second phase is to demonstrate the application of Eros in the translation of classical and modern works, comparing and showing how this concept functions as a new philosophy of literary translation.

3. Theoretical exploration

3.1 *The translatability of poetry*

Throughout decades, literature and translation critics have questioned the work of poetry translation, turning this into a cumbersome field for many translators. Hence, addressing this field approaches us to certain paradigms such as poetry must be translated by poets or ideally, the author of the poem should be the one who translates it. These notions somehow explain why it is considered as “the least translated genre, no matter where the translating literature ranks in the global hierarchy of symbolic capital” (Venuti 2011:127).

Initially, trying to define what poetry is, the French philosopher Alain Badiou considers poetry as a “subtraction” from “objective reality”, whereby the poem “declares its own universe”, [...] and a “dissemination” which “aims to dissolve the object through an infinite metaphorical distribution” (Badiou 2004:233). On one hand, for Peskin “poetry communicates universal human truths. It is an instrument to make us see life and live it more intensely” (1998:3). With these two notions about poetry in mind, we may infer the complexity of interpreting and understanding a message of a poem from foreign lenses as non-authors. But is it possible to comprehend the same message the author intends to have in their poetry?

The interpretation of a poem requires a major effort due to the characteristics of the language itself, but we cannot be left with the idea that all of its linguistic constituents will determine the interpretation because it would be misleading, also responses to a poem are given from a certain interpretive point of view, organizing the components of a poem in a certain way (Hungerland 1995:351). In addition, Professor Perrine presents two questions about poetic interpretation. “To what extent can we demand “correct” interpretation of poetry? Are there no incorrect readings?” For him, “no poet likes to be caught in the predicament of having to explain his own poem” (1962:393) and that enables to have more than one interpretation equally valid, also assuming that there are not incorrect or correct readings.

Considering the poetic interpretation as a diverse practice contextualizes the arguments that many authors have against translating poetry. If we remember the ethical aspects of literary translation, many authors such as Berman, Humboldt and Schleiermacher agree with the fact of keeping the foreign elements in the target text to respect the source text's form and content, literal translation (Alwazna 2014:51). But the different possibilities the poetry gives us for interpreting, makes us question how feasible it is to make a literal translation when the poet himself does not frame his poem in a thematic line, turning the translation practice into a more mechanical and less natural process. At this point, we can assume that because poetry can have many interpretations and codifying the author's intent is perhaps an unattainable process, even if different translators oversee translating the same poem, these ones will differ from each other for interpretative reasons.

In the field of literary translation, there are assumptions that justify why poetry is considered an untranslatable genre. For instance, the author Burnshaw asserts that "no one believes that the poetic effect of a certain arrangement of words in one language can be the same as the poetic effect of words in another language" (1995:56). Therefore, Brower affirmed that translating poetry means to lose its basic qualities (Brower 1966 as it was cited in Tisgam 2014). That explains the reason why Dryden emphasized "that poetry is translatable but the one who should translate poetry must be a poet" (Frost 1969 as it was cited in Tisgam 2014) However, Jakobson offers an initial solution to this poetic untranslatability, "only creative transposition is possible" (Jakobson 1966 as it was cited in Tisgam 2014).

The above perceptions support the idea of an impossible translation. However, For Ludwig, translating poetry is quite analogous to a mathematical problem (Ludwig as it was cited in Robinson 2021) But this perception is still categorizing this art as a mechanical procedure. On the other hand, the Brazilian author Haroldo de Campos mentions "the very concept of poetic translation was being subjected to a progressive neological reworking. From the initial idea of recreation to the coining of terms such as transcreation, reimagining [...] and transtextualization"¹ (2015:78-79). This notion leads us to deem that translating a poem is not seen as an impossible art but rather has adopted different trends and philosophies that allows a process of translation according to the naturality of this genre.

¹ My translation of: "o próprio conceito de tradução poética foi sendo submetido a uma progressiva reelaboração neológica. Desde a ideia inicial de recriação, até a cunhagem de termos como transcriação, reimaginação [...] transtextualização" (Haroldo 2011:10).

Additionally, different authors have proposed several alternatives that allow translators to consider methods, strategies, or philosophies suitable for their own perceptions about this art. For instance, Antoine Berman proposes translation as a “trial of the foreign”, “aiming to open up the foreign work to us in its utter foreignness and uprooting the foreign work from its own language-ground, in a way forcing it to exile” (1985:285), that is to say, translators should receive the foreign text as foreign (ethical aim) and should avoid some tendencies (rationalization, destructions of rhythms, expansion, and so on) that are categorized as deformations. On one hand, the translation theorist Lefevere also shares the same perception of Antoine Berman; he proposes seven fundamental strategies translators need to consider when translating poetry. In general terms, all of them are referred to respect and maintain the source text's form and content. For instance, if the poem has rhythm or blank verses, the translator should keep these features in the target text.

However, the important role that Lefevere gives to the interpretation of the poems, before translating, stands out from Berman's perceptions. This author proposes the terms “Version and Imitation” in which “version occurs when the substance of the original poem is retained but the form is changed, while imitation occurs when the translator produces the poem on his own” (Pratiwi et al 2019:4). At the beginning we mention the poetic interpretation, perhaps, as the Achilles heel in the translation process of poetry, but Lefevere's strategies allows us to have a new panorama related to the notion of considering poetry as a genre with diverse interpretations that also will be reflected in the translations.

Generally, there are assumptions, similar to the previous ones, that share the same philosophy of doing a literal translation for ethical purposes. However, many other authors consider poetry translation should not be a mechanical process in which the poem translated transmit the same meaning, if not at least the main features that make a poem: creativity, personification, imagery and so on.

3.2. *Eros in translation*

Recognizing that poetic translation does not necessarily mean a sentence of untranslatability, it brings us closer to considering new methods that somehow avoid remaining in the same parameters that have been used for decades in literary translation. In this case, we will approach recreation, synonym of rewriting, as a method that probably would help us to reach the concept proposed by the poet and translator Anne Carson.

Initially, since Greek mythology, Eros has been identified as the god responsible for sexual attraction, love and fertility. In addition, from the philosophical point of view, Plato exposes in the book *The Banquet* discourses that try to find the truth of Eros:

Praise Eros as the one who invites us to love the beautiful (*Discourse of Pausanias*), therefore, a great god worthy of honor; the first of the gods conceived (*Discourse of Phaedrus*), which opens us to an understanding of the erotic from a cosmology of love (*Discourse of Eriximachus*) that understands it as a remedy for the soul that through it tries to return to the original perfection and happiness (*Discourse of Aristophanes*) and thus recognize it as the most exalted and beautiful of the gods (*Discourse of Agathon*) [...] However, Eros is perceived as a non-divine character. He is not the beloved but the subject who loves, and loves the good, that is why Eros is considered the most beautiful. (*Discourse of Socrates*) (Montes 2017:367)

With the previous discourses, we can interpret that Eros ultimately symbolizes a love directed to something, who searches eternally the truth and the beauty through the creation and the attainment of wisdom. In addition, Anne Carson points out that Eros implies a lack, an absence, a desire for something one does not have. Therefore, she considers that the poet Sappho is the only one who knew how to characterize this passion with the adjective γλυκύπικρον². This indicates that Eros in the interior represents a sweet experience to love and something beautiful, but at the same time it is bitter or painful at the impossibility of reaching that desired something or sustaining that longing, in this case, the result of the translation of a poem. (Hernández 2020:51)

The representation of Eros for Anne Carson indirectly discloses the concept that she proposes in poetic translation. This means that the translator will be confronted with both sweet and bitter experiences in the process of literary translation. First the translator loves that which is beautiful (poetry) and longs to represent beauty in another linguistic and socio-cultural sphere, subjecting to a process where it is pretended to be ethical to the source text. However, trying to achieve this desire leads the translators to live a bitter experience where we are faced with the total loss or not of beauty. For example, in poetry translation, we cannot pretend to carry all the original features of the poem into the translated one, this would mean avoiding the fact that, by the nature of the translation, some linguistic and cultural aspects will disappear or alter, and this loss represents that bitter

² ΓΛΥΚΥΠΙΚΡΟΝ. Words that mean sweet and bitter. Anne Carson avoids translating this word as bittersweet.

experience. Also, the intentionality of the author can be affected by the way the translator decides how to love and interpret the source poem. Therefore, with this perspective, she starts to reject the notion of “faithfulness” in translation, a first step toward eroticism. Also, she considers that an act of Eros must be in sync with the act of creativity (Haas 2002:2).

4. Practical application

4.1. *Eros in classical languages*

Now that we know the philosophical bases that Anne Carson proposes in relation to erotic translation, it remains to address how we can achieve that eroticism in translation, and this leads us to question ourselves: Is it just a deliberate decision of the translator in relation to which characteristics to reflect and which to omit? Is it born out of necessity due to a linguistic obstacle? Answering these questions leads us first to analyze one of the translations by Carson comparing with a literal Spanish translation I did from the fragment 56 of Sappho (Table 1). This short analysis will allow us to have a clear example of how she achieves such eroticism in classical fragments with the use of different rhetoric and linguistics features throughout the translation of Greco-Roman works.

Table 1. *Translation of fragment 56 of Sappho into Spanish.*

FRAGMENT L.-P. 56 (D. 60) - ΣΑΠΦΩ	
Ancient Greek	Οὐδ’ ἴαν δοκίμῳμι προσίδοισαν φάος ἀλίῳ ἔσσεσθαι σοφίαν πάρθενον εἰς οὐδένα πῶ χρόνον τεαύταν
Spanish	Ni siquiera creo que ninguna niña que contemple la luz del sol jamás tendrá esta sabiduría en un tiempo futuro.

In the previous translation, it is evident that it is a version that tries to preserve the characteristics of the Sappho fragment. For instance, both the source text and the target text have a similar number of words in their lines. Also, it tries to use in the same place the conjunctions and verbs. And finally, no drastic changes are reflected in the translation, other than using the appropriate lexicon to make the Spanish version more understandable for being a classical fragment. However, the English version proposed by Anne Carson allows us to see the eroticism that is intended to be achieved in the literary translation, especially in poetry.

Table 2. *Translation of fragment 56 of Sappho into English.*

English version by Anne Carson
not one girl I think who looks on the light of the sun will ever have wisdom like this

At first glance, we observe a significant change in the English version. The fragment ceases to be presented in prose and acquires a versified writing. With this translational decision, we can argue that although beauty can be presented in different manners, some ways allow beauty to be more intense or the opposite. Hence, this catches the attention of any reader. In addition, the fragment of Sappho generates an enjambment effect that allows a slower reading and at the same time transmits a deeper sensation. On one hand, Anne Carson uses a parallel indentation probably because of aesthetic purposes or because she wants to give an equal value of importance to all the elements in contributing to the meaning of the fragment. With this indentation, it creates a paused effect and provokes a descending inflection, as the voice descends from an initial high note to a low one, maintaining the same pitch and intonation in the last verses. This literal figure can reflect the emotion that Anne Carson probably wanted to show based on her interpretation, since for Attridge “rhythmic form can also imply a certain emotional coloring [...]. When we speak, we impart to our words a rhythmic quality expressive of our feelings –light and rapid, heavy and slow, regular, abrupt, smooth and so on” (1995:15). Thus, when a narrow and slow voice range is present due to parallel indentation, it may reflect feelings such as sadness, tiredness, doubt, closeness or depression. This characteristic given by Carson may give rise to a diverse interpretation by readers, and most likely will be dissimilar to that of the translator.

Finally, the translator does not present the same syntactic order as the original Sappho fragment. For example, in the first verse, she does not translate “I think not one girl...” but inverts the verb at the end “not one girl I think...”. She also substitutes the word χρόνον (time) and decides to use the adverb “ever” with the main purpose of indicating that there will be no other time when the girl, contemplating the sunlight, can take such wisdom at another time.

The previous example allows us to reflect on how Anne Carson detaches herself from all the paradigms of faithfulness in literary translation and decides to take this interlinguistic process as a very personal experience where it is she who, from her interpretation and creativity toward the fragment, exposes a translation that is not forced in the target language and that allows us to see the multiplicity of beauty in literature. On one hand, achieving this erotic philosophy does not mean making unnecessary changes to any feature of the source text for rhetorical figures that from our convictions seem more aesthetic to us. Nor can we claim that using certain strategies such as rewriting, and creativity will lead us directly to reflect eroticism in the translation. On the contrary, to achieve this eroticism, we should begin to question what our poetic voice is, what is our way of describing the works of art that surround us, and how we reflect beauty through other languages. Implicitly finding the answers to these questions would bring us closer to an eroticism in the art of translation and this probably requires a long and introspective process where the translator, from their experiences, begins to shape their manner of reflecting the beauty in another language.

4.2. *Eros in modern languages*

The idea of achieving Eros in literary translation, first, makes us raise the following questions: can we reflect an erotic translation in any literary narrative, even if it is not set in the same period of the Greco-Roman world? And if it is possible, how easy is it to ignore any traditional paradigm of literary translation and move towards a philosophy that evidently leaves faithfulness aside, and considers creativity and reinterpretation as fundamental aspects for achieving eroticism?

First, we must recognize that translating classical texts leads us to contemplate the following characteristics: (1) literary communication was always oral in nature (Barruecos 2018: 25). (2) only until the culmination of the dark ages does a gradual transition from orality to writing begin, and (3) its main topics were based on myths, heroism, tragedy, human experiences and even the relationship with the gods. Thus, considering that the change from orality to writing meant a transgressive process for the oral tradition, in many of the fragments preserved until now, dynamic formulas that allow us to evidence this oral nature are still reflected, arising different translational challenges that lead us to consider Eros, perhaps as the more accurate way when translating classical texts.

Orality in the classical world was characterized by certain mnemonic formulas that allowed the transmission of a poetic repertoire for many

centuries and the little use of lexicon allowed a collective memorization that promoted the preservation of socio-cultural representations of the Greco-Roman culture (Bocchetti 2006). In this manner, perhaps it is difficult to translate a classical text that was previously the result of a transcription from orality to writing, and this allows us to consider that when making a translation assuming criteria that have been proposed for decades in literary translation, such as faithfulness, most likely, since it is a version of orality, semantic ambiguities will be reflected, which leads us to consider Eros as a way to approach the meaning of the fragments accurately. In addition, it is easy to understand that flexibility in the translation of the classics is always necessary in order to reflect a meta text that is understandable and contextualized to the different literary movements of the new world. That is why authors such as Cicero consider that the idea is not to translate as an interpreter but as an orator, since it is not appropriate to convey the meaning of a classical text word for word (Garcia 1979:14). This notion allows us to understand that translating the classics goes beyond maintaining faithfulness; it is a process in which the translator has at his disposal different rhetorical figures that allow to reflect an own interpretation and Eros of the source text.

In comparison with the Greco-Roman classics, the literature of our times is evidently not born from an oral tradition, which means that, as translators, we are constantly translating works that arise from writing. Due to this feature and the fact that its topics focus on social, cultural and political issues of society, it is easy to affirm that the concept of Eros proposed by Anne Carson can undoubtedly be reflected in any translation of a different nature if it meets the translator's own interests. However, assuming this philosophy, which liberates us from the traditional paradigms of translation, directly leads us to face a judgment from the readers, critics and scientific dissemination platforms. Hence, the use of Eros when translating could delegitimize and call into question the competences of the translators themselves due to the little reception that this translation perspective could have for avoiding the notion of replicate in a target text all the information and features of the source text.

Regarding the notions above mentioned, I decided to portray an example of how modern poetry can be translated using the concept of Eros. In this sense, I take the poem *Waiting for that text* by r.h. Sin, from my undergraduate thesis on translation in which we can evidence the manner a target text looks when considering more functionalist theories in translation practice such as the concept of Eros.

Table 3. Translation of poem *Waiting for that text* into Spanish³.

WAITING FOR THE TEXT	
English	Spanish
woke up and the first thing I did was check my phone for a message that wasn't there	Me desperté y lo primero que hice fue revisar mi teléfono esperando ese mensaje que no estaba allí.
the afternoon approaches and still nothing it's almost 4 p.m. my fingers fumble as I attempt to create a text nothing profound something simple with much difficulty	Se acerca la tarde y aún sigo esperando. Son casi las 4. Mis dedos titubean mientras intento crear un texto nada profundo nada complejo con mucha dificultad.
erasing what I wrote anxious, overthinking putting my phone away reluctantly	Borro lo que escribí con ansiedad, especulando y guardo mi teléfono de mala gana.
the moon is out now as the darkness hides the sun and still nothing and now I feel like nothing someone feeling something for someone who feels nothing or not enough to be concerned with whether or not we communicate	Ya ha salido la luna, ya la oscuridad abraza el sol. Y todavía nada. Ahora me siento como nada, soy alguien que siente algo por alguien que no siente nada, o no lo suficiente para que le importe si nos comunicamos o no.
waiting for something that won't happen losing sleep over someone who sleeps peacefully and what hurts the most is that tomorrow it'll begin again this feeling is never ending this cycle is destructive	Espero algo que no ocurrirá. Pierdo el sueño por alguien que duerme tranquilamente, y lo que más duele es que mañana empezará de nuevo este sentimiento sempiterno, este ciclo destructivo

³ Translation taken from Fuentes-Medina, S., Castillo, S. & Rivera, M. (2024).

Regarding the original version of the poem, we can first observe that this poem is characterized by the absence of a rhythmic pattern, indicating that it is a free verse poem. Additionally, since this poem was initially published through social media, its language reflects the expectations of a reader accustomed to literary works written in a simpler and more concise style. As a result, it is a poem that is easy to understand.

In the translation process, as a translator I did not aim to be entirely faithful to the source text. This decision was not due to disagreement with the author's approach to meaning or the linguistic features used. On the contrary, upon reading the poem, I realized that my interpretation might not align with the author's intended message. Hence, I understood that my first interpretation of these stanzas might represent the genesis of what I perceive as my inner Eros. Consequently, I did not wish to adhere strictly to conventional notions that translators are often bound to, such as faithfulness. In this manner, I opted to convey the way I interpret this poem, while still preserving the essence of the author's message. Thus, I began by employing literary devices that responded directly to my reading of the complete poem. For example, the use of chained and simple indentation creates a small pause in the rhythm of the reading, producing a descending inflection, where the voice moves from a higher note to a lower one. Through these rhythmic effects, we can emphasize the expression of emotions (Fuentes-Medina et al 2024). Although this feature is not present in the source text, I deemed it necessary to include it as part of my interpretation, as the source poems have lights of sensations such as sadness, depression, or tiredness.

Moreover, based on my interpretation of the source text, I chose to incorporate literary devices that are not necessarily present in the original, such as personification ("Ya la oscuridad abraza el sol"), poetic inversion ("Ya ha salido la luna"), anaphora, and epiphora. Lastly, the use of punctuation marks, which is not a feature of the source text, was introduced due to the nature of the Spanish language and the expectations of the target audience.

In conclusion, if we were to assess this translation according to conventional notions of translation, it would likely be considered an example of a wrong translation that does not meet the minimum criteria of the source text, as it is not entirely faithful to the source poem in terms of rhetorical and linguistic features. However, with this new perception of Eros in translation, there is no need to judge whether the translation is "accurate." Rather, the evaluation of this poem should not solely rely on other factors that highlight how the target text aligns with the characteristics of a target society, with its cultural and political context.

5. Conclusions

In brief, with this essay, we can understand that in order to achieve Eros in translation, we do not need to comply with certain translation techniques to reach this philosophy, and even, if we assume that creativity and rewriting are a fundamental strategies in Ane Carson's concept, it directly forces us to ask ourselves what our creativity and rewriting are like, since they are diverse aspects that only the translator in his translating and literary experiences will begin to develop. On one hand, noticing this Eros in translations implies recognizing that any translation is neither more nor less erotic, by which I mean that, being a more introspective and creative process, there is no need to determine whether the translation is faithful to the source text. Finally, reflecting this philosophy in our translations, in addition to representing a complex process, may symbolize a transgression for the fundamentals of literary translation and its own dissemination in academic platforms since there are still parameters that completely ignore any translation that attempts to move away from the traditional conventions that have always protected translation studies. Since the translators find themselves in a parallel judgment of the reader and the academy itself, limiting the art of translation.

References

- Berman, A. (1985). Translation and the Trials of the Foreign.
- Burnshaw, S., Fitts, D., Peyre, H. & Nims, J. F. (Eds.). (1995). *Poem Itself: 150 of the finest modern poets in the original languages*. University of Arkansas Press.
- Creswell, J. W. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Delabastita, D. (2011). Literary Translation. In Y. Gambier & L. v. Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 69-78). John Benjamins Publishing.
- Donati, P. (Ed.). (2015). *Literatura y Sociedad: Una mirada diferente sobre la importancia de las letras* (Vol. 1, Número 3). *Revista 100-Cs*. <https://100cs.cl/index.php/cs>
- Fuentes-Medina, S., Castillo, S., & Rivera, M. (2024). Melancholy as a function of duel in the book *Whiskey Words & a Shovel III: An annotated Translation* [Universidad Industrial de Santander]. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23597.19686>.
- Haas, K. (2002). *Anne Carson and the Erotics of Translation*. University of Michigan—the Department of English, 1(1).
- Hernández, T. (2020). El duelo y el amor son una única y misma cosa en mi cabeza: sobre la aplicabilidad de la teoría del Eros de Anne Carson a

- la novela *Perderse*, de Annie Ernaux. *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*.
- Hungerland, I. C. (1955). The interpretation of poetry. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 13(3), 351. DOI: <https://doi.org/10.2307/426435>.
- Montes, (2016). *Platón: El Banquete o Siete Discursos sobre el Amor*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, (pp. 1–4).
- Lun, W. (2018). The Essence of Literary Translation in Comparative Literature. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 391–394.
- Perrine, L. (1962). The nature of proof in the interpretation of poetry. *English Journal*, 51(6), 393. DOI: <https://doi.org/10.2307/810224>.
- Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: An Expert-Novice study. *Cognition and Instruction*, 16(3), 235–263.
- Pratiwi, M., Mulyanto, T. S., & Suminar, A. R. (2019). Students' strategies and problems in translating a poem. *English Education and Applied Linguistics Journal (EEAL Journal)*, 2(3), 179–187. DOI: <https://doi.org/10.31980/eealjournal.v2i3.1719>.
- Robinson, P. (2021). *Poetry & translation: The art of the impossible*. Liverpool University Press.
- Swaraj, A. (2010). Exploratory research: Purpose and process. *Parisheelan*, 15(2), 665–670.
- Tisgam, K. (2014). Translating Poetry: Possibility or Impossibility? *Journal of College of Education for Women*, 25(2), 511–524.
- Venuti, L. (2011). Introduction, *Translation Studies*, 4(2), 127–132. <https://doi.org/10.1080/14781700.2011.560014>.
- Venuti, L. (Ed.). (2021). *The translation studies reader* (4th ed., pp. 284–297). Routledge.

Un émulo de La Fontaine en Inglaterra: John Gay, el primer escritor inglés de fábulas en verso

Ángeles García Calderón
Universidad de Córdoba
id1gacaa@uco.es

José Ramón Ruiz Armillas
Universidad de Extremadura
joruiza@unex.es

Recibido: 28.08. 2025

Revisado: 25.09. 2025

Aceptado: 11. 10. 2025

Resumen: El presente artículo versa sobre el escritor inglés John Gay, considerado en su país como uno de los mejores poetas burlescos y satíricos de su época; más concretamente de su obra *The Fables*, que consta de sesenta y ocho fábulas: cincuenta publicadas en 1727, a las que se añadieron dieciocho en 1738. Para la crítica inglesa Gay es el primer autor inglés en componer fábulas en verso, a imitación del francés Jean de La Fontaine; aunque anterior a él otros escritores ensayaran su genio en el género fabulístico: el impresor William Caxton (ca. 1422-1492), el escocés Robert Henryson (ca. 1425-1490), el poeta y prosista Nicholas Breton (ca. 1545–1626), el pintor, grabador e ilustrador Francis Barlow (ca. 1626-1704) y el monje y poeta John Lydgate (ca. 1370-1449). Tras una breve semblanza del personaje, se incluye la traducción al español de la primera de sus fábulas: “The Lion, the Tiger, and the Traveller”, precedida de sucintas consideraciones sobre la traducción literaria. Un segundo apartado versa sobre la muy célebre traducción al francés de *las Fábulas* llevada a cabo por la relevante escritora Mme de Kéralio.

Palabras clave: John Gay; traducción de poesía inglesa y francesa: fábulas.

La Fontaine's imitator in England: John Gay, the first English writer of fables in verse

Abstract: The present article focuses on the English writer John Gay, regarded in his country as one of the best burlesque and satirical poets of his time; more specifically about his work *The Fables*, which consists of sixty-eight fables: fifty published in 1727, to which eighteen were added in 1738. For English criticism Gay is the first English author to compose fables in verse, imitating the French Jean de La Fontaine, although before him other writers experimented with the fabular genre: the printer William Caxton (c. 1422-1492), the Scottish Robert Henryson (c. 1425-1490), the poet and prose writer Nicholas Breton (c. 1545–1626), the painter, engraver and illustrator Francis Barlow (c. 1626-1704) and the monk and poet John Lydgate (c.

1370-1449). After a brief biographical sketch of the figure, the translation into Spanish of the first of his fables appears: "The Lion, the Tiger, and the Traveller," followed by some remarks on literary translation. A second section deals with the very famous French translation of the Fables carried out by the notable writer Mme de Kéralio.:

Keywords: John Gay; English and French translation poetry: Fables.

Sumario: 0. Introducción. 1. John Gay y sus *fables*. 2. La traducción francesa de Mme de Keralio. 3. Conclusión.

0. Introducción

La fábula en Inglaterra gozaba de tener una larga tradición, aunque sería John Gay quien introdujo un enfoque satírico y político que la revitalizó. Antes de él, las fábulas solían ser moralizantes y educativas, siguiendo el modelo de Esopo y Fedro. Gay, en cambio, utilizaría la fábula como herramienta para criticar la sociedad y la política de su época, haciendo especial hincapié en la corrupción y la hipocresía.

De los autores anterior a Gay y menos conocidos e influyentes que él en lo que respecta a la fábula, podemos citar a:

William Caxton (ca. 1422-1492) mercader, diplomático, impresor y escritor que introdujo la primera imprenta en Inglaterra, siendo el primer impresor del país, con más de cien libros editados; la mayoría de sus traducciones son de obras francesas, entre ellos: *Booke of the subtle storyes and fables of Aesop*, (Esopo) impreso en 1484 (traducción de Caxton del texto francés de Julien Macho).

Robert Henryson (ca. 1425-1490), poeta escocés, probablemente maestro de escuela o clérigo, conocido por sus *Morall Fabillis of Esope the Phrygian*, colección de 13 fábulas en verso basadas en las de Esopo y otras fuentes, pero adaptadas a un contexto escocés y con un enfoque moral más complejo. Sus fábulas no solo entretenían, sino que también ofrecían profundas reflexiones sobre la sociedad, la naturaleza humana y las consecuencias de las acciones.

Nicholas Breton (ca. 1545–1626), poeta y prosista del Renacimiento inglés que pertenecía a una antigua familia establecida en Layer Breton, Essex. Su padre, comerciante londinense que había amasado una considerable fortuna, falleció en 1559, y su viuda Elizabeth se volvió a casar

con el poeta George Gascoigne antes de que sus hijos alcanzaran la mayoría de edad.

Francis Barlow (ca. 1626—1704), pintor, grabador e ilustrador inglés considerado uno de los más prolíficos del siglo XVII, trabajando en varios géneros: historia natural, caza y recreación, política, decoración y diseño. Barlow es conocido como “the father of British sporting painting”¹; fue el primer pintor de fauna salvaje de Gran Bretaña, iniciando una tradición que alcanzaría su culmen un siglo más tarde, con la obra de George Stubbs.

John Lydgate (ca. 1370-1449), monje y poeta nacido en Lidgate (Suffolk), que profesaría desde los 15 años en el monasterio benedictino de Bury St Edmunds, ordenándose monje tres años después; cuenta entre sus escritos con una colección de ejemplos didácticos, destinados a advertir sobre los peligros de la Fortuna y sus caprichos: *The Fabula Duorum Mercatorum*², poema inglés a pesar de su título en latín, que tiene como núcleo narrativo el conflicto entre amor y amistad, amor y amistad. Basándose en la tradición médica, la convención del amor cortés y la filosofía boeciana.

1. John Gay y sus *fables*

Nacido en 1685 en Barnstaple y fallecido en 1732 en Londres es considerado uno de los mejores poetas burlescos y satíricos de su época, la de la Augustan Literature, período conocido en español como “época augusta”, “período augústeo”, “época augustana”, entre otros y que se corresponde con los reinados de la reina Ana, el rey Jorge I y Jorge II. La crítica acota su vigencia a la literatura desarrollada entre 1700 y 1760, o, para algunos, 1789.

Tras iniciarse en el teatro con poco éxito, lograría darse conocer con *The What D'Ye Call It* (1715) y un año más tarde con el poema burlesco satírico *Trivia, or The Art of Walking the Streets of London*. Su primer gran éxito, que le proporcionaría popularidad, sería *The Beggar's Opera*, de

¹ N de los A: El padre de la pintura deportiva británica.

² La investigadora del Departamento de Inglés de la Universidad de Alberta (Edmonton, Canadá), Pamela Falvorden, defendería su Tesis Doctoral para alcanzar el grado de Doctor en Filosofía en 1993 con el título de “A Critical Edition of John Lydgate's *Fabula Duorum Mercatorum*.” Años más tarde, en 2016, la volvería a reeditar junto a otra obra: *Lydgate's Fabula Duorum Mercatorum and Guy of Warwyk*. Edited by Pamela Farvolden, Copyright Date: 2016, Published by: Medieval Institute Publications.

1728, que dos siglos más tarde Bertolt Brecht adaptaría en su célebre Ópera de cuatro cuartos (1928).

Huérfano desde muy pronto, su carácter abierto le haría ganarse la amistad de importantes políticos y escritores influyentes, entre los que destacaron John Arbuthnot, Alexander Pope y Jonathan Swift. El espíritu burlesco domina la mayor parte de la obra de Gay, entre ella sus dramas y sus Fables (1727 y 1738), que gozaron de gran popularidad en el siglo XVIII y gran parte del XIX³.

Dado que a continuación transcribiremos la primera de las Fábulas, "The Lion, the Tiger, and the Traveller", junto con la traducción española de nuestra autoría, proceden unas breves reflexiones sobre la traducción de poesía, en este caso de poesía inglesa.

Aunque buena parte de los traductores es muy proclive a dar reglas sobre ¿cómo traducir una obra literaria?, no cabe proporcionar normas generales, imposibles de aplicar a todos los autores que se traducen, aunque si es posible "orientar" la tarea del futuro traductor, que debe poseer

³ N de los A: Se trata, en total, de sesenta y ocho fábulas; cincuenta publicadas en 1727, a las que se añadieron dieciocho en 1738. Sobre su temática, transcribimos la acertada opinión de Alfredo Castelli en la página web www.criticadelibros.com: Las primeras, como se deduce de unos versos que encabezan la primera de ellas, fueron dedicadas por John Gay (1685-1732) al joven príncipe de Cumberland. La introducción consiste en un diálogo entre el filósofo y el pastor, en el que el último afirma haber aprendido su sabiduría, no en los libros, sino en la naturaleza y en el estudio de los animales. Las fábulas debieran, por tanto, ser fruto de la simple observación de la naturaleza hecha por un pastor, bien diferente de lo que debiera esperarse de los conocimientos libresco de un sabio de gabinete. Pero nos encontramos, por el contrario, frente a narraciones muy elaboradas, en las que se presenta a los animales, ya solos, ya en compañía de los hombres, discutiendo de todos los problemas, en muchas e impensadas combinaciones. No se trata de las acostumbradas fábulas breves de tipo esopiano, con la moraleja apenas indicada al fin o al principio: en todas ellas se reservan muchos versos a la moraleja, que se quiere poner de relieve en todos los detalles, haciendo así pesadas las anécdotas. Se apunta a todos los vicios, especialmente a la avaricia, la soberbia y la ambición. Cada una de las fábulas del segundo volumen, considerablemente más largas que las del primero, va dedicada a un personaje, real o ficticio; la séptima, el autor se la dedica a sí mismo, para decir a todos que está contento de su estado y que no lo cambiaría por ninguno, a diferencia de aquel campesino que, lamentándose del suyo, aprendió a amarle sólo cuando Júpiter le permitió ver las preocupaciones de los demás hombres. La décima, dedicada a Swift, es una defensa de su obra y de sus escritos. Algunas tienen carácter personal, como la dirigida a la madre o las dedicadas a los amigos; otras, en cambio, se refieren a problemas más generales, políticos o sociales. También para estas últimas fábulas son válidas las observaciones formuladas sobre la primera colección: la moral sobre la que insiste demasiado explícitamente, no aumenta la agilidad ni el agrado de la lectura. Sin embargo, no resultan ni mucho menos desagradables, no carecen ni de motivos, ni de observaciones agudas, ni de elegantes versos.

un dominio lo más hondo posible de las lenguas en cuestión; a ello debe unir una fina intuición para elegir las soluciones mejores y que prime, ante todo, hacer el texto comprensible a los lectores del idioma traducido o lengua meta. Una vez logrado o resuelto esto, el traductor deberá buscar un metro al que debe ajustarse todo lo posible, aunque ello no quiera decir que esto se convierta en una esclavitud total, ya que en ocasiones el alejandrino español, apto para trasladar los pentámetros yámbicos y buena parte de los poemas ingleses, casa a la perfección con el verso endecasílabo o con el eneasílabo. Añádase a ello los consejos que transmitiera continuamente uno de los primeros y más relevantes docentes y practicantes de traducción literaria, el profesor García Yebra: “no omitir, no añadir y no adulterar.”⁴

Plasmamos, a continuación, la fábula en cuestión con nuestra propuesta de traducción:

⁴ Es muy ilustrativo para la cuestión que nos ocupa el artículo del profesor García Peinado: “Louise Labé y las traducciones al castellano de sus Sonnets”, en García, M A y Ortega, E (2003): *Panorama actual de la Investigación en Traducción e Interpretación*, Granada, Editorial Atrio.

<i>THE LION, THE TIGER, AND THE TRAVELLER</i> Accept, young Prince the moral lay, And in these Tales mankind survey; With early virtues plant your breast, The specious arts of vice detest. Princes, like beauties, from their youth, Are strangers to the voice of Truth. Learn to condemn all praise betimes, For flattery's the nurse of crimes; Friendship by sweet reproof is shown; (A virtue never near a throne;) In courts such freedom must offend; There, none presumes to be a friend. To those of your exalted station, Each courtier is a dedication. Must I, too, flatter like the rest, And turn my morals to a jest? The Muse disdains to steal from those Who thrive in courts by fulsome prose. But shall I hide your real praise, Or tell you what a nation says? They in your infant bosom trace The virtues of your royal race; In the fair dawning of your mind Discern you generous, mild, and kind; They see you grieve to hear distress, And pant already to redress. Go on, the height of good attain, Nor let a nation hope in vain:	<i>"EL LEÓN, EL TIGRE Y EL VIAJERO"</i> Recibe, joven príncipe, de mí la moraleja, estudiando en los cuentos cómo es la humanidad; cultiva en tu pecho las virtudes tempranas, detestando las artes engañosas del vicio. Cual las gracias los príncipes, desde su juventud, suelen mostrarse ajenos frente a la Verdad. Aprende a despreciar toda alabanza a tiempo, porque la adulación es germen del delito; la amistad se demuestra con amables reproches; (la virtud nunca está cercana a un trono;) tal libertad en las cortes tiene que ofender, allí nadie presume de tener un amigo. Para aquellos de tu insigne posición, cada adulación es una obligación. ¿Debo yo adular igual que los demás y hacer que mi moral sea como una chanza? La Musa menosprecia robarle a aquellos que triunfan en las cortes por su prosa obsequiosa. ¿Pero debo ocultar tu veraz alabanza, o decirte lo que dice una nación? En tu pecho infantil ven ellos las virtudes de tu linaje real; en el amanecer hermoso de tu mente te percibo altruista, apacible y amable; te ven ellos dolido oyendo el sufrimiento y anhelan remediarlo. Adelante, alcanza de la bondad la cima, no permitas que espere una nación en vano:
--	--

<i>For hence we justly may presage The virtues of a riper age. True courage shall your bosom fire, And future actions own your sire. Cowards are cruel, but the brave Love mercy, and delight to save.</i>	porque de ahí podemos presagiar con justicia las virtudes de una era bastante más madura. El valor verdadero encenderá tu pecho y tus futuras obras propias de tu creador. Los cobardes son crueles, en cambio los valientes adoran la indulgencia, gozando al ayudar.
<i>A Tiger roaming for his prey, Sprung on a traveller in the way; The prostrate game a lion spies, And on the greedy tyrant flies; With mingled roar resounds the wood, Their teeth, their claws distil with blood; 'Till vanquished by the Lion's strength, The spotted foe extends his length. The Man besought the shaggy lord, And on his knees for life implored. His life the generous hero gave; Together walking to his cave, The Lion thus bespoke his guest.</i>	Un tigre merodeando en busca de su presa, se abalanzó sobre un viajero en el camino; un león espiaba postrado a la presa y voló codicioso sobre el opresor; los rugidos mezclados resuenan en el bosque, sus dientes y sus garras rezumaban de sangre; hasta que, ya vencido por la fuerza del León, el moteado enemigo se extendió a lo largo. El Hombre suplicó al peludo señor y, puesto de rodillas, por su vida imploró. El generoso héroe accedió a su demanda; y juntos caminaron hacia su madriguera; el León de este modo le habló a su invitado:
<i>What hardy beast shall dare contest My matchless strength! you saw the fight, And must attest my power and right. Forced to forego their native home, My starving slaves at distance roam. Within these woods I reign alone, The boundless forest is my own. Bears, wolves, and all the savage brood,</i>	¿Qué brava bestezuela osará cuestionar mi fuerza sin igual? Tú viste la contienda, debes atestiguar mi poder y derecho. Forzados a su hogar natal abandonar, mis hambrientos esclavos vagan por la distancia. Dentro de estos bosques gobierno sólo yo, este bosque sin límites únicamente es mío. Osos, lobos y todas las criaturas salvajes,

<i>Have dyed the regal den with blood. These carcasses on either hand, Those bones that whiten all the land, My former deeds and triumphs tell, Beneath these jaws what numbers fell.</i> <i>True, says the Man, the strength I saw Might well the brutal nation awe: But shall a monarch, brave like you, Place glory in so false a view? Robbers invade their neighbour's right. Be loved: let justice bound your might. Mean are ambitious heroes boasts Of wasted lands and slaughtered hosts. Pirates their power by murders gain, Wife kings by love and mercy reign. To me your clemency hath shown The virtue worthy of a throne. Heav'n gives you a power above the rest, Like Heaven to succour the distress.</i> <i>The case is plain, the Monarch said; False glory hath my youth misled; For beasts of prey a servile train, Have been the flatterers of my reign. You reason well: Yet tell me, friend, Did ever you in courts attend? For all my fawning rogues agree, That human heroes rule like me.</i>	tiñeron con su sangre la madriguera real. Estos restos que ves a uno y otro lado, esos huesos que armiñan por toda esta tierra, relatan mis hazañas y triunfos anteriores, todos cuantos cayeron bajo estas mandíbulas. Es cierto, dice el Hombre, la fuerza que yo vi bien podría aterrar a la brutal nación: mas ¿debiera un monarca, valiente como tú, ir a buscar la gloria en tan falaz visión? Los ladrones invaden derechos de su prójimo. Sé amado, que limite tu poder la justicia. Son mezquinos los héroes ávidos que alardean de tierras devastadas y huestes masacradas. Los piratas obtienen poder asesinando, los reyes sabios reinan con amor e indulgencia. A mí, vuestra clemencia me ha evidenciado que la virtud es digna de alcanzar un trono. El cielo os atribuye poder sobre los otros, cual cielo que socorre a los desconsolados. La cuestión está clara, le aseveró el Monarca; la gloria engañosa confundió mis abries, pues las bestias de presa son un servil cortejo, habiéndose trocado en cobistas de mi reino. Razonas con buen juicio; mas dime, amigo mío, ¿pero en algún momento frecuentaste la corte? Todos los que me adulan están de acuerdo en que, los héroes humanos gobiernan como yo.
--	--

2. La traducción francesa de Mme de Keralio

La obra de Gay y su traducción francesa merecerían la atención de la crítica literaria en Francia, siendo la escritora y traductora perteneciente a la nobleza menor bretona Louise-Félicité Guynement de Kéralio (1758-1822), quien entre 1786 y 1789 editaría una colección de 14 volúmenes de obras francesas escritas por mujeres titulada *Collection des meilleurs ouvrages François composés par des femmes*, aunque no pudiera terminarla debido a su amplitud. En 1789 fundaría el *Journal d'État et du Citoyen*, convirtiéndose en la primera mujer editora en jefe de una revista. Durante los dos años siguientes, editó varias otras revistas, que eran esencialmente la expresión de sus puntos de vista sobre la sociedad, los derechos y la revolución: *Le Mercure national, ou Journal d'État et du Citoyen*, luego *Le Mercure national et Révolutions de l'Europe* y finalmente *Le Mercure national et étranger, ou Journal politique de l'Europe*.

Veamos la semblanza que le dedica la periodista, editora, mujer de letras y traductora Marie-Louise Alquié de Rieupeyroux, más conocida como Madame Louise d'Alq (1840-1910), en su célebre y monumental *Anthologie Féminine. Anthologie des femmes écrivains poètes et prosateurs depuis l'origine de la langue française jusqu'à nos jours*. Préface sur l'instruction des femmes et la carrière littéraire. Paris: Bureaux des causeries familières, 1893⁵:

M^{lle} DE KÉRALIO

(Dame Robert, Louise-Félicité Guénément)

(1758-1821)

Encore une laborieuse oubliée; ses nombreux travaux littéraires n'ont guère laissé de trace qu'à la Bibliothèque nationale, où l'un d'eux surtout est souvent consulté; c'est de cette façon que je l'ai découverte. Une petite ligne en note au bas d'une page indiquait qu'on avait trouvé le renseignement cité dans la *Collection des meilleurs ouvrages composés par des dames*, par M^{lle} de Kéralio.

Je demandai cet ouvrage, on ne m'apporta pas moins de quatorze volumes. Elle a fait en grand, en beaucoup trop grand, ce que nous faisons ici en très petit. Outre une volumineuse étude sur le langage, entraînant l'auteur dans une véritable histoire

⁵ Obra de casi 500 páginas, que incluyen, desde Héloïse y Marie de France a todas las escritoras francesas clasificadas por épocas y géneros literarios con cerca de 200 escritoras.

des Gaules, elle a publié les œuvres *au complet* de toutes les femmes-écrivains jusqu'au XVIII^e siècle, les rééditant d'après les manuscrits et les premières éditions. Évidemment, c'est d'une grande ressource; seulement, le style de M^{lle} de Kéralio est diffus, verbeux. L'absence de tables de matières et d'index rend les recherches très fastidieuses.

Ensuite, elle n'a pas respecté l'orthographe des différentes époques, ce qui enlève en grande partie l'intérêt historique. Cet ouvrage a été édité par l'auteur même, par livraisons.

Il devait avoir quarante volumes, quatorze seulement ont paru. Il est curieux de connaître comment les auteurs s'y prenaient à cette époque pour s'éditer. Les conditions sont ainsi énoncées à la première page du tome I^{er} (1785-87):

«Le prix de cet ouvrage sera de quatre livres dix sols le volume, en tout cent cinquante-neuf livres. Il paraîtra chaque mois deux volumes; on paye six livres en souscrivant, et sept livres dix sols en retirant les premiers volumes. —En vente au domicile de l'auteur, 17, rue de Grammont.»

Son père était un littérateur non sans mérite; elle avait trente-trois ans quand elle se maria avec M. Robert.

M^{me} Roland l'a dépeinte dans ses *Mémoires* comme une femme adroite, spirituelle et fière. Parmi les nombreux ouvrages qu'elle a laissés, il faut encore citer, outre celui dont nous venons de parler: *Adélaïde*, édité à Neufchâtel, 1776; *Histoire d'Élisabeth, reine d'Angleterre*, 5 vol. (1786-89).

Elle est morte à Bruxelles. (pp. 218-220)⁶.

Veamos la traducción de la primera fábula de Gay por Mme de Kéralio, publicada en 1759: *Fables de M. Gay, suivies du poëme de l'Éventail, le tout traduit de l'anglais*; Par Madame de Kéralio. à Londres, et se trouvent à Paris, *Chez Duchesne, Libraire rue Saint Jacques, au Temple du Goût*:

FABLE PREMIERE. "Le Lion, le Tigre & le Voyageur". A SON ALTESSE SERENISSIME GUILLAUME, Duc de Cumberland.

⁶ Madame Louise d'Alq incluye, al final de su semblanza, el prólogo de la *Collection des ouvrages de femmes, par M^{lle} de Kéralio*, 1785: L'intention d'élever un monument à la gloire des femmes françaises distinguées dans la littérature m'a conduite à examiner l'état des lettres où j'ai remarqué le nom des femmes savantes. Une femme jeune et belle, née au onzième siècle, temps où les gens du monde lisaient à peine et n'écrivaient point, où le savoir, enfermé dans les cloîtres et parmi les religieux qui, fidèles aux devoirs de leur état, l'employaient uniquement aux choses saintes, Héloïse, fut un de ces prodiges que la nature produit rarement, et l'ignorance de son siècle la rend certainement supérieure à ce qu'elle eût paru dans un siècle plus éclairé.

Daignez accepter mon ouvrage, & étudier le genre humain, jeune Prince, dans ces Fables; formez dès à présent votre cœur à la vertu; hâtez-vous de détester les détours spécieux du vice. La voix de la vérité parvient rarement jusqu'à l'oreille des Rois: apprenez dès au jourd'hui à mépriser la flatterie; c'est elle qui nourrit le crime, & c'est par ses doux reproches que l'amitié se fait connaître: l'amitié, cette vertu toujours éloignée du Trône, n'ose paroître dans les Cours; la liberté y offenserait. On n'y cesse de flatter tous ceux de votre haut rang. Dois-je suivre cet exemple, & vous faire de ma morale un pur badinage? Non, ma Muse dédaigne trop de se mêler aux flatteurs, qui s'enrichissent dans les Cours par les adulations les plus basses.

Mais dois-je vous refuser les louanges que vous méritez, ou vous les répéter d'après tout le Peuple? Vous dirai-je qu'il aperçait dans votre sein encore tendre, les vertus de votre sang, & que la belle aurore de votre esprit lui fait discerner en vous un cœur généreux, plein de douceur & de clémence. Il vous voit toujours affligé à la vue des malheureux, & empressé de les soulager: pourfuyez, Prince, atteignez le faite de la gloire, & ne souffrez pas que tout un peuple espère en vain. Vos vertus présentes annoncent assez celles d'un âge plus mûr; le vrai courage vous enflammera, & la moindre de vos actions annoncera quels furent vos Pères: les cœurs faibles sont cruels; mais le brave aime à pardonner, & se plaît à secourir.

Un Tigre cherchant quelque proie, s'élança sur un Voyageur: un Lion l'aperçait, vole au Tigre. Les Bois retentissent de leurs longs rugissements, le sang teint leurs dents & leurs griffes dégouttantes; mais en fin succombant aux efforts du Lion, le Tigre mort mesura la terre. L'homme à genoux & d'une voix suppliante, demanda la vie au Souverain de ces Bois: le Héros généreux lui accorda, sa demande; &, en allant à sa caverne, l'entretint ainsi:

Quelle bête assez téméraire vaudrait s'opposer à ma force incomparable? Vous avez vu le combat; avouez le droit que j'ai à l'Empire. Contraints d'abandonner leur patrie, mes esclaves tremblants s'enfuient loin de moi; je regne seul en ces Bois immenses. Le sang des Ours mêmes teint ma caverne; ces cadavres, que vous voyez étendus de toutes parts, annoncent assez mes triomphes; les os de mes ennemis blanchissent la terre: voyez combien sont tombés sous les efforts de mes dents.

J'ai vu votre force, dit l'homme; elle doit effrayer tous les animaux: mais un Monarque brave comme vous, peut-il s'applaudir du meurtre? Laissez aux voleurs l'infamie d'envahir le bien d'autrui. Soyez aimé, & que la justice prescrive des bornes à votre puissance. Des Royaumes dévastés, des armées détruites ne donnent que de vains honneurs aux Monarques ambitieux: les Tyrans règnent par la peur; les vrais Rois, par l'amour & par la clémence. Vous me l'avez montrée, cette vertu si digne du Trône; le Ciel ne vous y a placé qu'afin qu'imitant son exemple, vous soyez Père des malheureux.

Vous m'ouvrez les yeux, dit le Lion. Non, ma jeunesse égarée n'a poursuivi qu'une ombre de gloire; de serviles bêtes de proie n'ont cessé de me flatter: vous, vous parlez avec sagesse. Mais, ami, répondez moi; n'avez-vous jamais rempé dans les Cours: mes fripons de flatteurs s'accordent tous à me dire que plus d'un Monarque regne comme moi. (pp. 6-10).

A continuación la crítica que mereció en el *Journal des sçavans, combiné avec Les Mémoires de Trévoux*, suite des CLXX volumes du *Journal des Sçavans*, suite de decembre 1759, nº 15⁷ :

Si quelqu'un ignorait encore que le goût Anglois est fort différent du nôtre, voici un Livre qui suffirait pour l'e. convaincre. M. Gay a eu un succès prodigieux par son *Recueil de Fables*; & il y a toute apparence que, parmi nous, il serait tombé au dernier rang des Fabulistes. Ce n'est pas que Madame de Kéralio nous donne ici un mauvais Ouvrage: elle est louable d'avoir pris la peine de le composer & de le faire imprimer; elle a rendu de son mieux cette Littérature Anglaise: elle l'a un peu rapprochée de nos mœurs; elle y a mis de temps en temps du feu, de la gaieté, de la variété. Ainsi de sa part la tentative est louable. M. Gay fait même appercevoir de son côté quelques traces de génie, avec un instinct satyrique & une teinture de mécontentement national qui réveille un peu le Lecteur.. Mais le total, comparé surtout avec nos excellents Recueils de Fables, est une œuvre très médiocre

On place à la tête du Volume la Vie de ce Poète, tirée, c'est-à-dire *copiée* du Dictionnaire de M. de Chaussepîé⁸. M. Gay a vécu de nos jours, & n'est mort qu'en 1732 Ses Ouvrages les plus célèbres sont ses Fables, & son *Opéra des Gueux*, traduit en notre Langue il y a deux ou trois ans. De ses Fables on n'a eu, de son vivant, que le premier Livre , c'es-à-dire une suite de quarante-neuf Sujets ou Apologues. Le Second Livre , composé de seize Fables, n'a paru qu'après sa mort-

On ajoute ici un Poème sur l'Éventail, qu'on dit être du même Auteur quoiqu'il ne se trouve point indiqué dans sa Vie. Ce Poème en trois Chants est une fiction assez ingénieuse & assez vive sur l'Éventail des Dames. La Mythologie y est prodiguée, & quelques petits traits de Critique ou de Satyre empêchent la monotonie de ce sujet très médiocre pour l'invention & pour l'intérêt.

Le premier Livre des Fables de Gay vaut encore mieux que le second, quoique celui-ci soit rempli de pieces plus longues, plus relatives à la Politique, & plus dans le goût Républicain, qui est la marotte des Anglais. (pp.182-184).

El mismo año de 1759 el prestigioso *Mercure de France*, en el Premier volumen d'octobre, dedicaría una elogiosa crítica a la traducción de Mme de Kéralio:

⁷ N de los A: Para facilitar la lectura, hemos adaptado las grafías al francés actual.

⁸ Alusión al *Nouveau Dictionnaire Historique et Critique*, pour servir de Supplément ou de Continuation au Dictionnaire Historique et Critique de M^r Pierre Bayle. Par Jacques George de Chaussepîé, 4 tomes, Amsterdam: chez Z. Chatelain, H. Uytwerf, F. Changuion, J. Wetstein, P. Mortier, Arkstée et Merkus. M. Uytwerf, et M. M. Rey/ La Haye, chez Pierre de Hont, 1753.

A R T I C L E II. NOUVELLES LITTÉRAIRES: Fables de M. Gay, suivies du poème de l'Éventail, le tout traduit de l'anglais, par Madame de Kéralio. à Londres, et se trouvent à Paris, Chez Duchesne, Libraire rue Saint Jacques, 1759.

Les Fables de Gay sont les meilleures Fables & presque les seules qu'ayent composées les Anglais; les beautés douces & naïves de ce genre semblent peu faites pour le caractère d'esprit de cette nation, aussi l'Auteur ne s'est-il aucune ment assujetti au ton que les anciens fabulistes, & notre La Fontaine qui les surpasse tous, avait donné à cette sorte d'ouvrage. Si l'on juge les Fables de l'Auteur Anglais d'après nos règles & nos modèles, elles doivent trouver peu d'approbateurs: mais si on les considère dans le point de vue sous lequel le Poète lui même les a envisagées, on y trouvera des beautés qui méritaient d'être transportées dans notre langue. Gay a mis dans ses fables, je ne dis pas trop de Philosophie, mais un ton trop philosophique. L'objet de la fable est de persuader une vérité de morale simple & commune, mais pour, remplir cet objet, il faut en dérober l'intention. La Fontaine n'a pas l'air de vouloir instruire ses Lecteurs; c'est un bon homme qui conte ingénument ce qu'il croit avoir vu: le Poète Anglais est un Philosophe dogmatique & sévère qui met dans la bouche des hommes ou des animaux des satyres directes contre le genre humain en général, ou contre quelques-uns de ses compatriotes, car son principal objet était de jeter du ridicule sur quelques Ministres alors en place. Gay, qui était l'homme du monde le plus doux & le plus modeste, prêtait son esprit aux animosités d'un parti dans lequel il était engagé avec Swift, Pope, & d'autres beaux esprits. On sent bien que les traits de satire qui ont dû rendre ces fables très-piquantes pour les Anglais ses contemporains, & qui en ont peut-être fait le grand succès, sont perdus pour nous: ce n'est pas le seul désavantage qu'ait trouvé Madame de K. dans son travail. Gay passe pour être celui des écrivains Anglais, après Swift, qui a le plus de ce qu'ils appellent *humour*; c'est une sorte de plaisanterie originale qui paraît tenir au caractère de la nation & au génie de la langue, & qu'il est par conséquent presque impossible de faire passer dans un idiome étranger. Les tournures naïves, familières & plaisantes d'une langue, ont rarement des équivalents dans une autre, aussi La Fontaine est-il peut-être de tous nos écrivains le plus difficile à traduire. Madame de K. n'a point été arrêtée par les difficultés de l'entreprise, elle s'est permise dans sa traduction de légers changements qu'exigeait la différence des mœurs & du langage; mais elle a eu soin de conserver à l'Auteur cet air national qu'on ne doit jamais perdre de vue. Son style est clair, facile, élégant, & quelquefois poétique, selon que le ton de l'original & la nature des objets l'ont guidée. Enfin le mérite de cette traduction est indépendant de celui de l'ouvrage Anglais. Quel que soit le jugement qu'on porte des fables de Gay, il est toujours agréable pour les gens de lettres & utile à la littérature en général de connaître tous les ouvrages célèbres dans toutes les langues; c'est surtout de ces différences de goût & de principes sur les mêmes genres que l'on peut tirer des lumières plus sûres & plus générales sur le goût des nations différentes, sur les principes communs des

arts, & sur les moyens d'aggrandir leur sphère: ainsi le travail de Madame de K. est digne à tous égards de la reconnaissance & des suffrages du public..., pp. 73-76⁹.

El articulista del *Mercure de France*, cuyo nombre no figura (como tampoco el del *Journal des sçavans*) vierte una elogiosa opinión sobre las fábulas inglesas de Gay, según él “casi las únicas que han compuesto los ingleses” y que merecen ser traducidas al francés por su tono filosófico, dogmático y severo para con la sociedad. Por lo que respecta a la traducción de la escritora francesa, se señala que introduce en ella ligeros cambios con el original, aunque ello no le haga perder el punto de vista del autor inglés. El estilo de Mme de Kéralio: claro, fácil, elegante y poético cuando la ocasión lo requiere no se limita a seguir en todo a Gay, sino que logra una obra “independiente” que incluye méritos propios.

3. Conclusión

El género literario de la fábula no había gozado de éxito en Inglaterra, como así había ocurrido en Francia con La Fontaine, que la elevaría hasta cotas de popularidad inimaginables influyendo incluso en la educación de los escolares, ya que *Les Fables* fueron utilizadas como un manual escolar, generando dicha obra multitud de imitadores, siendo los más conocidos: el parisino Antoine Houdart de La Motte (1672-1731), el eclesiástico de Vallières Jean-Baptiste-Joseph Willard de Grécourt (1684-1743), el marsellés Esprit-Jean de Rome d'Ardène (1684-1748), el cevenés Jean-Pierre Claris de Florian (1755-1794), sobrino de Voltaire que le hizo leer a los diez años a La Fontaine.

En Inglaterra la admiración por este tipo de obras morales no tendría prácticamente éxito alguno, y menos aún en verso, a pesar de algunos intentos como el de Robert Henryson y, sobre todo, la obra de John Gay, siendo éste el mejor émulo del poeta francés ya citado.

Quizá el excesivo apego y cariño a este tipo de obras en Francia fuera el motivo de que Mme de Kéralio prestara atención a las fábulas de John Gay, contribuyendo en gran medida a la difusión y conocimiento del escritor inglés en su país con su traducción.

⁹ *Mercure de France*, Dédié au Roi. Octobre. 1759. Premier volume (“Diversité, c'est ma devise. La Fontaine”). Paris: Chez Chaubert, Jorry, Pissot, Duchesne, Caulleau, Cellot, 1759.

Referencias bibliográficas

- (1728). *Fables By Mr. Gay*. London: Printed for J. Tomson and J. Watts.
- (1738). *Fables By the late Mr. Gay. Volume the Second*. London: Printed for J. and P. Knapton and T. Cox.
- (1759). *Fables de M. Gay, suivies du poëme de l'Éventail, le tout traduit de l'anglais, par Madame de Kéralio. à Londres, et se trouvent à Paris , Chez Duchesne, Libraire rue Saint Jacques, au Temple du Goût*.
- (1759). *Mercure de France, Dédié au Roi. Octobre. Premier volume ("Diversité, c'est ma devisé. La Fontaine")*. Paris: Chez Chaubert, Jorry, Pissot, Duchesne, Caulleau, Cellot, 1759.
- (1777). *The poetical works of John Gay. Including his Fables. Vol. II* Published by Edinburg: At the Apollo Press, by the Martins.
- (1788). *Fable by the late Mr. Gay, in one volume complete*. London: Printed for J. Buckland, J. F. and C. Rivington, B. and B. White, T. Longman, B. Law, T. CarNan, G. G. J. and J. Robinson, T. Cadell, S. Bladon, R. Baldwin, J. Sewell, J. Johnson, H. I. Gardner, J. Bew, W. Goldsmith, J. Murray, W. Lowndes, J. Scatcherd and J. Whitaker, G. and T. Wilkie, and E. Newbery.
- (1793). *Fables By John Gay: With a Life of the Author and Embellished with a Plate to Each Fable*. London: Darton & Harvey.
- (1799). *Fables By John Gay, With a Life or the Author*. Vienna: Publisher, R. Sammer.
- (1800). *Fables By John Gay*. Paris: Ant. Aug. Renouard.
- (1854). *The fables of John Gay illustrated. With an original memoir, introduction, and annotations, by Octavius Freire Owen. With one hundred and twenty-six drawings by William Harvey, engraved by the brothers Dalziel*. London: G. Routledge & co.
- Madame Louise D'Alq (1893). *Anthologie Féminine. Anthologie des femmes écrivains poètes et prosateurs depuis l'origine de la langue française jusqu'à nos jours. Préface sur l'instruction des femmes et la carrière littéraire*. Paris: Bureaux des causeries familières.
- García Peinado, M Á (2003). "Louise Labé y las traducciones al castellano de sus Sonnets", en M. A. García y E. Ortega: *Panorama actual de la Investigación en Traducción e Interpretación*, Granada, Editorial Atrio.
- (2018). *The Fables of John Gay: With Biographical and Critical Introduction and Bibliographical Appendix (Classic Reprint)*, FB&C Limited.

La intercomprensión al servicio de la formación de intérpretes: propuestas genéricas y ejemplos de su funcionalidad en el par de lenguas español-italiano

María Jesús González Rodríguez

Università di Bologna

maria.gonzalez@unibo.it

Recibido: 10.06. 2025

Revisado: 25.06. 2025

Aceptado: 11. 09. 2025

Resumen: El presente trabajo analiza los fundamentos de la intercomprensión (IC) y su posible aplicación en la formación de intérpretes en la combinación español-italiano. Tras definir la IC como modalidad de comunicación plurilingüe basada en la comprensión recíproca entre hablantes de lenguas diferentes, se examinan sus principios teóricos y didácticos, especialmente el papel de las competencias parciales, las estrategias metacognitivas y la transferencia positiva entre lenguas afines. Asimismo, se ofrece un breve recorrido por los principales proyectos e investigaciones desarrollados en este ámbito.

El estudio se centra especialmente en el potencial de la IC para mejorar la comprensión oral, la escucha activa, la reflexión lingüística y la gestión de interferencias en la formación de intérpretes. Finalmente, se presentan ejemplos prácticos de aplicación de la IC en las fases de documentación y preparación de tareas interpretativas, destacando su valor como herramienta para desarrollar competencias lingüísticas estratégicas y metacognitivas en contextos plurilingües. La presente contribución amplía y ejemplifica una hipótesis embrionaria expuesta en González Rodríguez (2023).

Palabras clave: Intercomprensión, Interpretación español-italiano, formación de intérpretes

Intercomprehension in interpreter training: General proposals and examples of its functionality in the Spanish-Italian language pair

Abstract: This paper examines the foundations of intercomprehension (IC) and its potential application in the training of interpreters working with the Spanish-Italian language pair. After defining IC as a form of plurilingual communication based on mutual understanding between speakers of different languages, the study explores its theoretical and didactic principles, with particular attention to partial competences,

metacognitive strategies, and positive transfer between related languages. A brief overview of the main IC projects and research initiatives is also provided.

The paper focuses especially on the potential of IC to enhance listening comprehension, active listening, linguistic awareness, and interference management in interpreter training. Finally, practical examples are presented showing how IC can be applied during the documentation and preparation stages of interpreting tasks, highlighting its value as a tool for developing linguistic, strategic, and metacognitive competences in plurilingual contexts. The present contribution expands upon and illustrates a preliminary hypothesis put forward in González Rodríguez (2023).

Keywords: Intercomprehension, Spanish-Italian interpreting, interpreter training

Sumario: 0. Premisa. 1. Introducción. 2. Las bases de la intercomprensión: el plurilingüismo. 3. Lenguas románicas e intercomprensión. 4. La intercomprensión: definición, breve historia y conceptos clave de interés. 5. Las habilidades metacognitivas: intercomprensión e interpretación. 6. Las tecnologías y la reflexión en clave intercomprensiva como compensación. 7. La intercomprensión al servicio de la formación de intérpretes. 7.1. Curso de IC para intérpretes: adquisición del español como lengua D. 7.2. La IC para intérpretes en la fase de documentación. 7.3. La intercomprensión en las prácticas preparatorias. 8. Conclusiones.

0. Premisa

El presente trabajo se inscribe en una línea de investigación surgida a partir de la participación en dos proyectos internacionales centrados en la intercomprensión aplicada a las lenguas de especialidad en contextos de movilidad y cooperación universitaria¹ —con español, italiano y portugués—, y constituye una propuesta experimental de aplicación del enfoque intercomprensivo en las tareas preparatorias al desempeño en interpretación o *performance* final. Las asignaturas implicadas han sido *Interpretazione Dialogica I spagnolo-italiano*, en el grado en *Lingue, Tecnologie e Comunicazione Interculturale*, y *Linguistica spagnola per Interpreti*, en el Máster en *Interpretazione di Conferenze*, pertenecientes al Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia. Complementariamente, se han llevado a cabo dos experimentos recogidos en sendos Trabajos de Fin de Máster (equivalente a *Tesi di Laurea Magistrale*)²: el primero, dedicado a la creación de un curso de

¹ <https://dit.unibo.it/it/ricerca/progetti-di-ricerca/intercomprensione-per-la-mobilita-internazionale>; <https://site.unibo.it/cooperazione-insegnamento-bovinicoltura/it>.

² <https://amslaurea.unibo.it/27962/>; <https://amslaurea.unibo.it/31291/>.

intercomprensión para intérpretes hispanófonos y la posible adquisición del italiano como lengua D³, y el segundo, destinado a la creación de un curso de intercomprensión para intérpretes itálofonos de ruso y la adquisición del ucraniano como lengua D.

La presente contribución amplía y ejemplifica una hipótesis embrionaria expuesta en González Rodríguez (2023).

1. Introducción

La comunicación en modalidad intercomprensiva constituye un fenómeno ampliamente extendido y fácilmente reconocible en numerosos contextos de interacción cotidiana. En realidad, muchos de nosotros hemos vivido o asistido a conversaciones espontáneas en las que, aun sin poseer conocimientos previos del idioma de nuestro interlocutor, logramos comprender y hacernos comprender de manera relativamente eficaz. Este tipo de interacción suele producirse, por ejemplo, al prestar ayuda a un turista que nos solicita algún tipo de información, breves conversaciones en estaciones ferroviarias, restaurantes, aeropuertos, o durante desplazamientos a países cuya lengua nos resulta desconocida. Además de contextos turísticos o viajes internacionales, asistimos a interacciones intercomprensivas en ámbitos fronterizos, zonas transnacionales, intercambios profesionales o comerciales, en ferias internacionales, en contextos congresuales, académicos o culturales, en entornos laborales multiculturales, contextos migratorios y de acogida (ONG), por no mencionar los medios digitales y redes sociales. Del mismo modo, la intercomprensión se manifiesta con frecuencia en entornos familiares bilingües o plurilingües —como aquellos progenitores con hijos/as de distinta procedencia lingüística, con francés y alemán por ejemplo, asentadas en un país hispanófono—, en las que sus miembros utilizan sus respectivas lenguas en la vida cotidiana, o incluso entre la población de regiones bilingües, como Trentino-Alto Adigio en Italia, o Cataluña en España.

En realidad, las dinámicas intercomprensivas han acompañado históricamente a las relaciones humanas y al intercambio entre comunidades lingüísticas diferentes mucho antes de convertirse en objeto de investigación académica. Baste pensar en las interacciones entre comerciantes, exploradores o navegantes a lo largo de los siglos (De Carlo y Anquetil 2011: 27-83), especialmente en territorios caracterizados por una intensa circulación comercial y un profundo contacto intercultural, como la

³ Catalogación genérica de idiomas en interpretación: lengua propia A, primer idioma de trabajo B, segundo C, tercero D y así en adelante.

Ruta de la Seda. Es solo a finales del siglo XX, y a partir de la observación sistemática de este tipo de prácticas comunicativas espontáneas, cuando diversos investigadores especializados en lenguas románicas de varias universidades europeas comenzaron a estudiar los mecanismos de la intercomprensión. El objetivo que se perseguía era el de ofrecer una respuesta cónsone y coherente con las recién nacidas políticas lingüísticas de la Unión Europea, fruto de una intensa actividad por parte de la Comisión Europea para concienciar a los estados miembros de la importancia del existente multilingüismo, caracterizador y signo de identidad de Europa (“unidad en la diversidad”). Con el nacimiento del Año europeo de las Lenguas en 2001, se inauguraba una década en la que se lograría el verdadero cambio de inflexión en la percepción de la diversidad lingüística que, si bien ha constituido un desafío significativo para las instituciones europeas, se han sabido reconocer, más allá de las dificultades y de la complejidad inherentes a su implementación, las importantes ventajas que la adopción del multilingüismo aporta tanto al proyecto europeo como a sus ciudadanos⁴.

Desde esta óptica, y en virtud de la definición de nuevas políticas para la enseñanza de las lenguas, la Unión Europea busca promover la preservación y valorización de la diversidad lingüística y cultural como Patrimonio europeo común y como generadora de beneficios tales como la preservación de la diversidad cultural, el enriquecimiento personal, el fomento de la integración y la tolerancia, la proyección internacional, el acceso a la información, el fortalecimiento de las relaciones paneuropeas, el aprovechamiento de las oportunidades derivadas del mercado único y el incremento de la competitividad laboral (Otero Roth y Ferrari Sánchez 2011). En estas últimas décadas dichas políticas lingüísticas se han ido consolidando, incorporando además en este gran proyecto el concepto del *plurilingüismo*. De este modo, se puede afirmar que las instituciones europeas promueven el *multilingüismo*, entendido como la coexistencia de varias lenguas o dialectos en una sociedad o en un individuo, para poder alcanzar el *plurilingüismo*, concebido como el repertorio lingüístico dinámico, activo y en constante evolución de un/a hablante —y más en nuestro caso, de un/a aprendiente de interpretación y, en general, como objetivo

⁴ Estos objetivos se fundamentan en las premisas establecidas en torno a la diversidad lingüística en Europa (<https://education.ec.europa.eu/es/diversidad-linguistica>), a partir de las cuales se configura la política de multilingüismo de la Unión Europea (<https://education.ec.europa.eu/es/acerca-de-la-politica-de-multilinguismo>). Asimismo, el marco general de principios relativo a esta cuestión quedó definido de manera detallada ya en 2009, mediante la correspondiente resolución del Parlamento Europeo (https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162_ES.html).

sustancial en ámbito educativo—. Esta distinción conceptual resulta fundamental para los objetivos del presente trabajo y ha sido adoptada como marco teórico de referencia.

En este nuevo escenario multilingüe y plurilingüe, la intercomprensión, definida por Jamet (2022: VIII) como una forma de “inteligibilidad recíproca”, implica no solo la capacidad de comprender al otro, sino también una predisposición hacia la diversidad lingüística y cultural, ya que “supone (y presupone) escuchar al otro, desde su identidad y su diversidad, en un intercambio recíproco (y paritario) con actitud (y aptitud) de apertura mental” (González Rodríguez 2023: 554). Los pilares de la intercomprensión, que se asientan en esa actitud de escucha, cooperación y reconocimiento de la alteridad, son a su vez los fundamentos del plurilingüismo, y es precisamente esta comunión la que convierte a la primera en un instrumento estimulante y eficaz para el desarrollo del segundo. La intercomprensión, en sí misma plurilingüe, favorece la valorización del patrimonio inmaterial que se expresa a través de los idiomas, sus variedades y sus dialectos, proponiendo la diversidad lingüística como alternativa a una única lengua vehicular, y “mermando, a la par, posibles efectos de empobrecimiento o pérdida de bagaje cultural que pueden llegar a sufrir algunas lenguas en su uso (y a veces abuso) como lenguas francas” (*ibid.*: 554-555).

2. Las bases de la intercomprensión: el plurilingüismo

En los años noventa se ha asistido a un importante cambio de paradigma en el contexto europeo respecto al rol de los idiomas en la educación y la sociedad. El concepto del multilingüismo, como coexistencia idiomática, “se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación” (MCER 2002: 4). Resulta evidente que la reflexión sobre las lenguas no puede apuntar exclusivamente a la adquisición sumatoria de uno o varios idiomas, sino a un enfoque plurilingüe que debe ser considerado una cuestión prioritaria de todo recorrido formativo, desde la escuela hasta la universidad, especialmente en nuestras sociedades, cada vez más multiétnicas y multiculturales (Jamet y Negri 2019: 91).

La apuesta europea va más allá, apuntando hacia un *plurilingüismo-pluricultural* que enfatiza la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua (familiar, laboral, social), a la que se

suman otras experiencias con otras lenguas adquiridas en la escuela, o en la universidad, o a través de experiencias directas o cercanas (Melo-Pfeifer & Ollivier 2023; Meissner 2002). El individuo no relega ni almacena estos conocimientos adquiridos en compartimentos mentales separados, sino que desarrolla una serie de competencias comunicativas interconectadas, fruto del efecto integrador de todas las experiencias lingüísticas y culturales vividas (Consejo de Europa, 2002, p. 4); se trata pues de una suerte de *herramientas translingüísticas* que interactúan entre sí, en situaciones distintas, e incluso nuevas. Un ejemplo de ello podría observarse cuando una persona recurre con flexibilidad a la integración de elementos comunicativos de otro idioma —ya sean lingüísticos, paralingüísticos o quinésicos— para conseguir una comunicación eficaz con su interlocutor. Del mismo modo, esta competencia se manifiesta cuando el/la hablante alterna entre diferentes lenguas o dialectos para capitalizar las distintas habilidades que, en mayor o menor medida, posee en cada uno de ellos —simplificando su uso si conviniera para favorecer la comprensión recíproca—, o cuando acude a otras lenguas para dar sentido a un texto (escrito u oral) en un idioma desconocido⁵, reconociendo elementos de fondo comunes o etimologías compartidas de varias lenguas más o menos conocidas.

Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada [por el plurilingüismo]. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres lenguas— [sic] cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades comunicativas. (MCER 2002: 5)

La idea que se persigue es crear las condiciones favorables para que los individuos pongan en juego la totalidad de su bagaje plurilingüístico y pluricultural en pos de la potenciación de intercambio de información gracias al empleo versátil de la diversidad lingüística y así enriquecer el diálogo intercultural, la democracia, la cohesión social y el mutuo entendimiento (Coste *et al.* 2009). El multilingüismo y el plurilingüismo potencian el desarrollo de la consciencia lingüístico-cultural del propio idioma, así como las habilidades metalingüísticas, incrementa la agilidad mental, la creatividad, la capacidad de resolución de problemas. En el ámbito social incentiva la apertura al diálogo, el interés por otras culturas, la adquisición de una identidad social flexible no cimentada en prejuicios, la tolerancia

⁵ Ejemplo: un hispanófono que conoce bien el catalán y medianamente el francés que decide afrontar la lectura de una publicación científica en un idioma desconocido: el italiano.

intercultural y, por último, aunque no menos importante, contribuye a la supervivencia de lenguas minoritarias y dialectos en riesgo de extinción (Jamet & Negri 2019: 92; Luise 2013: 527-529; De Carlo & Anquetil 2011: 21-22).

3. Lenguas románicas e intercomprensión

La intercomprensión se ha cimentado en el seno de las lenguas románicas (Meissner 2011: 198-199), siendo esta la familia lingüística con mayor trayectoria en investigación, proyectos, experimentación y puesta en práctica de la intercomprensión, una condición que favorece particularmente la potencial aplicabilidad de la misma en interpretación español-italiano⁶.

La disciplina de la lingüística de las lenguas románicas abarca dos dimensiones integradas (Jamet y Negri 2019: 94): por un lado, una dimensión sincrónica y plurilingüe, de sesgo contrastivo entre idiomas, lenguas minoritarias y dialectos; por otro, una dimensión diacrónica, que parte del latín para explicar la evolución hasta las actuales lenguas románicas. Esta disciplina permite identificar mecanismos de convergencia y similitud entre dichas lenguas, así como analizarlas desde un prisma transversal y/o contrastivo para identificar segmentos textuales similares, o lemas —más de 500 en común (*ibid.*)—, que nos permiten entender y constatar el funcionamiento y la efectividad de la intercomprensión como enfoque para potenciar las destrezas receptivas —escucha y lectura— (*ibid.*: 94-95).

La lingüística románica y la intercomprensión, trabajando conjuntamente, han creado un espacio común (Jamet & Negri 2018: 1476-1487) configurado a partir de elementos fundamentales de la intercomprensión y contenidos implícitos de esta lingüística: el patrimonio léxico compartido, la relevante productividad de las destrezas pasivas en una lengua, el empleo del método inductivo, o la vinculación histórica y diacrónica entre estas lenguas (Jamet y Negri 2019: 95). El objetivo es llegar a crear un recurso formativo útil, especialmente en el ámbito

⁶ Cabe señalar que la intercomprensión también ha sido estudiada y aplicada entre lenguas pertenecientes a familias lingüísticas diferentes, cuestión que no será abordada en el presente trabajo. No obstante, para profundizar en este ámbito puede consultarse el volumen coordinado por De Carlo (2011), citado en bibliografía, en el que se incluyen, entre otros, los trabajos de Capucho (pp. 223-241) y Robert (pp. 242-252), dedicados respectivamente a la intercomprensión entre lenguas de distintas familias lingüísticas y al uso intercomprensivo del inglés como lengua puente entre otras familias lingüísticas y las lenguas románicas. Asimismo, para una visión más amplia sobre esta cuestión, resulta de interés la consulta de la segunda parte del volumen de De Carlo (2011, pp. 95-342).

universitario, entendido como un entorno privilegiado para el aprendizaje de la historia y la cultura de las lenguas románicas, precisamente, a través de las mismas (Jamet y Negri 2019: 87). En este contexto, la intercomprensión entre lenguas románicas, se da prioridad a la dimensión sincrónica frente a la diacrónica, y se privilegian las destrezas pasivas o receptivas arriba mencionadas respecto a las activas o productivas —escribir y hablar— (*ibid.*: 90-95). Con este enfoque, la afinidad lingüística adquiere un valor positivo y deja de concebirse taxativamente como una *enemiga* en el aprendizaje de un idioma cercano al propio —una visión derivada de una didáctica construida “a compartimentos estancos”, muy común en la didáctica de la interpretación—, en beneficio de un importante potenciamiento de la transversalidad de los aprendizajes (Meissner 2008: 16-20).

4. La intercomprensión: definición, breve historia y conceptos clave de interés

El término intercomprensión (en adelante, IC) se emplea habitualmente para designar el fenómeno mediante el cual dos o más personas consiguen comunicar entre sí utilizando cada una su propio idioma. “Se trata de una modalidad de comunicación plurilingüe, tanto oral como escrita, en presencia o a distancia, de forma sincrónica o asincrónica, que permite la comprensión recíproca entre hablantes de lenguas diferentes” (González Rodríguez 2021: 555).

Partiendo de la observación y el análisis de los procesos intercomprensivos presentes en situaciones de comunicación espontánea, numerosos grupos de investigación de universidades europeas y americanas han puesto en marcha proyectos experimentales que han permitido profundizar en el conocimiento de los mecanismos de comprensión implicados en la IC. Los resultados de dichos proyectos (algunos de los cuales se citarán más adelante) han posibilitado así formular modelos operativos, metodologías didácticas y producir materiales destinados a favorecer un rápido desarrollo de la IC natural/espontánea (González Rodríguez 2023: 555). En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, es ya una práctica bastante común. Según las palabras de Meissner (2010: 60),

[...] son muchos los pedagogos y docentes-investigadores que se sirven regularmente del método intercomprensivo en sus clases de lengua extranjera. No cabe ninguna duda que estas investigaciones han sido bastante exitosas y que, hoy en día, la intercomprensión pasa por

un campo de investigación tan innovador como prometedor en la didactología de las lenguas extranjeras.

De Carlo y Anquetil (2011: 53-66) presentan la IC como un vasto campo didáctico y educativo cuya definición incorpora progresivamente nuevos elementos y matices en función de la perspectiva desde la que se aborda. (*ibid.*: 30-31). Hoy en día, la construcción teórica de la IC se encuentra en una fase de expansión, abarcando distintas concepciones que van desde su consideración como práctica comunicativa espontánea hasta su configuración como objeto específico de investigación e intervención pedagógica (*ibid.*: 55). Así mismo, las autoras subrayan su intrínseco carácter interdisciplinar por la confluencia de elementos procedentes de la lingüística, la glotodidáctica, la sociología, la psicología cognitiva, etc. Precisamente por esta pluralidad de enfoques, su definición va cambiando a medida que se incorporan nuevos elementos y matices que se van agregando en función de la perspectiva desde la que se aborda: fenómeno espontáneo, práctica comunicativa, metodología didáctica, enfoque plurilingüe, modelo de interacción entre hablantes de lenguas afines, o incluso como proyecto de política lingüística (*ibid.*: 63); en este sentido, para Bonvino y Jamet (2016: 9-10) la IC constituye en sí misma un enfoque didáctico orientado a identificar y describir las condiciones que hacen posible la interacción intercomprensiva. Por su parte, se observa también una creciente diversificación de sus ámbitos potenciales de aplicación, que abarcan la enseñanza presencial y/o virtual, la interacción oral y/o escrita, la formación del profesorado, los proyectos colaborativos internacionales y la educación intercultural, y los entornos interprofesionales, entre otros. En síntesis, su redefinición permanente queda patente en la actual literatura al considerarla un amplio *campo educativo*, un espacio dinámico en el que convergen investigación, formación, innovación pedagógica y, como se mencionaba antes, políticas lingüísticas.

Otro aspecto de la IC relevante para este estudio es la señalada por Nussbaum y Bernaus (2001: 143), al referirse a las denominadas *interacciones exolingües*, es decir, aquellas situaciones comunicativas en las que los interlocutores no dominan plenamente los códigos lingüísticos empleados ni son expertos conocedores de la propia lengua (González Rodríguez 2023: 556). En este tipo de intercambios, los participantes deben recurrir a diversas estrategias discursivas y comunicativas para lograr comprender y hacerse entender. Un ejemplo de interacción *monolingüe-exolingüe* puede observarse en la relación entre un docente de lengua extranjera y sus estudiantes durante sus primeras clases. También se pueden verificar interacciones plurilingües-exolingües, como la que podrían mantener un turista francófono y otro italófono comunicando

intercomprensivamente con población arabófona en Marruecos (*ibid.*). En el caso que nos ocupa, el concepto de exolingua podría revelarse útil en el aula de prácticas iniciales de interpretación, ya que los/as estudiantes italófonos, en los ejercicios preparatorios que se describirán más adelante, tendrán ocasión de poner a prueba el nivel de español adquirido (suele ser entre A2 y B1/B2) a la vez que aprenden las primeras técnicas de interpretación (dos dificultades que se suman). Además, la experiencia en esta aula, en la fase de *debriefing* o reflexión en común sobre sus prestaciones, muestra cómo algunos de ellos/as empiezan a cuestionarse hasta qué punto dominan su lengua extranjera o incluso su propio idioma, comenzando a entender la diferencia entre *hablante/usuario* y *experto* en materia.

Un asunto de extrema importancia en la IC es el de la *competencia comunicativa*, pilar igualmente fundamental en la disciplina de la interpretación. Por competencia comunicativa se entiende genéricamente la capacidad de una persona para comunicar de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello comporta no solo conocer las reglas —esto es, la competencia gramatical—, sino también la capacidad de emplearlas de manera socialmente apropiada: cuándo hablar (o cuándo no hacerlo), de qué hablar y cómo hacerlo, con quién, dónde, para qué, en qué forma, en qué contextos, etc. (Casamiglia y Tusón 1999; Hymes 1971). En realidad, la competencia comunicativa, tal como la concibe Bachman (1990: 81-107), está formada por un conjunto de tantas otras, entre las que destacan las siguientes:

- la competencia sociolingüística: entendida como la capacidad de comportarse adecuadamente en diferentes situaciones y contextos comunicativos dentro de determinada una comunidad de habla;
- la competencia discursiva: la capacidad para desenvolverse de manera eficaz y apropiada en una lengua, mediante la combinación de formas gramaticales y significados para lograr textos (orales y escritos) de distintos géneros discursivos;
- la competencia estratégica: la capacidad referida a la utilización efectiva de recursos verbales y no verbales tanto para favorecer la eficacia comunicativa como para compensar posibles deficiencias derivadas de lagunas de conocimiento u otras limitaciones⁷.

El MCER añade a las arriba descritas las *competencias generales* pertenecientes al individuo: el saber (conocimiento general del mundo,

⁷ Para más detalles: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm.

conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...) y el saber aprender (predisposición o la habilidad para descubrir y analizar lo que es diferente o se desconoce)⁸.

En IC se privilegia lo que en lingüística se ha dado en llamar *destrezas pasivas* de las lenguas (Jamet & Negri 2019: 90-95) es decir, las habilidades receptivas de comprensión oral y escrita, frente a las *destrezas activas* o *productivas* —expresión oral y escrita—. En realidad, la prioridad recae concretamente en la denominada *competencia parcial*, noción surgida en los albores de la IC, propugnada por Blanche-Benveniste e incorporada posteriormente al MCER como uno de los fundamentos del nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (González Rodríguez 2023: 557). La *competencia parcial* en IC (Bonvino y Jamet 2016: 12) se centra en la capacidad de comprensión oral y escrita en varias lenguas, acompañada de determinadas habilidades productivas en el propio idioma; el resultado de esta combinación recibe en IC la denominación de *interproducción*⁹. Esta concepción permite disociar las distintas destrezas lingüísticas y trabajar de manera específica, por ejemplo, únicamente la comprensión oral o escrita. Aunque no resulte sencillo aislar los diferentes componentes de la competencia lingüística debido a su estrecha interdependencia, es evidente que las habilidades lingüísticas presentan una cierta gradualidad y modularidad. De hecho, las competencias de comprensión suelen adquirirse con mayor rapidez que las de expresión; este notorio desfase entre destrezas receptivas y productivas —observable también en lenguas no afines— constituye precisamente uno de los principios clave de la IC. La *competencia parcial* integra, por tanto, distintos repertorios lingüísticos sin exigir necesariamente un dominio pleno de todas las destrezas, de ahí que el objetivo consista en activarla mediante la aplicación de los diversos modelos y métodos desarrollados para la adquisición de habilidades intercomprensivas.

⁸ Diferenciamos aquí entre competencia y habilidad, utilizando la primera para referirnos a la capacidad de realizar una determinada actividad, cometido o función y a los conocimientos que se requieren para ello, mientras que con la segunda se designa la destreza para llevar a cabo una tarea de forma adecuada, eficaz, sin dificultad.

⁹ En una interacción exolingüe-plurilingüe los participantes, además de practicar y potenciar la comprensión, activan una competencia activa específica: prestar atención a la producción en lengua materna para facilitar o asegurar la comprensión a los demás interlocutores (hablar despacio, vocalizar, frases simples, léxico transparente, etc.).

En esta línea, el número de proyectos de IC orientados a diferentes ámbitos, objetivos, lenguas y contextos de actuación es ya tan amplio que resulta imposible ofrecer aquí una descripción exhaustiva de todos ellos. En González Rodríguez (2023: 558-559) se mencionan algunos de los más representativos, como EuRom 4, EuRom5, Galatea, Galanet, InterCom, InterRom, InterLat, EuroCom –con sus tres principales departamentos EuroComEslav, EuroComGerm, EuroComRom, y otros, como EuroComDidact– y, más recientemente, IOTT, Miriadi o Unita¹⁰. Además de los proyectos mencionados, son ya numerosas las instituciones, asociaciones y consorcios dedicados a la IC como, por ejemplo, el consorcio REDINTER (Red Europea de Intercomprensión), constituido por 28 universidades miembros y 27 instituciones asociadas (fue establecido con ocasión del Coloquio Internacional Diálogos en Intercomprensión de Lisboa) o la Unión Latina (nacida en 1954 para promover la latinidad plural, hoy muy activa en IC)¹¹. Apuntamos por último que la IC está ya presente en numerosas universidades del mundo: en España la encontramos en la UNED (Universidad a distancia) o en la universidad de Zaragoza, entre otras; algunas universidades en Italia, como la de Turín, propone cursos de IC para formadores y ha incorporado la IC en su oferta académica, al igual que la de Florencia o la de Bolonia¹².

Como puede apreciarse, el panorama de la intercomprensión es extraordinariamente amplio y heterogéneo. No obstante, y más allá de la diversidad de objetivos, metodologías, finalidades o familias lingüísticas implicadas, los distintos enfoques y métodos convergen en una serie de

¹⁰ <http://www.eurom5.com/p/links-es>;
<http://www.eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm>;
https://eurocomdidact.eu/?page_id=2587&lang=it;
<http://www.eurocomprehension.de/>;
https://www.unitonews.it/index.php/it/news_detail/intercomprensione-e-universita-europea-prosegue-il-progetto-unita-universitas-europea; <https://www.miriadi.net/es>;

¹¹ <https://redinter.cat/web/>; <https://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/es>.

¹² https://formacionpermanente.uned.es/tp_actividad/idactividad/10733;
<https://www.unibo.it/it/studiare/dottorati-master-specializzazioni-e-altra-formazione/insegnamenti/insegnamento/2023/500896>.
<https://extension.uned.es/actividad/idactividad/2630>;
<http://www.unizar.es/noticias/curso-de-intercomprension-para-docentes-alianza-unita>;
https://www.lingue.unito.it/do/corsi.pl/Show?_id=fdmt;
<https://www.cla.unifi.it/vp-422-intercomprensione.html>;
<https://www.unibo.it/sitoweb/paola.celentin/didattica/2023>;
<https://www.unibo.it/it/studiare/insegnamenti-competenze-trasversali-moocs/insegnamenti/insegnamento/2023/482692>.

principios comunes que constituyen el núcleo fundamental de la enseñanza de la IC: el enfoque plurilingüe, el uso de habilidades diferenciadas o competencias parciales, la centralidad de la comprensión, la reflexión sobre el lenguaje y, finalmente, el desarrollo de competencias estratégicas y metacognitivas. En este sentido, la IC favorece especialmente la metacognición, entendida como “la comprensión y reflexión del propio aprendizaje y de la forma en que este se produce, razonando y distinguiendo entre el saber (contenido), el saber hacer (procedimiento) y el saber ser (actitud)” (Otondo Briceño & Torres Lara 2020).

5. Las habilidades metacognitivas: intercomprensión e interpretación

El concepto de metacognición hace referencia a “la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición” (AA.VV. 2008)¹³. En el ámbito de la educación superior, la metacognición se considera una de las competencias de orden superior más relevantes para favorecer el aprendizaje de los/as discentes; de hecho, numerosos estudios han puesto de relieve la estrecha relación existente entre el desarrollo de la *competencia metacognitiva* y la mejora del rendimiento académico (Otondo Briceño & Torres Lara 2020).

Esta capacidad se caracteriza por un elevado nivel de conciencia y de control voluntario sobre la propia actividad cognitiva (*ibid.*). Diversos autores (Cortés Velázquez 2013; Iñárra las Heras 2013; Valiente Jiménez 2004; Baracchi 2016, etc.) coinciden en definir la metacognición como la conciencia de las acciones cognitivas implicadas en los propios procesos de aprendizaje, es decir, “el conocimiento que presenta cada sujeto sobre su aprendizaje y las acciones que realiza para lograrlo” (Otondo Briceño & Torres Lara 2020). La metacognición permite, pues, desarrollar la capacidad de *autoobservación* de los procesos y las operaciones mediante los cuales se construye el conocimiento, la reflexión crítica acerca de las tareas y de los objetivos previamente establecidos, permitiendo además la selección de estrategias adecuadas para abordarlos (*ibid.*).

La competencia metacognitiva permite, por tanto, gestionar y autorregular el aprendizaje mediante habilidades tales como la planificación, la organización, el seguimiento, el análisis y la evaluación de los propios procesos cognitivos (Baracchi 2016: 15-19). En este marco, la IC constituye

¹³ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm.

un contexto especialmente propicio para el desarrollo de dichas habilidades; la posibilidad de potenciar simultáneamente la capacidad intercomprensiva en varias lenguas dentro de un mismo programa, curso o actividad representa un estímulo significativo tanto desde el punto de vista formativo como intelectual (Bovino & Jamet 2016: 19). Gracias a la constante confrontación entre los diferentes idiomas, en la IC se crea un espacio de reflexión y se anima al alumno a razonar, inferir, deducir y a (re)conocer su propia identidad lingüístico-cultural respecto a la con la otredad recurriendo a *procesos (inter)comunicativos estratégicos*. Esta última circunstancia refleja el hábitat natural de los intérpretes: trabajar con varios idiomas a la vez —con distintos interlocutores, contextos, objetivos, etc.— y hacerlo, además, en breves lapsos de tiempo. Es por esto que cultivar las habilidades metacognitivas con enfoque intercomprensivo podría resultar muy interesante en la formación de intérpretes, ya que se les invita a no contar exclusivamente con el *mecanicismo automático de correspondencias léxicas*, sino que es posible integrar en su recorrido formativo momentos de reflexión sobre decisiones terminológicas y estrategias utilizadas en las propias prestaciones.

6. Las tecnologías y la reflexión en clave intercomprensiva como compensación

Dedicamos un breve apartado a la realidad que en estos momentos afecta a la formación y la profesión de los/as intérpretes, y el papel que los principios de la IC, como enfoque o, si se prefiere, como actitud ante (o entre) las diferentes lenguas-culturas podría jugar, en nuestro caso específico, en un aula de interpretación.

En las últimas décadas, el sector profesional de la interpretación ha experimentado transformaciones profundas impulsadas por diversos factores, entre los que destacan el vertiginoso desarrollo tecnológico, el advenimiento de la inteligencia artificial y la irrupción de la interpretación a distancia, intensificada especialmente a raíz de la pandemia de COVID-19 (Corpas Pastor 2021: 92-97). En este revolucionario contexto de transformación constante, la literatura científica y numerosos proyectos de investigación centran su atención en analizar las formas de comunicación que emergen en dichas circunstancias, así como los procesos de

interpretación que se desarrollan en ellas¹⁴. Conceptos como la *deslocalización* y *virtualización* del intérprete ocupan hoy un lugar central en el debate académico y profesional. Si bien la interpretación dialógica por teléfono o videoconferencia cuenta ya con varias décadas de desarrollo, las primeras plataformas de interpretación simultánea remota se empezaron a comercializar pocos antes de la pandemia, lo que conllevó su uso generalizado de forma repentina y acelerada. A partir del 2020 el panorama de la interpretación mutó de forma drástica, las plataformas especializadas —o de uso general, como Zoom— llegaron para quedarse, como la automatización de los servicios de acceso multilingüe o la aparición de sistemas de diálogo multilingüe automatizado. Las tecnologías aplicadas a la interpretación continúan evolucionando a gran velocidad y dando lugar a escenarios que hasta hace poco parecían improbables (Corpas Pastor 2021: 119).

Paralelamente, el sector de la formación reglada en interpretación, en su afán por no quedar a la zaga, ha tratado de adaptarse a estos cambios mediante la actualización de los planes de estudio y la incorporación de esta nueva realidad ofertando contenidos, instrumentación y tecnología específicas pertinentes. No obstante, esta renovación curricular no ha ido acompañada de espacios o materias dedicadas a la reflexión sobre estas nuevas formas de comunicación mediada, cómo tienen lugar y qué comportan respecto a las interacciones mediadas presenciales. En un contexto profesional plurilingüe por naturaleza, en el que prima la inmediatez, en escenarios de emergencias mundiales como el que se ha experimentado recientemente, o acontecimientos internacionales imprevisibles, los/as intérpretes —como también los medios de comunicación— padecen la irrupción de términos y conceptos que a menudo adoptan de manera inadecuada o incluso errónea por la celeridad de los contextos. En este sentido, incluir en el recorrido formativo un espacio de reflexión plurilingüe-intercomprensiva podría contribuir a paliar, al menos parcialmente, dicha carencia, ofreciendo un recurso formativo complementario que prepare a los futuros intérpretes para afrontar los desafíos de un escenario profesional cuya transformación ya no pertenece al futuro, sino al presente.

¹⁴ Citamos, a modo de ejemplo, uno de los numerosos proyectos de investigación dedicados al estudio de la comunicación a distancia mediada; este fue uno de los proyectos pioneros en interpretación a distancia, concluido en 2018, antes de la pandemia COVID-19: <https://site.unibo.it/shiftinorality/en>.

7. La intercomprensión al servicio de la formación de intérpretes

En este apartado se expondrá la propuesta de aplicación de algunas técnicas de la IC en la formación de intérpretes como enfoque didáctico, en modalidad presencial, principalmente con la combinación lingüística italiano-español. Como ya se anticipaba en la premisa, esta propuesta se basa en experiencias anteriores con proyectos intercomprensivos que buscaban favorecer la comunicación plurilingüe en contextos de lenguajes de especialidad (ingeniería industrial y veterinaria) e incentivar la movilidad y la cooperación interuniversitaria. Paralelamente, se han dirigido dos Trabajos de Fin de Máster (TFM) en los que se ha puesto a prueba la aplicación de la IC en la formación de intérpretes. Este recorrido nos ha llevado a preguntarnos si la IC podría resultar útil en aulas plurilingües en los que los/as discentes tienen ya un conocimiento de los códigos lingüísticos con los que se trabaja; en este sentido, se busca la aplicación de la IC no como forma de comunicación, sino como enfoque didáctico.

La proximidad entre italiano y español resulta particularmente evidente, dado que se trata de dos idiomas estrechamente emparentados. Por ello, los fenómenos de intercomprensión espontánea y natural entre italófonos e hispanófonos son frecuentes y ampliamente reconocidos. Esta afinidad nos ha permitido plantear la hipótesis de que la IC, como método didáctico, podría constituir un eficaz mecanismo de aceleración en la formación de intérpretes italófonos/as, con idiomas de trabajo como francés, inglés, alemán, etc. que deseen aproximarse por primera vez al español, así como intérpretes hispanófonos interesados en acercarse al italiano. Sucesivamente se ha querido ampliar la hipótesis y experimentar algunas técnicas de la IC con grupos de discentes italófonos con español como lengua B o C para poder observar y analizar posibles beneficios.

La cercanía lingüística, como ya se apuntaba en el apartado 3, si bien viene percibida por la didáctica tradicional de traducción e interpretación como un posible peligro, puede beneficiar al alumnado si esos comunes denominadores vienen analizados y trabajados en aula desde una perspectiva intercomprensiva. Desde este prisma, la IC puede resultar provechosa no solo para acercar a estudiantes italófonos que no conocen el español, sino también para consolidarlo y, de paso, mejorar el uso de la propia lengua gracias al desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas. Además, la IC permite estimular la curiosidad, incentivar el raciocinio y la cooperación entre los miembros del grupo, paliar el estigma de la afinidad y desarrollar dichas habilidades metacognitivas en la preparación, la práctica y la autoevaluación de sus prestaciones (González

Rodríguez 2023: 559). La apuesta por la inclusión de la IC en los primeros pasos en interpretación puede parecer audaz, porque

gran parte de los estudios sobre la adquisición de lenguas afines trabajan sobre las interferencias generales que la lengua nativa induce sobre la lengua meta y, por eso, se centran en el ámbito del estudio de la interlengua y del análisis de errores. Por el contrario, la cantidad de trabajos que intentan aportar datos empíricos sobre la entidad de la transferencia positiva entre el italiano y el español es mucho menor. (Ainciburu 2012: 43)

En interpretación en general, y más aún con el par de lenguas italiano>español (en adelante ES-IT), es esencial crear en el alumno desde el inicio la cultura de la *pertinencia lingüística*, la funcionalidad y la eficacia comunicativa propias de cada idioma, subrayando siempre que no son automáticamente transferibles del uno al otro. En este sentido, las interferencias léxico-semánticas, sintácticas, calcos, usos verbales, etc., les acecha con frecuencia a la vuelta de la esquina (Bertozzi, González Rodríguez y Russo 2021: 291-298), constituyen un riesgo constante para el alumnado, al tiempo que las modalidades comunicativas presentan diferencias significativas y los respectivos patrimonios socioculturales no son en absoluto plenamente equivalentes (*ibid.*: 299-306). A ello se añade que el español y el italiano reaccionan de manera diversa al entrar en contacto con otras lenguas, particularmente con el inglés (*ibid.*: 307-310), siendo este último un asunto de no poca importancia, como se mencionaba en el apartado anterior.

Por consiguiente, la necesaria diferenciación funcional entre ambas lenguas —competencia que el/la futuro/a intérprete debe adquirir y consolidar—, debe ir acompañada de aquellos principios y técnicas propios de la IC que permiten aprovechar las afinidades existentes, reflexionar sobre elementos transversales y favorecer la denominada *transferencia positiva* (Cortés Velásquez 2016), cuestión que se abordará en las siguientes páginas. Desde esta perspectiva, no solo se estimula la motivación hacia la lengua objeto de aprendizaje o perfeccionamiento, sino que también se refuerza la propia lengua y se potencian las capacidades metacognitivas del alumnado. Se trata, pues, de incentivar la llamada *consciencia lingüística* en los/as discentes, en la que el conocimiento de la(s) lengua(s) se une a la percepción consciente de la(s) misma(s) cuando se aprenden, se refuerzan, se usan (o se enseñan). Otro posible beneficio de la inclusión de la IC en esta didáctica reside en un posible efecto terapéutico en los/as estudiantes cuando emprenden sus primeros pasos en interpretación; la inseguridad y la ansiedad de prestación afloran desde el principio y les resulta muy difícil gestionarlas, pero con una perspectiva

intercomprensiva —grupala, colaborativa, participativa, paritaria—, orientándolos con pautas —como los 7 tamices de la IC— y acostumbrándoles a crear estrategias, se podrían contrarrestar en parte.

El cometido esencial de la figura del intérprete consiste en transmitir mensajes y significados de un código lingüístico a otro. Durante su proceso de formación, los estudiantes de interpretación se enfrentan a numerosas dificultades, desarrollan estrategias para gestionarlas y, asimismo, deben hacer frente al fenómeno de la *transferencia*, entendido como el empleo, en una lengua, de elementos propios de otra. Este fenómeno complejo —muy común entre lenguas afines— ha sido objeto de diversas clasificaciones (Meissner 2004: 24; Baracchi 2016: 14-15); sin embargo, el presente estudio se centra en la denominada *transferencia positiva*, aquella que ha resultado eficaz comunicativamente. En interpretación ES-IT, la transferencia positiva puede favorecer tanto la comprensión oral como la rapidez de procesamiento, siempre que el estudiante sea capaz de distinguir entre semejanzas realmente funcionales y aparentes equivalencias, que podrían generar *interferencias* o errores. Por ello, suele considerarse un recurso didáctico valioso dentro de los enfoques de IC. También el Centro Virtual Cervantes, en su Diccionario de términos clave en ELE hace hincapié en su rentabilidad didáctica, afirmando que

[...] Tradicionalmente se le ha dedicado mucha menos atención a la transferencia positiva que a la negativa, entre otras razones, porque lo preocupante para todo aquel que participa en el proceso instructivo —profesores, alumnos, elaboradores de materiales didácticos, etc.— son los errores, no los aciertos. Sin dejar de prestar la debida atención a los errores, conviene que los alumnos también conozcan la existencia de la transferencia positiva y, así, puedan sacar provecho de ella. El hecho de que los alumnos sepan que cuentan con esta estrategia puede acrecentar su autoconfianza desde las primeras etapas del aprendizaje de la LE.

La transferencia tiene lugar cuando existe un determinado grado de transparencia, concepto que, en lingüística, alude a la relación manifiesta derivada de la correspondencia entre dos elementos y que puede observarse en distintos planos fonológicos, morfológicos y léxicos (Cortés Velázquez 2016: 84). En el ámbito de la IC entre lenguas afines, la *transparencia*, la *transferencia* y la *inferencia* léxica constituyen mecanismos estrechamente vinculados. Mientras que la transparencia remite a una propiedad inherente al propio sistema lingüístico, la transferencia y la inferencia describen procesos cognitivos que contribuyen a la construcción de la representación mental del contenido textual. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que la transferencia se activa allí donde existen elementos

transparentes, en tanto que la inferencia interviene en aquellos segmentos del texto que presentan opacidad (Cortés Velázquez 2016: 83-84). En dicho proceso, el patrimonio cultural y el conocimiento del mundo de los interlocutores desempeñan un papel decisivo, ya que permiten reconocer adecuadamente las similitudes (Di Vito 2016: 139), así como interpretar opacidades y posibles divergencias.

Es importante subrayar una condición que, solo en apariencia, puede contrastar con los contextos en los que se practica habitualmente la IC: en las clases de interpretación *no se aprenden idiomas*, sino a usarlos de forma estratégica. Para trabajar de manera eficaz en este contexto formativo, es necesario que el alumnado disponga previamente de una sólida competencia lingüística; sin embargo, esta condición no siempre se cumple en la interpretación ES-IT cuando una de estas lenguas desempeña el papel de lengua C o D. En consecuencia, muchos estudiantes todavía deben ampliar su caudal léxico, afianzar estructuras sintácticas, familiarizarse con distintos géneros discursivos y resolver cuestiones relacionadas con el estilo o el registro, entre otros aspectos. Esta situación influye de forma significativa en el plano psicológico del alumnado, ya que genera inseguridad, temor al error y, con frecuencia, inhibe su participación activa en el aula (González Rodríguez 2023: 559-560). La interpretación ES-IT

[...] se presta a una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada tendencia hacia fenómenos de contaminación, y una propensión sucesiva hacia el distanciamiento. La conciencia de las dimensiones reales del contraste es, en ambos casos, un instrumento muy eficaz para mejorar la competencia. (Ainciburu 2012: 42-43)

En este contexto, la IC puede ofrecer respuestas particularmente estimulantes para los/as aprendientes, al potenciar de manera especial la comprensión y la escucha atenta, además de constituir una herramienta idónea para el desarrollo de habilidades metacognitivas. Manteniendo siempre una atención constante a la diferenciación entre las lenguas implicadas, es posible orientar al alumnado hacia el aprovechamiento de las *transferencias positivas*, ayudarle a inferir por contexto el significado del léxico opaco y favorecer el uso estratégico de aquellas áreas de transparencia lingüística capaces de compensar, de forma puntual, determinadas incertidumbres comunicativas. Asimismo, este tipo de prácticas les permite adquirir competencias vinculadas a la escucha activa —consciente, atenta, tanto verbal como no verbal— y a la comprensión profunda del discurso —identificar su intención comunicativa, comprenderlo en su totalidad—, ya que, sin ellas, no ha lugar la interpretación.

La aplicación de la IC en el aula de interpretación no solo contribuiría al desarrollo de las lenguas B, C o D del alumnado, sino también al perfeccionamiento de su lengua A, favoreciendo un uso más consciente, reflexivo y controlado de esta. De este modo, la lengua propia dejaría de percibirse como un instrumento plenamente dominado para convertirse en una auténtica lengua de trabajo, gestionada con *conciencia lingüística*. A este respecto, conviene destacar que los beneficios potenciales del enfoque intercomprensivo sobre el uso de la propia lengua resultan especialmente relevantes en la formación de intérpretes. Como se señalaba en el apartado 4 — diferencia entre *hablante* y *experto*—, quienes se inician en las técnicas de interpretación suelen concentrar gran parte de sus esfuerzos en el dominio de las lenguas extranjeras con las que trabajarán, dando por supuesto el control de su lengua A. Por ello, desde las primeras etapas de la formación, es necesario insistir en que los estudiantes pueden aspirar a convertirse en *usuarios competentes* de su propio idioma, aunque todavía no poseen el grado de especialización requerido para manipular y gestionar dicho código lingüístico con la precisión y flexibilidad que exige la interpretación. En consecuencia, deberán dedicar parte de su proceso formativo a transformar esa lengua A en otra lengua más de trabajo, junto con las que haya elegido. Con esta perspectiva, la incorporación del enfoque intercomprensivo en actividades de lectura rápida, oralización de textos y escucha activa con materiales en lengua A —para identificar puntos clave, ideas principales, estructura textual, reconocimiento de términos opacos o distinguir información esencial de la periférica— suele producir resultados reveladores para el alumnado. Tanto los estudiantes de grado como los de máster en interpretación de conferencias manifiestan con frecuencia dificultades para gestionar la información escuchada o leída, inferir significados con rapidez o seleccionar estrategias eficaces para alcanzar el objetivo comunicativo propuesto. Todo ello pone de manifiesto la necesidad de orientarles para que desarrollen capacidades metacognitivas en/con la propia lengua, idioma A¹⁵.

Otra característica importante que hay que recordar es que el aula de interpretación ES-IT es, por su propia naturaleza, plurilingüe, dado que en ella conviven habitualmente tantas otras combinaciones lingüísticas B/C-IT (inglés, alemán, francés, portugués, árabe, japonés, etc.). Es un aula que se presta a la potenciación de las habilidades metacognitivas invitando a los/as

¹⁵ Como afirma Di Vito (2016: 138-140), la IC aumenta y/o mejora las competencias generales y aquellas definidas como *englobantes*, que permiten gestionar la comunicación lingüístico-cultural en un contexto de otredad (*ibid.*), como la capacidad de adaptación, resolver malentendidos, superar obstáculos o adquirir habilidades de negociación/mediación, entre otras. (*ibid.*: 139-140).

estudiantes, por ejemplo, a reflexionar sobre un determinado término, concepto o culturema en otra de sus lenguas de trabajo, a identificar posibles afinidades o divergencias desde una perspectiva plurilingüe, etc.; sabemos bien que las competencias intercomprensivas son translingüísticas y, por ello, el aula de interpretación constituye un espacio especialmente fértil, gracias al valioso patrimonio multilingüe que alberga.

A continuación, se incluye una breve presentación de uno de los TFM (*Lauree Magistrali*) que experimentó un curso de IC para intérpretes, y que sirvió de inspiración para incluir algunas técnicas de IC en el aula de interpretación ES-IT; seguidamente se exponen los ejercicios experimentados en clave intercomprensiva en las fases preparatorias.

7.1 Curso de IC para intérpretes: adquisición del español como lengua D

El TFM de Sara Pittaluga¹⁶ (2023) reflexiona sobre el potencial didáctico derivado de la integración de la IC en la formación de intérpretes en la combinación ES-IT a partir de un estudio exploratorio. Tras presentar una fundamentación teórica dedicada a describir los dos ámbitos disciplinares, sus definiciones y características principales, el estudio pone de relieve las afinidades existentes entre ambas disciplinas y la natural inteligibilidad recíproca en el par ES-IT.

En este marco, se diseñó e impartió un breve curso de IC en/de italiano destinado a un grupo de intérpretes españoles que acababan de concluir su especialización y un grupo de control ajeno a la interpretación; ninguno de los participantes había estudiado italiano. El curso se articuló siguiendo las pautas de la sección italiana del manual EuRom5 y se complementó posteriormente con actividades de profundización gramatical y cultural desde una perspectiva contrastiva. Inicialmente realizaron un ejercicio de reformulación de textos orales IT en español; al finalizar la formación, los participantes realizaron dos ejercicios de interpretación consecutiva del italiano al español, de aproximadamente cinco minutos de duración. El análisis de sus producciones orales permitió identificar las estrategias de intercomprensión y de interpretación empleadas con mayor frecuencia para superar obstáculos y dificultades de comprensión. Los resultados analizados evidencian que, en lenguas afines, el aprovechamiento consciente de las similitudes facilita y acelera el aprendizaje lingüístico. Asimismo, el estudio concluye que un enfoque basado en la intercomprensión puede constituir una herramienta eficaz para

¹⁶ <https://amslaurea.unibo.it/id/eprint/27962/>.

los intérpretes de conferencia, ya que favorece la ampliación de sus lenguas complementarias de trabajo¹⁷.

7.2 La IC para intérpretes en la fase de documentación

Los ejercicios de prácticas con enfoque intercomprensivo recogidos en los párrafos 7.2 y 7.3 han sido propuestos a dos grupos distintos: 1) discentes italófonos de carrera de grado con un nivel A2-B1 de español A que deben iniciarse en interpretación 2) estudiantes italófonos de máster de interpretación con español (nivel B2-C1) como lengua B o C.

La documentación representa el momento en el que hay que adquirir conocimientos sobre el tema objeto de interpretación a través de la búsqueda por parte de los discentes de textos orales y escritos específicos sobre el argumento anunciado, pongamos *turismo rural sostenible experiencial*¹⁸; esta búsqueda ya puede suponer en sí un momento de prácticas, de competencias pasivas. En esa escucha activa y/o lectura atenta deberán entender qué significa esa tipología de turismo, no concentrándose únicamente en el léxico temático, sino prestando especial atención a cómo se presenta ese turismo y cómo se expresa, qué principios promueve, etc. Un video de promoción turística responde a un concreto género textual, y el estudiante debe reflexionar sobre ciertas elecciones verbales recurrentes en esa tipología textual, como *admirar* o *contemplar* en lugar de *ver* o *mirar*, uso del imperativo, fórmulas de tratamiento, abundante adjetivación y presencia frecuente de términos como *único*, *maravilloso*, *virgen*, *cristalina*, *puro*, *genuino*, etc. Además de lo comunicado, deben identificar la *intención comunicativa*, que será la clave para llegar a una comprensión profunda del texto. Se elige el marco temático del turismo para trabajar con una realidad conocida por todos (quién no ha sido turista en alguna ocasión), de manera que todos tengan la posibilidad de utilizar su saber enciclopédico y evitar que el argumento les sea ajeno y se cree algún tipo de límite en la puesta en práctica de las habilidades. En cualquier caso, se espera que lleguen a inferir que la cuestión de la *sostenibilidad* puede

¹⁷ En el ejercicio profesional, los/as intérpretes cuentan con una cartera de idiomas; con algunos de ellos trabajan en ambas direcciones (ES><IT; ES><DE) con otras solo hacia la propia lengua (PT>ES; FR>ES).

¹⁸ Los niveles de dificultad lingüística (estructuras sintácticas, densidad de términos especializados, colocaciones, velocidad de elocución, etc.) deben ser calibrados teniendo en cuenta los fines de cada grupo: grupo 1) nivel medio, grupo 2) alto/especializado, por contar con competencias lingüísticas en sus idiomas, además de estar familiarizados con las técnicas de interpretación.

llegar a ser un *macro-tema* más bien relacionado con un léxico técnico-científico y políticas energéticas —*energía limpia, km. 0, placas, preservación, ahorro energético*—, y se incentiva la deducción, identificando puntos clave y *léxico caracterizador* siguiendo principios intercomprensivos (7 tamices), sin ayuda de glosarios, diccionarios o instrumentos que se revelan inútiles en estos casos; así, el alumnado llega a comprender que turismo + ambiente rural + naturaleza + medioambiente + sostenibilidad es un *macrotema de género textual híbrido*, no solo turismo rural. Lo mismo ocurriría con el argumento *turismo termal*, en el que el tema del bienestar psicofísico se conjuga con elementos del ámbito físico-químico y de la microbiología.

Esta fase es muy adecuada para estimular a los estudiantes, para que reflexionen e indaguen sobre el propio *saber declarativo* y *saber procedural*. En nuestro caso, los textos han de ser paralelos, en español y en italiano; de esta forma los/as estudiantes no solo podrán obtener posibles equivalencias léxicas, sino también observar diferencias conceptuales o culturales; banalmente, una *casa rural* se concibe, se gestiona y se define de forma diferente en España respecto a Italia¹⁹: este es un claro caso de transparencia, pero que puede no dar lugar automáticamente a una transferencia positiva (el hiperónimo *alojamiento rural* lo sería).

7.3 La intercomprensión en las prácticas preparatorias

Los ejercicios previstos para las prácticas preparatorias son numerosos; en este caso algunos ejemplos para trabajar tanto con textos orales como escritos, seleccionados en la fase de documentación:

1. lectura activa/oralización, escucha activa para la comprensión.
2. identificación de puntos clave (audio y texto)
3. estructuración para memorización (audio, video y texto)
4. síntesis de textos orales (video y audio)

A excepción de la lectura activa, no presente en las prácticas del grupo 2, todos los estudiantes han realizado las prácticas preparatorias enumeradas: al grupo 1 les correspondía como prestación final una breve traducción a vista (directa) y una simulación de interpretación dialógica

¹⁹ Por gestión comercial y normativa del sector, la *casa rural* en español equivale a *casa vacanze* en italiano.

sobre el argumento tratado, el grupo 2 la prestación prevista era una interpretación consecutiva breve inversa (video de 1'30 min. – 2 min.), sin toma de notas (estructuración y memorización). En todos los ejercicios que se exponen se trabaja intralingüísticamente, de ES a ES y de IT a IT. Solo en la traducción a vista y en la consecutiva se trabaja interlingüísticamente.

La oralización de textos escritos es una práctica con la que el discente percibe rápidamente la importancia del *uso consciente* de su propia voz: velocidad, volumen, ritmo, entonación, timbre, pronunciación, incluso respiración o pausas. El grupo escucha una primera lectura, hace sus observaciones y se realiza una segunda lectura ajustada a las consideraciones expuestas. Como tarea para la siguiente clase, se realizan grabaciones individuales de breves lecturas y se comentan por grupos. La lectura activa acerca a la oralización de textos, y ayuda a la educación *en* la comunicación oral y el uso consciente de la prosodia, una cuestión indispensable para los/as futuros intérpretes.

La escucha activa es otro pilar sobre el que se sustenta todo el proceso de interpretación. Se trata de orientar la capacidad auditiva hacia la *escucha consciente*, atenta a las unidades de significado más que a los sonidos o a las simples palabras; presentar al grupo breves audios con distintas velocidades de elocución, voces, acentos, rasgos vocálicos particulares y demás variantes resultan muy útiles para, con reflexiones grupales, identificar no solo el tema, sino para que tomen conciencia de cuáles han sido las dificultades que han tenido, qué tipo de esfuerzo cognitivo han realizado para comprender el contenido y, en su caso, qué tipo de estrategia han utilizado para solventar las dificultades.

La identificación de puntos clave es una tarea que se puede agregar simultáneamente a las anteriores. En realidad, en esa escucha atenta a los significados, se debería ir organizando en la mente el hilo argumentativo de los contenidos del audio o del video, que se presenta por bloques de información; escucha activa y estructuración de la información son los pilares de la memorización. En cualquier caso, tanto el ejercicio de estructuración como el de memorización se pueden repetir varias veces con distintos textos, aumentando paulatinamente la duración del video o del audio y/o la densidad de información.

Todos los ejercicios expuestos son combinables, realizando varios de ellos a la vez, por grupos; los estudiantes de interpretación, una vez que hayan afrontado varias veces los distintos ejercicios preparatorios y hayan entendido las mecánicas de trabajo, deben habituarse activar varias habilidades cognitivas, a realizar varias tareas casi simultáneamente: escuchar, comprender, ordenar, memorizar y reformular *escuchando su*

propia voz. Los estudiantes de máster de interpretación son ya muy conscientes de ello, de ahí el nivel de dificultad y de densidad de los materiales, pero los de la carrera de grado deben afianzarse aún en las mecánicas, por lo que se irán combinando los ejercicios de forma prudente y pausada.

Con los materiales de documentación, los estudiantes también pueden ejercitar su *competencia parcial* utilizando diferentes estrategias; un ejemplo: visionar videos en lengua C o D e identificar puntos clave y comentarlos utilizando su idioma A, resumir en A, improvisar una posible continuación textual en A a partir de un fragmento del video, o incluso, si se trata de un audio sobre alojamientos rurales, intentar *abrir* y explicar términos opacos (*trullo* (IT), *cortijo* (ES)) o posibles interferencias (*chalet* (IT), *cabaña* (ES)). Este último ejemplo se puede explotar didácticamente con enfoque intercomprensivo si aprovechamos la presencia de erasmus hispanófonos en el aula itálofona (o viceversa) para que expliquen el término describiendo su habitual ubicación, contexto climático, elementos tradicionales o históricos relacionados, etc.; de esta forma será el grupo que podrá deducir el significado del término opaco o si se produce una interferencia.

En una segunda fase, y con videos de duración de entre 3 y 4 minutos, se puede iniciar al estudiante del grupo 2 en tareas que requieren un mayor esfuerzo cognitivo, como la producción de un texto oral en español a partir de una lista de términos. Con el grupo 1 se puede elevar el grado de dificultad empleando solo el audio para concentrar su atención solo en la escucha (sin *input* visual complementario). Si el video o audio es una entrevista y supera los 5 minutos es posible fragmentarlo y explotarlo didácticamente con diferentes ejercicios: pausando las preguntas para que los discentes construyan las respuestas (o viceversa); también es factible destinarlo para alternar idiomas (pregunta A > respuesta en lengua B o C, o viceversa, introduciendo en la reflexión otros idiomas presentes en aula, etc.). La lectura rápida de un texto de idioma B o C (digamos en *modo hipertextual*) ayuda al estudiante del máster a identificar rápidamente puntos clave, léxico caracterizador, estilo, registro, etc.; podría ir señalando los dos primeros a medida que el docente proyecta el texto en aula con *scroll* a determinada velocidad. Por su parte, la lectura tipo *escáner* resulta valiosa para iniciar al estudiante del grado en la traducción a vista (en la que *no se lee* el texto, solo *se mira*), que deberá realizar antes de la interpretación dialógica; esta tarea abre posibilidades de desarrollar competencias metacognitivas, ya que el contenido es un adelanto de la interpretación dialógica.

Por todo lo expuesto se deduce que el trabajo intralingüístico en el aula de iniciación a la interpretación es fundamental, pero ir más allá del mero trabajo lingüístico binario/bidireccional y potenciarlo con prácticas intercomprensivas permitiría al estudiante adquirir un dominio operativo de su idioma, manejar con conciencia lingüística sus lenguas de trabajo (incluida la A), reforzar la lengua B o C y emprender un acercamiento sin tantos reparos al español como idioma D²⁰, para alcanzar una comprensión pasiva del español con una cierta rapidez y funcionalidad. Por otro lado, y en el caso de aproximarse al español en un contexto de comunicación exolingüe con la sola intención de adquirir competencias pasivas (grupo 3), Di Vito sostiene (2016: 138-140) que el estudiante vería además cómo aumentan y/o mejoran sus competencias generales – conocimiento del mundo y desenvolverse en él – y aquellas definidas como *englobantes*, que permiten gestionar la comunicación lingüístico-cultural en un contexto de otredad (*ibid.*), como la capacidad de adaptación, resolver malentendidos, superar obstáculos o adquirir habilidades de negociación/mediación, entre otras. (*ibid.*: 139-140).

8. Conclusiones

La IC subraya la importancia de la afinidad idiomática y la transversalidad de los aprendizajes; su contexto comunicativo, paritario y colaborativo, hace que el desconocimiento de idiomas no sea un obstáculo, sino un acercamiento a la otredad, y que los límites (re)conocidos en la propia lengua se conviertan en razones de reflexión y búsqueda de estrategias para ser comprendidos. Estas ya serían buenas razones para aproximarnos a la IC en la didáctica de interpretación, pero no son las únicas. La IC permite comunicar sin reglas gramaticales aprendidas, sin equipaje lingüístico, un viaje liviano en el que los aprendientes de interpretación pueden dejar atrás el estrés, el temor al error, el ansia de la prestación y la necesidad de mecanizar y automatizar, para dejarse llevar por la intuición, la deducción, la inferencia, enriquecer su patrimonio lingüístico-cultural. La IC, al menos en la etapa de formación, puede tener un cierto efecto terapéutico.

En este trabajo hemos querido dar un paso más, y proponer la presencia de elementos intercomprensivos en un contexto y a unos participantes que, aparentemente, se contraponen con aquellos habituales

²⁰ un estudiante con italiano A + inglés B + francés C, o de italiano A + alemán B + portugués C, o por qué no, un estudiante con italiano A + alemán B + ruso C.

de la IC. *Intercomprensión para interpretación*, una paradoja. Sin embargo, desde la docencia de la interpretación, se identifican numerosos puntos en común, conexiones beneficiosas para los aprendientes. Desde un punto de vista pragmático, el fenómeno de la IC coincide íntegramente con el Principio de cooperación de Grice (1975) el cual establece que en una interacción comunicativa los participantes asumen una *disposición implícita* para cooperar y lograr una comprensión mutua, una característica básica de la comunicación humana que ha de darse igualmente en IC: “si no hay intercomprensión, es decir, si los hablantes no comparten el código al menos cuanto basta para descifrar el mensaje, no hay comunicación” (Ainciburu 2012: 41). En interpretación, esos mínimos indispensables no dependen de una *literalidad lingüística*, sino de principios de adaptación y cooperación, como los de Grice. El intérprete, según Wadensjö (1998), reformula, explica, resume, organiza los turnos conversacionales en interpretación dialógica y reporta convenciones y fórmulas, usando diferentes estrategias: aclaración, mediación, repetición, omisión o síntesis, reformulación, adaptación pragmática y gestión de malentendidos. Por todo lo expuesto, se puede afirmar que casi la totalidad de lo enumerado pertenece a ambas, a la intercomprensión y a la interpretación, un verdadero patrimonio común. Resumimos algunas de esas pertenencias en una tabla:

INTERCOMPRENSIÓN →→	→→→INTERPRETACIÓN
Aula multilingüe ⇒ Plurilingüe	Aula multilingüe ⇒ Plurilingüe
Temor a las lenguas desconocidas	Atenuar la ansiedad de prestación
Adaptarse, ser flexible	Adaptarse, ser flexible (velocidad)
Escucha atenta	Escucha activa
Uso de todos los “saberes” (“saber”, “saber hacer”, “saber ser”, “saber aprender”)	Aprender a reciclar todos los “saberes”
La IC usa / busca / potencia elementos comunicativos comunes y promueve compartir elementos no compartidos	Dar espacio a la transferencia positiva, ofrecer soluciones interlingüísticas para conceptos opacos/ no comunes/ conocidos
Competencias parciales	Adquirir lengua D,E (complementaria)
Potencia lengua A	Mejora de la lengua A
Consciencia lingüística	Consciencia lingüística (intra- e inter-)
Aproximación entre lenguas afines	Distanciamiento entre afines

Funciona entre lenguas afines	Interpretación afines ES-IT
Competencias transversales	Competencias translingüísticas
Máximas de Grice (1975) , para una comunicación eficaz: 1) cantidad (dar la información necesaria), 2) calidad (decir la verdad), 3) relación (ser relevante), 4) forma (expresarse con claridad). Cooperación para interpretar significados	Roles y estrategias de Wadensjö (1998) del intérprete: reformula, aclara, resume, informa, reporta, gestiona conversación. Usa estrategias como: clarificación, repetición, mediación/intervención, reformulación, omisión o síntesis, adaptación pragmática, gestión de malentendidos...
competencias cognitivas	
competencias metacognitivas	
competencias comunicativas	
Metodología de trabajo similar	

También existen no pocas semejanzas en la operatividad y metodología de trabajo del aula IC respecto a la de interpretación en varias actividades; un último ejemplo: las indicaciones que se suelen dar para afrontar una breve traducción a vista en un curso de IC coinciden con las que se aconsejan en la misma actividad a los aprendientes iniciales de interpretación.

Este camino emprendido podría deparar interesantes estudios en los que se analicen procesos y resultados de la IC en determinadas tareas o ejercicios, o con propuestas de posibles usos y explotación didáctica del multilingüismo, caracterizador del aula de interpretación, en algunas actividades preparatorias.

Referencias bibliográficas

- AINCIBURU, M.C. (2012): "Definición y alcance del término intercomprensión en la adquisición de lenguas afines". En: CASSOL, A.; GUARINO, A.; MAPELLI, G.; MATTE BON, F. y TARAVACCI, P. (coords.). *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione. XXIV Congresso AISPI (Padova, 23-26 maggio 2007)*, 41-50. Roma: AISPI Edizioni, 41-50.
- BACHMAN, L.F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BARACCHI, J. (2016): *Análisis de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de intercomprensión oral de ELE en hablantes de italiano y portugués lengua materna* [tesis de maestría].

- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Repositorio Digital Universitario. Disponible en Web: <https://rdu.unc.edu.ar/items/01330dd0-8e27-4253-88a4-98bbd6a49239>. [Consulta: 3 mayo 2025].
- BENAVENTE FERRARA, S.; CALVO DEL OLMO, F.; FRISAN, E.; MANOLE, V.; ROCHA DA CUNHA, K. y SHEEREN, H. (2022): *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra le lingue romanze*. Bologna: Zanichelli.
- BERTOZZI, M.; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M.J. y RUSSO, M. (2021): "Interpretare tra spagnolo e italiano". En: RUSSO, M. (coord.). *Interpretare da e verso l'italiano: didattica e innovazione per la formazione dell'interprete*, 289-312. Bologna: Bologna University Press, 289-312.
- BONVINO, E. y JAMET, M.C. (coords.) (2016): *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing.
- CAPUCHO, F. (2011): "Intercomprensione fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche". En: DE CARLO, M. (coord.). *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, 223-241.
- CASAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, D. (2013): *Intercomprensione orale e metacognizione* [tesis doctoral]. Siena: Università per Stranieri di Siena.
- CORTÉS VELÁSQUEZ, J.D. (2016): "La trasparenza lessicale nella comprensione orale. Analisi di un corpus di dati sull'ascolto dello spagnolo e il portoghese". En: BONVINO, E. y JAMET, M.C. (coords.). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, 81-111.
- CORPAS PASTOR, G. (2021): "Technology Solutions for Interpreters: The VIP System". *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 23, 91-123.
- COSTE, D.; MOORE, D. y ZARATE, G. (2009): *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Disponible en Web: <https://rm.coe.int/168069d29>. [Consulta: 20 marzo 2025].
- DE CARLO, M. (coord.) (2011): *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts. Disponible en Web: https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue. [Consulta: 16 marzo 2025].
- DE CARLO, M. y ANQUETIL, M. (2011): "L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica". En: DE CARLO, M. (coord.).

- Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, 27-83.
- DI VITO, S. (2016): "L'intercomprensione orale in una comunicazione multilingue. Resoconto di una esperienza". En: BONVINO, E. y JAMET, M.-C. (coords.). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, 131-150.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M.J. (2023): "Los fundamentos de la Intercomprensión y su aplicabilidad en la formación de intérpretes". En: BAZZOCCHI, G. et al. (eds.). *Nosotros somos nos y somos otros* (Tomo II). Bologna: BUP, 553-568.
- GRICE, H.P. (1975): "Logic and conversation". En: COLE, P. y MORGAN, J.L. (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, 41-58.
- HYMES, D.H. (1971): "Acerca de la competencia comunicativa". En: LLOBERA, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- IÑARREA LAS HERAS, I. (2013): "El proceso de aprendizaje de francés científico-técnico en la universidad: enseñar al estudiante a pensar". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 16, 107-128.
- JAMET, M.C. (2022): "Prefazione". En: BENAVENTE FERRARA, S. et al. *PanromanIC. Manuale di intercomprensione fra le lingue romanze*, VIII-IX. Bologna: Zanichelli.
- JAMET, M.C. y NEGRI, A. (2018): "La linguistica romanza incontra l'intercomprensione". En: ANTONELLI, R.; GLESSGEN, M. y VIDESOTT, P. (eds.). *Atti del XXVIII Congresso internazionale di linguistica e filologia romanza* (vol. II). Strasburgo: Eliphi, 1476-1487.
- JAMET, M.C. y NEGRI, A. (2019): "Linguistica e intercomprensione: una risorsa per il plurilinguismo e il multilinguismo in Europa". *Annali online della didattica e della formazione docente*, 11(17), 87-106.
- LUISE, M.C. (2013): "Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale". *LEA*, 2, 525-534. DOI: <https://doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-13843>.
- MEISSNER, F.J. (2002): "La didactique du plurilinguisme : réponse didactique au contexte d'apprentissage européen. Où en sommes-nous ?". *Französisch heute*, 1, 7-15.
- MEISSNER, F.J. (2008): "Que peut apporter la didactique de l'intercompréhension aux systèmes éducatifs européens ?". *Les Langues modernes*, 1, 14-27.
- MEISSNER, F.J. (2010): "La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán". *Synergies Chile*, 6, 59-70.

- MEISSNER, F.J. (2011): "Dalla didattica dell'intercomprensione alla didattica integrata. Il caso della Germania: sguardo retrospettivo e prospettive". En: DE CARLO, M. (coord.). *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, 198-222.
- MELO-PFEIFER, S. y OLLIVIER, C. (eds.) (2023): *Assessment of Plurilingual Competence and Plurilingual Learners in Educational Settings*. Londres: Routledge.
- NUSSBAUM, L. y BERNAUS, M. (eds.) (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- OTERO FERRARI, A. y MORENO FERNÁNDEZ, F. (2011): "El multilingüismo en la Unión Europea: políticas y desafíos". En: *Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p03.htm. [Consulta: 2 junio 2025].
- OTONDO BRICEÑO, M. y TORRES LARA, M.P. (2020): "Habilidades metacognitivas de organización en educación superior". *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), e14. Epub 01 de agosto de 2020, Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-3142020000200014&lng=es&tlng=es. [Consulta: 17 abril 2025].
- PITTALUGA, S. (2023): *L'intercomprensione nella didattica dell'interpretazione: uno studio esplorativo nella combinazione italiano-spagnolo* [tesis de maestría]. Bologna: Università di Bologna. Disponible en Web: <https://amslaurea.unibo.it/eprint/27962/1/TESI%20SARA%20PITTALUGA.pdf>.
- ROBERT, J.M. (2011): "L'inglese: un ponte verso le lingue romanze". En: DE CARLO, M. (coord.). *Intercomprensione ed educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizarts, 242-251.
- VALIENTE JIMÉNEZ, M. J. (2004): "Uso de la estrategia metacognitiva de planificación en la comprensión oral de una lengua extranjera". En: SUÁREZ, A. M.; RAMALLO, F. y RODRÍGUEZ YÁÑEZ, X. P. (eds.). *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second International Symposium on Bilingualism*. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, 781-792.
- WADENSJÖ, C. (1998): *Interpreting as interaction*. London: Longman.

Sitografía

- AA. VV. (2008): "Metacognición". *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Disponible en Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm [Consulta: 11 noviembre 2024].

- AA. VV. (2008): "Transferencia positiva". *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Disponible en Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transferenciapositiva.htm [Consulta: 19 noviembre 2024].
- COMISIÓN EUROPEA (s. f.): "Diversidad lingüística" [en línea]. Área de Educación. Disponible en Web: <https://education.ec.europa.eu/es/diversidad-linguistica> [Consulta: 18 mayo 2024].
- COMISIÓN EUROPEA (s. f.): "Acerca de la política de multilingüismo" [en línea]. Área de Educación. Disponible en Web: <https://education.ec.europa.eu/es/acerca-de-la-politica-de-multilinguismo> [Consulta: 18 noviembre 2024].
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD - Subdirección General de Información y Publicaciones; Grupo ANAYA; Instituto Cervantes. Disponible en Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consulta: 20 octubre 2024].
- CONSEJO DE EUROPA (2020): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* [en línea]. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en Web: <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53> [Consulta: 1 julio 2024].
- CONSIGLIO D'EUROPA (2020): *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare* [en línea]. Milano: Università degli Studi di Milano. Disponible en Web: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52> [Consulta: 1 julio 2024].
- PARLAMENTO EUROPEO (2009): Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre el multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido (2008/2225(INI)) [en línea]. Disponible en Web: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162_ES.html [Consulta: 1 julio 2024].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s. f.): *Banco de datos (CREA). Corpus de Referencia del Español Actual* [en línea]. Disponible en Web: <http://www.rae.es> [Consulta: 11 mayo 2022].

Tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea

Juan Camilo Penagos Alvarán
Universidad Autónoma de Manizales
juanc.penagosa@autonoma.edu.co

Mónica Adriana Martínez Córdoba
Universidad Autónoma de Manizales
monicamartinezca@autonoma.edu.co

Recibido: 28.10. 2024

Revisado: 25.11. 2024

Aceptado: 15. 01. 2025

Resumen: El presente trabajo muestra los tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea. Para lograr esto, se realizó un estudio de caso de tipo cualitativo con enfoque descriptivo – interpretativo empírico no experimental, mediante el uso de tres instrumentos de recolección de datos: (1) la encuesta sociodemográfica; (2) la hoja de evaluación para ejercicios de interpretación (adaptada) de García-Beyaert (2020); (3) la entrevista semiestructurada. Mediante un análisis de contenido cualitativo y el procedimiento de codificación de la Teoría Fundamentada, se encontró que existen factores que influyen y obstaculizan el proceso de retroalimentación. Finalmente, los tipos de obstáculos identificados son de tipo técnico y sociocultural, evidenciados en: la relación personal, el factor amistad, la recepción de los comentarios, el contexto, la profesión, la admiración, la evaluación, la memoria, la distracción, las características del compañero y la toma de decisiones.

Palabras Claves: Didáctica, interpretación simultánea, intérpretes en formación, coevaluación, retroalimentación, obstáculos.

Types of barriers experienced by interpreting students during peer assessment and feedback in an exercise of simultaneous interpretation

Abstract: The following research paper reflects the types of barriers experienced by interpreting students during peer assessment and feedback in an exercise of simultaneous interpretation. In order to achieve this, a qualitative case study method was carried out through the use of three data collection instruments: (1) a socio-demographic survey; (2) a validated evaluation sheet for interpreting exercises (adapted) by García-Beyaert (2020); and (3) a semi-structured interview. Through a qualitative content analysis and a coding process (from Grounded theory), it was

found that there are certain factors that are involved or hinder the peer feedback process. Specifically, in this research, the barriers identified are technical-type and sociocultural-type, reflected as follows: personal relationship, friendship, student's attitude, context, profession, halo effect, assessment, working memory, distraction, peer characteristics and decision-making.

Key words: Didactics, Simultaneous Interpreting, Interpreting Students, Peer Assessment, Feedback, Barriers.

Sumario: 1. Introducción. 2. Revisión de antecedentes. 3. Marco conceptual. 4. Metodología. 4.1 Unidades de análisis. 4.2 Instrumento y corpus. 4.3 Validación. 4.4 Recolección de la información. 4.5 Organización y análisis de los datos. 5. Presentación y discusión de los resultados. 5.1 Entrevista semiestructurada. 5.2 Proceso de categorización y codificación. 5.3 Triangulación de los datos. 6. Conclusiones. 7. Recomendaciones. 8. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Este artículo de investigación sintetiza la propuesta, el diseño y resultados de una investigación en torno a los tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea. Para lograr esto, se tomó como referencia la propuesta de evaluación formativa de Gile (1995), acompañado de los desarrollos de Monereo et al (1998) y Domínguez & Arumí (2015). En esta propuesta se encontró que, si bien la evaluación formativa esta enfocada en la autorreflexión y la metacognición a partir de la retroalimentación, existen factores que pueden dificultar la realización de la tarea, especialmente en la coevaluación (Black et al., 2013).

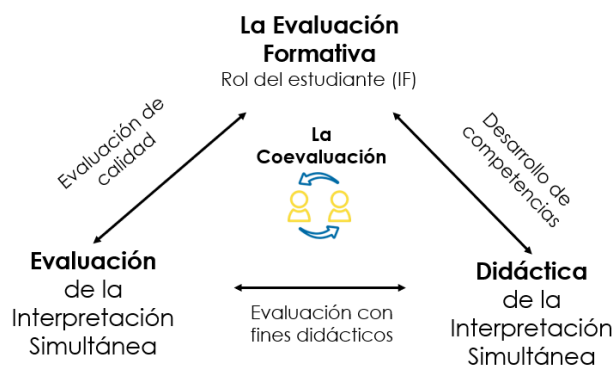


Figura 1. Rol del estudiante en la evaluación formativa. Fuente: elaboración propia.

Para poder identificar estos factores que obstaculizan el proceso de retroalimentación, fue necesario ubicar al intérprete en formación en el centro de la evaluación. Es en esta posición, donde dice Gile (1995), donde se replantea el propósito de la actividad evaluativa en aras de indagar por su proceso, por lo que ocurre en la ejecución de la misma, y específicamente, en este trabajo, en la retroalimentación entre pares. Todo esto fue necesario para conocer los factores que no permiten una ejecución de la tarea como se espera.

Finalmente, para poder llevar a cabo esta tarea, la investigación se centró en (1) describir el proceso de la coevaluación; (2) identificar las propiedades y características de la coevaluación; (3) identificar las dificultades presentes en intérpretes en formación; (4) relacionar las dificultades encontradas en intérpretes en formación con obstáculos presentes durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea.

2. Revisión de antecedentes

Desde la investigación en didáctica de la interpretación, se han llevado a cabo investigaciones sobre aquellas estrategias didácticas que fomenten tanto el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas (Pérez-Luzardo, 2005) como una mejoría en los procesos cognitivos involucrados en la actividad de interpretación (Vanhecke, 2008). Así, se encontró que una de las estrategias más utilizadas es la evaluación.

Una característica común en los trabajos de investigación realizados por Seleskovitch (1968), Pöschhacker (1975), Bühler (1986) y Kurz (1993), es la aplicación de la evaluación con fines de calidad; es decir, orientada al producto. En este tipo de evaluación, el elemento más prevaleciente no era el intérprete mismo, sino los criterios de calidad aplicados a la interpretación.

Promoviendo una transformación del concepto de evaluación en el campo de la interpretación simultánea, Gile (1995) redefine la práctica evaluativa al considerar que la evaluación en interpretación simultánea no solo debe enfocarse en el producto, sino en el proceso. Es decir, que es tan importante el proceso formativo de los intérpretes como su desempeño profesional. Con esto, trabajos de autores como Monereo (1995) y Arumí (2015) promueven otro tipo de estrategias evaluativas, como la metacognición, que potencian el aprendizaje del intérprete en formación mediante la retroalimentación.

Por lo anterior, se procedió a realizar una lectura minuciosa sobre las prácticas evaluativas que resultaran en una práctica reflexiva y que brindara una retroalimentación. En esta búsqueda, se descubrió que existe una variedad de prácticas evaluativas que brindan una retroalimentación constante a los intérpretes en formación (Salas, 2019), pero ninguna de mayor interés investigativo como la coevaluación. Debido a sus características (Peng, 2010), la retroalimentación entre pares conlleva a la autorreflexión gracias a al diálogo y al reconocimiento de fortalezas y debilidades (Schjoldager, 1996; Antolín & Falieres, 2006; Motta, 2011) mediante la crítica reflexiva (Roberts, 2006).

Continuando con la lectura de antecedentes, esta conllevó a encontrar que, en la crítica reflexiva a modo de retroalimentación, existen factores que dificultan la tarea, como la falta de práctica en cuanto a la retroalimentación (Arumí, Dogan & Mora-Rubio, 2006), la actitud frente a la tarea o las mismas relaciones interpersonales (Ismailia & Susanti, 2018; Su, 2019; Ahmed, 2020).

Finalmente, se encontró que apenas hay una consideración de algunas dificultades en la tarea de retroalimentación entre pares, por lo cual se tuvo la necesidad de conocer el proceso de retroalimentación y así establecer los tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea.

3. Marco conceptual

3.1 La interpretación simultánea

Moser-Mercer, Kunzli & Korac (1998) conciben la interpretación simultánea como una actividad altamente compleja en donde el intérprete se ve enfrentado a ejecutar diversos procesos al mismo tiempo: escuchar, analizar, comprender, traducir, editar y reproducir el discurso del orador en tiempo real. Más allá de esto, Hurtado (2001) define que la interpretación simultánea no es una tarea fácil debido a la cantidad de subprocesos involucrados, como los cognitivos, metacognitivos, comunicativos, e incluso socioculturales.

Dentro de estos subprocesos, también aparecen barreras que el intérprete debe superar, puesto que es una las habilidades que el intérprete en su formación debe desarrollar (Vanhecke, 2008). Finalmente, más allá de la interpretación simultánea ser una tarea, es un proceso complejo que requiere un alto nivel de concentración, comprensión y producción (Chen & Dong, 2010; Seeber, 2015).

3.2 La evaluación de la interpretación simultánea

Desde una perspectiva tradicional, el concepto de evaluación ha estado ligado al criterio de calidad. Para autores clásicos como Seleskovitch (1968), Pöchhacker (1975), Bühler (1986) y Kurz (1989), la evaluación de la interpretación simultánea está enfocada en el cumplimiento de criterios de calidad que el producto debe cumplir; es decir, la interpretación de llegada o el mensaje de llegada. Si bien, esta concepción es de vital importancia, el concepto de evaluación se transforma alejándose de lo que es la calidad del producto para centrarse en el proceso.

Un aporte que refleja la transformación de la evaluación es el de Cabrera. Para (Cabrera, 2000), “la evaluación es un proceso integrado en el ciclo formativo en el que la participación del estudiante desempeña un papel fundamental”. Es decir, que además de que la evaluación es importante dentro del proceso formativo, el estudiante dentro de la evaluación tiene un rol activo y participativo en esta reorientación, y una información de retorno al estudiante (retroalimentación) con el fin de que sea consciente de su desempeño y lo que podría mejorar (Zabalza, 2006).

3.3 La evaluación formativa

Gile (1995, pp. 10-11; 2001, p. 381) establece que “la evaluación formativa para el aprendizaje no sólo debe centrarse en el producto, sino en el proceso del estudiante”. Con esto, el concepto de evaluación y la práctica evaluativa releva la calidad a un segundo plano y prioriza el proceso formativo. Acompañada de la didáctica, una de las características esenciales de la evaluación formativa es “aquella que ayuda a aprender al alumno, o para ser más exactos, fomenta la regulación continua de sus aprendizajes en un curso o secuencia didáctica, ya que el aprendizaje todavía se está produciendo” (Allal, et al., 1993, p. 9). Esta estrategia de evaluación (Nunziati, 1990), está dirigida a promover la autorreflexión y el autocontrol sobre el propio aprendizaje, de tal forma que el alumnado sea consciente de cómo aprende, o cómo realiza una tarea, y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo o mejorando.

3.4 La coevaluación de la interpretación simultánea

Desde la perspectiva de Nicholson (1993), la coevaluación está diseñada para potenciar la participación y reflexión activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, ya que, si bien permite la interacción entre los mismos, también los conlleva a la reflexión propia y cooperativa de los procesos formativos. Además, este tipo de evaluación les permite ser

agentes evaluadores llevándolos a mirar de cerca cómo es el desempeño de sus compañeros para tomar decisiones sobre su propia actividad.

Para tener un proceso exitoso de coevaluación, Hall (1995) citado en Álvarez (2008, p. 127), esta estrategia tiene tres propósitos claros: (1) el estudiante asume el rol de evaluador, permitiéndole atribuir juicios de valor al trabajo de otro u otros; (2) el estudiante desarrolla habilidades socio-críticas enfocadas a la crítica constructiva, la escucha, la atención y la comunicación; (3) el estudiante es capaz de realizar por sí mismo la evaluación de los resultados de su propio aprendizaje, estando en la capacidad de autoevaluarse. Este proceso, además, resulta en una discusión y diálogo constructivo entre estudiantes, fortaleciendo el reconocimiento de fortalezas, debilidades y el desempeño logrado mediante el pensamiento reflexivo o metacognición (Su, 2019).

3.5 La retroalimentación de la coevaluación

Se ha visto como la retroalimentación, a través de la literatura y el recorrido histórico/teórico, es concebida como una forma de comentar el desempeño de otro frente a una actividad concisa. En el caso de la retroalimentación entre pares, es el resultado obtenido que surge “cuando los estudiantes están envueltos en la coevaluación” (Black et al., 2013). Así, este tipo de retroalimentación tiene especial importancia porque conlleva al reconocimiento de las fortalezas y debilidades respecto al desempeño de los compañeros, al diálogo y a la negociación (Schjoldager, 1996; Antolín & Falières, 2006; Motta, 2011) mediante la crítica reflexiva (Roberts, 2006), conllevando a los estudiantes a ser capaces de autoevaluar su propio proceso (Hall, 1995).

En concordancia con lo anterior, Moser-Mercer (1997) establece que la retroalimentación debe de conllevar a que los estudiantes desarrollen la autorreflexión y el autocontrol de la competencia interpretativa-traductora, y que, por lo tanto, la retroalimentación es necesaria para evaluar su nivel de desempeño concerniente al aspecto cualitativo del mismo (Ericsson, 2001, p. 193). Así, este tipo de evaluación, mediante la retroalimentación, conlleva a la autorregulación y el desarrollo de la metacognición, conceptos clave en la evaluación formativa de la interpretación propuesta por Arumí (2015), demostrando su capacidad transformadora.

3.6 Obstáculos en la retroalimentación de la coevaluación

Existen factores que se han identificado y que se ha determinado que influyen tanto en la recepción de la retroalimentación como en la producción. Como se relató en el apartado anterior, hay orientaciones

dirigidas a los docentes en la forma en cómo deben de dirigir la retroalimentación a sus alumnos (Buenas y malas prácticas de feedback en la enseñanza – aprendizaje de la interpretación simultánea; Domínguez & Arumí, 2015, basadas en Santamaria, 2015). No obstante, hay un interés investigativo y poco profundizado desde la teoría por establecer los factores que obstaculizan la actividad de retroalimentación entre pares, especialmente en los estudios de interpretación simultánea.

Para Marín García (2009), existe un conjunto de factores que afectan la evaluación, en especial la coevaluación, como son: la exigencia de entrenamiento previo, el tiempo de dedicación del estudiante, su necesidad de apoyo técnico, la aceptación por el estudiante como un medio de aprendizaje, así como la elección de criterios explícitos, claros y sencillos. De acuerdo a esta identificación, el autor define este grupo de factores como “debilidades técnicas”. Estas debilidades pueden verse claramente como obstáculos de tipo técnico, siendo un aporte valioso que muestra una clasificación de factores que obstaculizan la realización de una coevaluación.

Otro conjunto de factores identificados como dificultades son los encontrados por Farh et al., Gómez et al. y Stonewall, Dorneich & Rongerude. Inicialmente, Fahr et al. (1991, p. 368) determinan los factores de halo (al evaluar favorablemente a alguien cuando esta persona es sobresaliente), indulgencia, raza y género. Agregando a lo anterior, Gómez et al. (2000) identifican factores como la edad, nacionalidad, género y grupos sociales. Estos factores pueden considerarse como obstáculos de tipo sociocultural, pues están relacionados directamente con factores socioculturales.

A partir de lo anterior, el concepto de obstáculos relacionados con la coevaluación en la interpretación simultánea ya tiene una propuesta teórica. Para Black et al. (2013) existen factores que impactan este tipo de evaluación, como son la actitud del estudiante, el manejo de la lengua, la familiaridad con los criterios de evaluación y el tipo de competencias o habilidades evaluadas. No obstante, Black et al (2013) no son ajenos a la realidad y consideran la posible presencia de factores como el género y el factor amistad, representando un obstáculo para el desarrollo de la retroalimentación entre pares intérpretes en formación.

La importancia de precisar estos conceptos permite, tanto al investigador como al lector, tener una concepción clara desde donde se aborda la evaluación en interpretación simultánea, la evaluación formativa en interpretación simultánea y la retroalimentación entre pares intérpretes

en formación. Con esto, fue posible diseñar la ruta metodológica y el proceso de análisis para el desarrollo de los objetivos propuestos.

4. Metodología

Se diseñó un estudio de caso (Stake, 1998) cualitativo (Taylor & Bogdan, 1986, p. 20) con diseño descriptivo – interpretativo (Hurtado, 2002). Se llevó a cabo un ejercicio de interpretación simultánea, acompañado de un instrumento evaluativo, con el objetivo de realizar una coevaluación. Además, se aplicó una entrevista semiestructurada acompañada de la grabación (Rubin & Rubin, 2012). Para el análisis de los datos obtenidos a partir de la coevaluación y de la entrevista semiestructurada, se procedió de manera inductiva, acompañado del análisis de contenido cualitativo (Arbeláez & Onrubia, 2014) – de tipo temático (Bardin, 1996) – y algunos elementos de la Teoría Fundamentada, como el Método Comparativo Constante (Parry, 2003; Noerager, 2008; Tracy, 2013) y la Codificación (Strauss & Corbin, 2002).

4.1 Unidades de análisis

Para este proyecto en particular, se tomaron como unidades de análisis¹ las voces de los estudiantes pertenecientes a la Cohorte VII de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales, con las siguientes características: grupo mixto – hombres y mujeres - conformado por 8 estudiantes, con conocimiento y proficiencia en idioma inglés, sin límite de edad establecido y que ya hayan cursado los seminarios de “Métodos y técnicas de la interpretación” y/o “Interpretación I”.

4.1.1 Consentimiento informado

Previo a la caracterización de los participantes por medio de la encuesta sociodemográfica, fue necesario tener el consentimiento de los mismos para poder participar en este estudio de caso. Por lo anterior, se procedió con la socialización del consentimiento informado que contiene información relacionada con la autorización de tratamiento de datos y su respectivo manejo. Cabe aclarar que la participación fue totalmente voluntaria y con fines académicos.

¹ Según Hernández Sampieri (2003), la unidad de análisis son los sujetos “que van a ser medidos”. (p. 117).

4.1.2 Encuesta sociodemográfica

Se caracterizó la muestra que fue participe del presente trabajo de investigación. Inicialmente, la encuesta tuvo elementos como nombre del proyecto, investigador, objetivo(s) y preguntas respecto a datos personales como nombre, edad, sexo, número de contacto y correo electrónico institucional y alternativo. Luego, los estudiantes participantes debieron responder a preguntas sobre su situación académica. Para la rápida obtención y organización de los datos, se aplicó la encuesta mediante Google Forms. Finalmente, a cada estudiante se le asignó un código con el cual fue identificado para asegurar la confidencialidad en el tratamiento de los datos.

4.2 Instrumento y corpus

Hernández, Fernández y Baptista (2011), definen el instrumento como “aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente”. (p. 242).

4.2.1 Hoja de evaluación

Esta hoja de evaluación para ejercicios de interpretación² fue desarrollada originalmente por la SCIC Academy of Trainers (Servicio Común Interpretación-Conferencias) de la Unión Europea en 2020 y es utilizada para la formación de intérpretes que desean trabajar para la Dirección General de Interpretación - SCIC. Luego, fue adaptada por García-Beyaert, S., Andreeva-Pesheva, B., Gruber, M.T. y Bela, R. en el mismo año.

4.2.2 Corpus – recurso

Para la ejecución de la interpretación simultánea, se propuso una serie de recursos audiovisuales extraídos del Speech Repository de la página oficial de asuntos de interpretaciones de la Comisión Europea³, filtrados por criterios de dificultad, duración y especialidad.

² <https://ddd.uab.cat/record/259841?ln=ca>.

³ <https://webgate.ec.europa.eu/sr/>.

4.3 Validación del instrumento y del corpus – recurso

4.3.1 Validación por expertos

Desde la literatura se proponen tres tipos de validación⁴ de los instrumentos, entre los que se encuentran (1) la validez por criterio, (2) por constructo, y (3) por contenido. Con esto, para efectos de esta investigación, se definieron los criterios 1 y 2 respecto a la propuesta del instrumento de coevaluación, y el criterio 3 en relación con el recurso pedagógico. La validación se hizo a través de la técnica de juicio del experto, donde intervinieron expertos en diseño de instrumentos didácticos e interpretación simultánea evaluando la pertinencia y precisión de los contenidos del ejercicio.

4.3.2 Prueba piloto

Después de la evaluación por expertos, se llevó a cabo una prueba piloto con estudiantes de la cohorte VI de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales. Estos estudiantes tenían la tarea de realizar la prueba con los instrumentos de evaluación de interpretación simultánea preseleccionados por los expertos para llevar a cabo la coevaluación en cuanto a criterios de evaluación, diseño, organización interna de la hoja de evaluación, vocabulario (a modo de ítems), dificultad para aplicar la coevaluación y elementos que puedan considerar hagan falta o puedan ser modificados, tanto para el componente cuantitativo como el componente cualitativo (sección de retroalimentación - comentarios).

4.4 Recolección de información y aplicación del instrumento

4.4.1 Aplicación del instrumento: la hoja de coevaluación

Como instrumento⁵ principal, la hoja de coevaluación sirvió de insumo para obtener la información principal de análisis donde se encontraron los comentarios realizados a manera de retroalimentación en un ejercicio de interpretación simultánea, dentro de los cuáles la información pasó por un

⁴ De acuerdo con Dooley (1995) citado en Martínez (2015, p. 52): "la validez se refiere al grado en que un instrumento representa el universo o la totalidad de los contenidos del fenómeno que se pretende medir apunta, por tanto, a cuán bien la muestra de preguntas del cuestionario representa el concepto bajo estudio" (p. 14).

⁵ Hernández, Fernández y Baptista (2011), definen el instrumento como "aquel que registra datos observables que representan verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente". (p. 242).

análisis cualitativo para la identificación y posterior codificación y categorización de los obstáculos.

4.4.1.1 La observación

En esta etapa, la observación del investigador fue de tipo pasiva, ya que durante la interpretación simultánea y el ejercicio de coevaluación el investigador estará presente, pero no interactuará con los sujetos participantes durante la realización de la tarea.

4.4.2 La entrevista semiestructurada

La siguiente entrevista semiestructurada⁶ se llevó a cabo después del ejercicio de interpretación simultánea que será llevado a cabo por los sujetos. El objetivo principal de esta entrevista semiestructurada fue el de rescatar detalles e información relacionada con el ejercicio de interpretación simultánea que no se puede obtener con los otros instrumentos.

Nombre del estudiante:		Código:
Pregunta orientadora		
1	¿Cuál es su opinión frente a la estrategia evaluativa de la coevaluación? ¿Por qué?	
2	¿Qué sentimientos le genera ser sujeto evaluador y evaluado en un ejercicio de interpretación simultánea? ¿Por qué?	
3	¿Cómo fue la experiencia de coevaluar el desempeño realizado de un compañero a lo largo del ejercicio de interpretación simultánea? Por favor descríbala.	
4	¿Qué factores considera que influyen u obstaculizan la retroalimentación (como actividad) de los ejercicios de interpretación simultánea? ¿Por qué?	
5	¿Experimentó alguna situación particular mientras realizaba la retroalimentación del ejercicio? Si fue así, ¿cuál fue esa situación? Por favor descríbala.	
6	¿Considera que esta actividad le permite reflexionar y adquirir herramientas para su propio aprendizaje? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?	
Estudiante: Juan Camilo Penagos Alvarán Tutor: Mónica Adriana Martínez Córdoba Maestría en Traducción e Interpretación Cohorte VI		

Tabla 1. Cuestionario para la entrevista semiestructurada. Fuente: elaboración propia.

⁶ La entrevista semiestructurada es, como plantea Arias (2006), "un procedimiento para obtener información a través de preguntas". (p. 80). Una de las cualidades de la entrevista semiestructurada es que tiene la facultad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Grinnell & Unrau, 2011; Ryen, 2013).

4.4.2.1 La grabación

Para asegurar la obtención del contenido y la narrativa de cada respuesta, se grabaron cada entrevista y luego se utilizó la herramienta de texto a voz de Microsoft Word. El propósito de las grabaciones es no perder información que de manera oral no logra registrarse, permitiéndole al entrevistador escuchar la narrativa con atención nuevamente (Rubin & Rubin, 2012).

4.5 Organización y análisis de los datos

En esta etapa se procedió con la organización de los datos para su respectivo análisis. En este sentido, fue necesario elaborar un plan de análisis que especificara todas las etapas requeridas para la obtención de los datos necesarios y cumplir con los objetivos propuestos. Para estos, se consideraron el Análisis de Contenido (Bardin, 1996) – Cualitativo (Hostil, 1969) - y algunos elementos de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002).

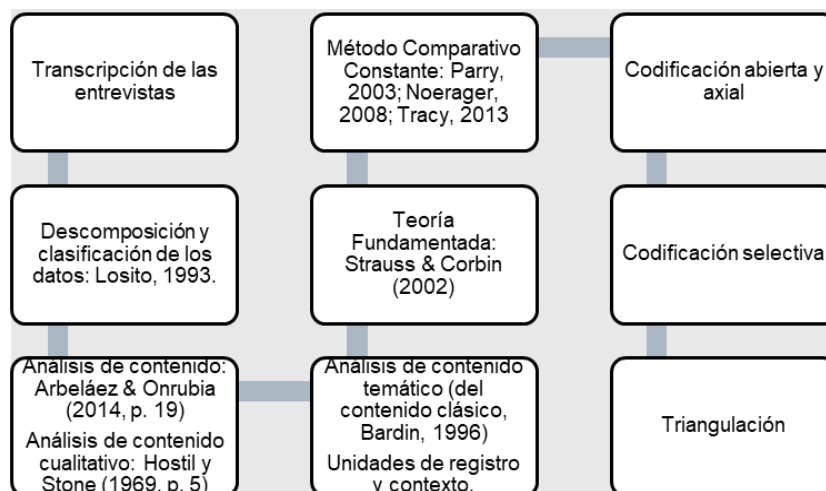


Figura 2. Plan de análisis. Fuente: elaboración propia.

4.5.1 Transcripción de las entrevistas

Para poder obtener la información escrita de las respuestas de las entrevistas aplicadas, se procedió con la transcripción de las grabaciones utilizando un software de tipo procesador de texto, como Microsoft Word, preservando el principio de confidencialidad y anonimato⁷.

4.5.2 Análisis de contenido

En esta etapa se aplicó un análisis de contenido⁸ para comprender el fenómeno estudiado. Este tipo de análisis fue necesario sobre todo cuando se aplican entrevistas, ya que como establecen Marradi, Archenti & Piovani (2007) el análisis de contenido es:

una técnica de interpretación de textos diversos: transcripciones de entrevistas, protocolos de observación, notas de campos, fotografías, publicidades televisivas, artículos de diarios y revistas, discursos políticos, etcétera. (p. 290).

Para alcanzar esto, fue necesario determinar las unidades de registro y contexto: las unidades de registro se tomaron como las unidades de desarrollo completo de punto a punto, enmarcadas dentro de unidades de contexto entendidas como el texto donde se desarrolló la respuesta a cada pregunta realizada en la entrevista.

A diferencia de la unidad de contexto, la unidad de registro es relevante porque según Hostil (1969, p 116), esta unidad es “el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada”; en otras palabras, la unidad de registro tiene unas características significativas para ser categorizadas y posteriormente analizadas.

4.5.2.1 Análisis de contenido cualitativo

El análisis cualitativo consiste en la aplicación de una técnica o conjunto de técnicas que busca la sistematización e interpretación de los datos obtenidos a partir de un texto. De acuerdo con Hostil y Stone (1969, p.

⁷ Morrow & Smith (1995) sugieren la sustitución de los nombres de los participantes por códigos, números, iniciales u otros nombres. Se tuvo en cuenta, además, la presencia de los silencios que para Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia (2017) no representan siempre una incomodidad, en cambio, son útiles para que el entrevistado retome nuevamente sus ideas.

⁸ El objetivo del análisis de contenido, según Arbeláez & Onrubia (2014, p. 19), es “verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto”.

5) la función de esta técnica es la de “formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto.”.

Para poder proceder con esta sistematización de los datos, fue necesario el establecimiento de la tipología de análisis de contenido. En este caso, se consideró una de las tipologías derivadas del contenido clásico, como lo es el análisis de contenido temático, ya que en este se buscan temas comunes entre los textos y se categorizan para comparar la información. Además, fue necesario determinar las reglas de codificación⁹.

Como complemento de lo anterior, específicamente para la sistematización de los datos y el proceso de codificación, esta investigación se sirvió de algunos elementos de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002)¹⁰ que sirvieron de soporte para el proceso de codificación y categorización de los datos cualitativos. Por esto, se indicaron en el siguiente apartado los elementos que se tomaron de esta teoría para la interpretación de los datos y su aporte de peso al campo de investigación de la didáctica.

4.5.3 La Teoría Fundamentada

4.5.3.1 Método comparativo constante

Como se mencionó anteriormente, para poder obtener categorías necesarias, se requiere de un método que permita la sistematización de datos que muestre un sustento de las mismas. Para lograr esto, se utilizó el método comparativo constante¹¹, el cual se profundiza en este apartado.

Para empezar, el método comparativo constante, como bien lo expresa Soneira (2006), es un método que le permite al investigador la recolección, la codificación y el análisis de los datos de manera constante,

⁹ De acuerdo con Bardin (1996, 2a), existen ciertas reglas de codificación de los datos. Para esta investigación, y teniendo en cuenta los datos obtenidos a partir de las entrevistas, las reglas consideradas fueron la presencia, la frecuencia y la dirección del mensaje.

¹⁰ Como afirman Strauss & Corbin (2002), la Teoría Fundamentada puede ser utilizada para un mejor entendimiento de un fenómeno ya estudiado y así poder profundizar sobre el mismo. Esta profundización se llevará a cabo por la descripción e interpretación de las unidades de contenido, los cuales son segmentos de los datos narrativos para ir generando o descubriendo categorías que describan los conceptos de interés y sus vínculos, los cuales conforman el planteamiento del problema y permiten entender el fenómeno bajo análisis (Hernández-Sampieri, 2018, p. 472).

¹¹ La función del método comparativo constante es la identificación de códigos o unidades de datos que guardan estrecha relación por sus similitudes y diferencias (Parry, 2003; Noerager, 2008; Tracy, 2013).

por eso su nombre. Una vez obtenido esto, el objetivo de la obtención de los datos es encontrar similitudes y diferencias, incluso repeticiones, las cuales mostrarán las interrelaciones existentes y el ir y venir entre los datos cada vez que se requiera.

4.5.3.2 Codificación abierta, axial y selectiva

En vista de que se aplicó una entrevista de tipo semiestructurada a cada uno de los sujetos de la muestra para el estudio de caso, se debió proceder con la transcripción de los datos haciendo uso de un procesador de texto. Una vez obtenidos los datos en bruto, se procedió con la preparación del texto y la descomposición y clasificación de las unidades de contenido (como unidades de desarrollo completo de punto a punto) para su posterior codificación y categorización. Este proceso se divide en tres etapas:

1. Codificación abierta: en esta etapa se realizó una identificación en detalle de los conceptos, expresiones y palabras clave que el texto contiene. Los datos fueron segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias, lo que refleja un proceso de descomposición y clasificación de los datos (Losito, 1993).
2. Codificación axial: continuando con el proceso de codificación, en este paso se relacionaron los códigos entre categorías y subcategorías para formar relaciones según sus propiedades, dimensiones y significados.
3. Codificación selectiva: en este último paso, y una vez obtenida la suficiente saturación de las familias de códigos, se determinaron las categorías centrales. Para encontrar estas categorías de orden central, se debió encontrar un núcleo común que relacione todas las categorías entre sí y que mostrara una integración conceptual.

Una vez se llegó a esta última etapa del proceso de codificación, estas categorías sirvieron para responder a la pregunta de investigación y a los objetivos establecidos que sintetizan el fenómeno de estudio.

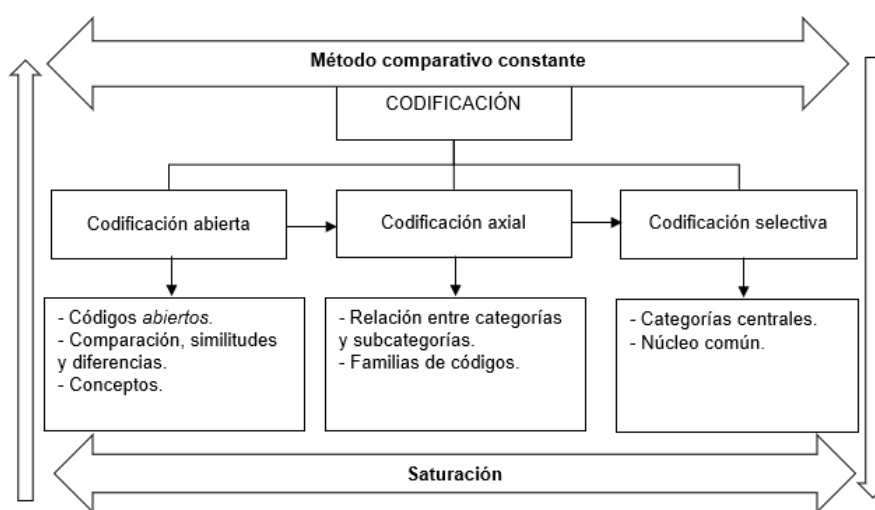


Figura 3. Procedimiento de codificación. Fuente: elaboración propia a partir de Strauss & Corbin (2002).

4.5.4 Triangulación de los datos

De acuerdo con Yin (2009a) el método de estudio de caso utiliza la triangulación para el análisis de la información. El proceso de triangulación funciona como una estrategia para profundizar y comprender el problema de estudio, siendo el último el propósito de este proyecto de investigación. Para esto, este método ofrece la oportunidad de mostrar un problema desde diversos ángulos para comprobar la credibilidad y rigor de los resultados obtenidos. Con lo anterior, la triangulación de datos se desarrolló de la siguiente forma: se tomó la información consolidada en las redes semánticas para ser comparada con la postura teórica de los referentes teóricos, a manera de memos teóricos¹², lo cual resultó en una postura

¹² Memos: los memos o memorándum son un proceso muy importante durante la categorización, estructuración, contrastación y teorización en la investigación cualitativa. Facilitan el proceso de interpretación y discusión de la información cualitativa durante todo el proceso de análisis. Es importante generar memos cada que se presente un *insight* o hallazgo importante sobre los análisis. (Atlas.ti, versión 9).

investigativa que responde a los problemas de estudio, es decir, a la pregunta de investigación.

5. Presentación y discusión de los resultados

5.1 Entrevista semiestructurada

En este caso en particular, la entrevista semiestructurada se aplicó para conocer detalles que están detrás de la actividad de retroalimentación, es decir, la elaboración de los comentarios respecto al desempeño. Estas entrevistas se llevaron a cabo de manera remota utilizando la plataforma virtual Google Meet. Aquí, lo que se hizo fue establecer comunicación con cada uno de los participantes y se les aplicó el cuestionario, pretendiendo que ni tanto el público como el tiempo fueran factores que pudieran influir en las respuestas de los mismos. Una vez terminadas las entrevistas, se tomaron las grabaciones para su posterior transcripción, codificación y categorización de los datos para su posterior análisis, lo cual requirió el uso del software Atlas.ti.

5.2 Codificación y categorización de los datos

5.2.1 Codificación abierta y axial

En esta primera etapa de codificación, fue necesaria una descomposición de los datos en unidades de registro y contexto. Después de esto, se obtuvieron un total de 81 códigos (entre conceptos, expresiones y palabras claves), que a su vez se relacionaron con las categorías de: opiniones, experiencias, sentimientos, reflexiones y dificultades u obstáculos¹³.

5.2.2 Codificación selectiva

A lo largo del proceso de la coevaluación, dentro de las mismas voces se pudo evidenciar que se presentan ciertos factores que reflejan algún tipo de dificultad u obstáculo en la realización de la coevaluación. La presencia de obstáculos, en especial en la etapa de la retroalimentación, es el objeto de estudio principal de esta investigación, ya que no se cuenta con

¹³ Uno de los objetivos de este proyecto de investigación consistió en describir el proceso de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea con intérpretes en formación. Para lograrlo, mediante la entrevista semiestructurada, se realizaron preguntas con el ánimo de conocer las opiniones, las experiencias, los sentimientos, las reflexiones y los obstáculos que presentaron los IF con relación a la coevaluación llevada a cabo.

una tipificación de obstáculos presentes en IF durante la retroalimentación de la coevaluación.

Empleando aportes teóricos y las voces de los IF, se pretende realizar una tipología de obstáculos, ya que, aunque hay autores que son conscientes de que los IF presentan dificultades para realizar la actividad con normalidad, es decir, sin factores que obstaculicen la coevaluación, la retroalimentación entre pares no es ajena a ello (Marín García, 2009; Black et al., 2013). Es por esto que, a diferencia de las categorías de las opiniones, las experiencias, los sentimientos y las reflexiones, la categoría de obstáculos toma la propiedad de categoría central.

5.3 Triangulación de los datos

Como se dijo anteriormente, en el capítulo de la metodología, especialmente en el plan de análisis, para acentuar los resultados como tal del trabajo de investigación se requirió un proceso de triangulación. Precisamente, para alcanzar estos resultados finales se tomaron las redes semánticas (que contienen las voces de los IF), los memos teóricos y la posición del investigador. Por último, se determinaron ciertas conclusiones que den respuestas claras y lo suficientemente válidas respecto a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos.

5.3.1 Obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación

En este apartado se muestran también los factores que influyen u obstaculizan la etapa de la retroalimentación de la coevaluación. Esta retroalimentación entre pares, como se ha hablado antes, tiene un especial interés investigativo, ya que esta tiene especial importancia porque conlleva al reconocimiento de las fortalezas y debilidades respecto al desempeño de los compañeros, al diálogo y a la negociación (Schjoldager, 1996; Antolín & Falieres, 2006; Motta, 2011) mediante la crítica reflexiva (Roberts, 2006).

Por otra parte, se ha evidenciado desde la teoría que la producción de una crítica reflexiva, de una retroalimentación entre pares, no es sencilla. Como todo proceso, la retroalimentación entre pares está obstaculizada muchas veces por diversos factores, como lo pueden ser los factores de género y amistad (Black et al., 2013), lo cual puede verse reflejado en una retroalimentación sesgada.

Partiendo de lo anterior, en esta investigación se logró identificar que dentro de los IF se presentan factores que influyen u obstaculizan el proceso de retroalimentación. Durante el análisis de datos y la etapa de

codificación y categorización, se encontró que los factores de la relación personal, la amistad, la recepción de los comentarios y el contexto son los que presentan un mayor obstáculo en el momento de retroalimentar.

Retomando la postura teórica de Black et al. (2013), en la retroalimentación de la IS se pueden presentar obstáculos relacionados con el género y la amistad. Similar a esto, en el campo desde las ciencias sociales y humanas, teóricos como Fahr et al. (1991, p. 368) y Gómez et al. (2000) determinan los factores de halo, indulgencia, raza, género, edad, nacionalidad y grupos sociales.

Al comparar los resultados con la teoría, se confirma la presencia de obstáculos durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de IS. Indudablemente, el factor amistad es uno de los factores que más obstaculiza la objetividad en la retroalimentación entre pares, pues se ve que entre amigos no hay rigurosidad suficiente, más bien comentarios laxos respecto a su desempeño realizado. Incluso, sí se pudo evidenciar que la admiración, o el halo, obstaculiza la tarea del evaluador al anteponer las características del compañero. Particularmente, no se evidenciaron obstáculos relacionados con prejuicios socioculturales, pero sí es, para los IF, la profesión de cada uno.

Por otro lado, para Ibarra et al. (2012) y Arumí, Dogan & Mora-Rubio (2006, p. 17), la falta de experiencia y de conocimiento afectan la realización de una retroalimentación adecuada. Esto puede verse algo contradictorio respecto al contexto de investigación de este trabajo, ya que los sujetos participantes son IF, es decir, la experiencia previa no se considera como factor fundamental.

No obstante, los IF aseveran que tanto la falta de experiencia como de conocimiento limitan u obstaculizan la retroalimentación entre pares, ya que al compararse con quienes sí lo tienen, estos consideran que la falta de estos elementos es un obstáculo, puesto que son factores que facilitan, además de la realización del ejercicio de IS, la tarea de retroalimentar el desempeño de sus pares.

En cuanto a Marín García (2009), se presentan obstáculos técnicos durante la etapa de la retroalimentación. Factores como la exigencia de entrenamiento previo, el tiempo de dedicación del estudiante, su necesidad de apoyo técnico, la aceptación por el estudiante como un medio de aprendizaje, así como la elección de criterios explícitos, claros y sencillos obstaculizan la retroalimentación entre pares.

Aquí, se encuentra que al igual que los anteriores postulados, la falta de experiencia y conocimiento son factores que obstaculizan el desarrollo

de la ejecución. Además, se encuentra que factores del contexto como el tiempo, el ruido y el ambiente sí obstaculizan la retroalimentación. Esto se debe a que, como parte del proceso, se requiere que el ambiente sea cómodo para todos y cada uno, y como es un proceso formativo, los IF requieren de un tiempo prudente y acorde a su realidad de que es un proceso formativo. Así, las evaluaciones como la coevaluación deben de garantizar las condiciones técnicas más adecuadas para su realización, aún más si se trata de intérpretes en formación.

Sin dejar de lado los otros obstáculos identificados, también existen factores personales que pueden obstaculizar la retroalimentación. En este sentido, aparecen factores como el concepto que cada uno ha desarrollado sobre la coevaluación, la memoria, la distracción y la toma de decisiones. Estos factores, que son más de tipo interno, es decir, que dependen de la cognición de los IF pueden verse reflejados en los comentarios y la retroalimentación que puedan ofrecerle a sus pares.

6. Conclusiones

De acuerdo con los resultados y los objetivos planteados, se puede establecer las siguientes conclusiones:

1. La coevaluación es un proceso complejo dentro del cual el rol y la posición del intérprete en formación es crucial para aspectos investigativos.
2. Para entender el proceso de la coevaluación, es necesario aclarar que convergen subprocesos cognitivos, metacognitivos, comunicativos e incluso socioculturales, por lo cual los investigadores y docentes no solo deben referirse al producto.
3. En este sentido de comprensión del proceso de la coevaluación, tanto las opiniones, las experiencias, los sentimientos y las reflexiones permiten tener un acercamiento académico e investigativo al contexto de estudio.
4. Respecto a los factores que influyen u obstaculizan la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea, se identifican los siguientes: la relación personal, el factor amistad, la recepción de los comentarios, el contexto (tiempo, ambiente, ruido), la profesión, la admiración (efecto halo), el conocimiento, la experiencia, la evaluación, la memoria, la distracción, las características del compañero y la toma de decisiones.

5. Finalmente, los tipos de obstáculos¹⁴ presentes identificados en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea son de tipo técnico y socioculturales. Estos obstáculos se evidencian en lo siguiente: la relación personal, el factor amistad, la recepción de los comentarios, el contexto, la profesión, la admiración, la evaluación, la memoria, la distracción, las características del compañero y la toma de decisiones.
6. Para alcanzar estos resultados y lograr establecer esta tipología de obstáculos, el proceso de la coevaluación estuvo dirigida por las instrucciones del investigador, el instrumento de coevaluación y las facilidades técnicas de las cabinas.

7. Recomendaciones

Algunos participantes hicieron recomendaciones sobre la realización de la interpretación simultánea y la coevaluación en el mismo lugar. Si bien no debería de implicarles una molestia por sus condiciones y características de grupo, sí sería interesante preparar un lugar externo donde los participantes puedan realizar su coevaluación sin la presencia de los intérpretes.

En lo que se refiere a los alcances de la investigación, la comprensión del fenómeno se pudo llevar a cabo. No obstante, se plantearía la posibilidad de hacer estudios comparativos, de género, incluir intérpretes formados o incluso estudios médicos/neuronales para relacionar las condiciones físicas o emocionales con la coevaluación y la retroalimentación entre pares.

Finalmente, el establecimiento de estos tipos de obstáculos supone apenas la puerta de entrada a una investigación que conlleve a la proposición de soluciones o planes de acción. Por esto, se recomienda que tanto docentes como estudiantes tomen estos hallazgos como punto de partida para profundizar en las prácticas evaluativas y en la investigación en didáctica de la interpretación simultánea, ya que así, pueden tener una base

¹⁴ Los factores de falta de conocimiento y falta de experiencia no se consideran como obstáculos, pues los factores de conocimiento y experiencia previa no son criterios de inclusión/exclusión para los participantes. A pesar de que para ellos sea un obstáculo, esto iría en contra de la calidad de participantes como intérpretes en formación.

para la planeación de estrategias y actividades de coevaluación más efectivas y con un aprendizaje significativo.

8. Referencias bibliográficas

- Abela, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, v.10, n. 2, 1-34.
- Arumí, M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *TRANS. Revista de Traductología* 13, 149-162.
- Ahmed, S. (2020). *Quality Assessment of Simultaneous Interpreting: Teaching and Learning Perspective to English and Arabic Renditions*. Manchester Journal of Artificial Intelligence & Applied Acienes, Volume 1, no: 1, 55-61.
- Bautista-Cerro Ruiz, M. & Murga, M. (2011). La evaluación por pares: una técnica para el desarrollo de competencias cívicas (autonomía y responsabilidad) en contextos formativos no presenciales. estudio de caso. Artículo de conferencia. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación CITE, Universitat de Barcelona.
- Bonilla-García, M. & López-Suárez, A. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada*. Cinta moebio 57, 305-315.
- Cárdenas, P., Delso, M. & Pavez, P. (2016). Propuesta de pauta para la retroalimentación en la interpretación simultánea en la PUCV, basada en las pautas de Gillies (2013) y Ponce (2011). Trabajo de grado.
- Collados, Á. (2010). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: pautas evaluadoras según usuarios*. Libro "Lengua, traducción, recepción en honor de Julio César Santoyo". Vol. 1, 67-90. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Collados, Á. (2016). Evaluación de la calidad y entonación del intérprete de simultánea: pautas evaluadoras. *MonTI Special Issue* 3, 213-238.
- Delgado, J., Medina, N., Becerra, M. (2020). La evaluación por pares. Una alternativa de evaluación entre estudiantes universitarios. *Rehuso*, 5(2), 14-26.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Editorial Papiro.
- Díaz, C. (2017). *Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum*. Revista General de Información y Documentación, 28(1) 2018, 119-142.
- Domínguez, L. & Arumí, M. (2015). La evaluación para el aprendizaje de interpretación de competencias: concepciones y prácticas de

- docentes y discentes en tres cursos de postgrado de Cataluña, Portugal y Canarias. Departamento de Traducción, Interpretación y Estudios de Asia Orienta, Universidad Autónoma de Barcelona.
- González-Teruel, Aurora (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El profesional de la información*, v. 24, n. 3, 321-328.
- Hernández, R. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana
- Ismailia, T. & Susanti, N. (2018). *Peer-assessment on the students' performance of interpreting prose text*. *Journal of English in Academic and Professional Communication JEAPCo*, 5 (1), 12-22.
- Krsul, S. (2019). *Programa Interpretación Simultánea I (TI)*, 2019. Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández", Buenos Aires, Argentina.
- Lugo, P. (2018). La Coevaluación como estrategia para el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo en el área de filosofía. Tesis de Maestría.
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica.
- Ostafichuk, P. & Sibley, J. (2019). *Self-Bias and Gender-Bias in Student Peer Evaluation: An expanded study*. Conference Proceedings 2019 Canadian Engineering Education Association (CEEAA-ACEG19). CEEA19; Paper 199, University of Ottawa; June 9-12.
- Palacios, A. (2020). Estudio descriptivo e interpretativo de las trayectorias letradas y de formación académica de dos docentes de lenguaje y su incidencia en las concepciones y prácticas de enseñanza y evaluación de textos en básica secundaria. Tesis de Maestría.
- Pérez-Luzardo, J. (2005). *Didáctica de la Interpretación Simultánea*. Tesis doctoral.
- Pérez-Luzardo, J.; Iglesias, E; Jiménez, A & Blasco, María (2005). Presentación y discusión de algunos parámetros de investigación en la evaluación de la calidad en interpretación simultánea, en ROMANA GARCÍA, María Luisa [ed.] II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AIETI, 1133-1154.
- Pöchhacker, F. (1995). *Simultaneous Interpreting: A Functionalist Perspective*. *Hermes, Journal of Linguistics* no. 14 – 1995, 31-54.
- Salas, M. (2019). Estrategia Didáctica para contribuir con el desarrollo del perfil profesional en estudiantes de Interpretación Francés IV en una universidad privada de Lima. Escuela de postgrado, Maestría en Educación, Universidad San Ignacio de Loyola.

- Santamaría, L. (2015). Manual de Buenas Prácticas Docentes para la Formación del Intérprete de Conferencias.
- Sáenz, C. (2018). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea: percepción de los errores*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Pontificia Comillas.
- Seeber, K. (2015). *Simultaneous Interpreting*. Routledge handbook of interpreting. Publisher: Taylor and Francis Editors: Holly Mikkelsen, Renée Jourdenais, 79-95.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata, S. L.
- Strauss, A & Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus - Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Stonewall, J., Dorneich, M. & Rongerude, J. (2018). *A Review of Bias in Peer Assessment*. CoNECD - The Collaborative Network for Engineering and Computing Diversity Conference: Crystal City, Virginia, April 29.
- Su, W. (2019). *Interpreting quality as evaluated by peer students*. The Interpreter and Translator Trainer, Volume 13, 2019 - Issue 2, 177-189.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(1), 104-122.
- Tucker, R. (2017). *Prejudicial Evaluation: Bias in Self-and-Peer-Assessments of Teamwork Contributions to Design*. Collaboration and Student Engagement in Design Education, Chapter 4, 76-104.
- Vanhecke, K. (2008). La interpretación simultánea vista desde una perspectiva cognitiva: Análisis de aptitudes para la interpretación y propuesta metodológica de la enseñanza de la interpretación en España. Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Málaga.
- Wasiluk, J. (2015). Transferencia de los instrumentos de evaluación de la enseñanza de lenguas extranjeras a la didáctica en la interpretación y a la calidad en la interpretación. Universidad de Granada. *Redit - Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, (9), 47-65.

Blumen der Tugend. Ein Beispiel frühhumanistischer deutscher Übersetzungsliteratur des 15. Jahrhunderts. Eine Untersuchung der handschriftlichen Überlieferung

Christian N. Prado-Wohlwend
Euskal Herriko Unibertsitatea
christian.prado@ehu.eus

Recibido: 11.09. 2025

Revisado: 25.11. 2025

Aceptado: 5. 12. 2025

Zusammenfassung: Im Laufe des 15. Jahrhunderts wurden die italienische Kultur sowie die Ideen der Renaissance und des Humanismus schrittweise im deutschen Sprachraum rezipiert. Die ersten Zeugnisse dieser Rezeption waren vornehmlich Übersetzungswerke. Die frühen deutschen Humanisten machten die Schriften italienischer Renaissanceautoren durch ihre Übersetzungen einem deutschsprachigen Publikum zugänglich. Autoren wie Heinrich Schlüsselfelder und Hans Vintler sowie das Werk *Blumen der Tugend* sind hierfür exemplarisch. Der vorliegende Aufsatz untersucht diese Übersetzer und zeigt, dass Entwicklung, Fortschritt und die Erweiterung des geistigen Horizonts sowohl in Vergangenheit als auch Gegenwart in engem Zusammenhang mit Fremdsprachenkenntnissen, Übersetzungspraxis und kulturellem Austausch stehen.

Schlüsselwörter: Renaissance; Humanismus; Frühhumanisten; Übersetzung; Heinrich Schlüsselfelder; Hans Vintler; *Blumen der Tugend*; *Fiore di Virtù*; Handschriften.

Flowers of Virtue: An Example of Early Humanist German Translation Literature of the Fifteenth Century. A Study of the Manuscript Tradition

Abstract: During the 15th century, Italian culture and ideas of the Renaissance and humanism were gradually received in Germany. The first works that dealt with these new ideas were mainly translation works. The early German humanists translated the Italian Renaissance authors. Authors like Heinrich Schlüsselfelder or Hans Vintler and the work *Blumen der Tugend* are excellent examples of this. This essay deals with these translators and tries to show that development, progress, and ultimately

the expansion of our horizons not only in the present but also in the past were related to the study of foreign languages, translations, and, in general, cultural exchange.

Keywords: Renaissance; Humanism; Early Humanists; Translation; Heinrich Schlüsselfelder; Hans Vintle; *Blumen der Tugend*, *Fiori di Virtù*; Manuscripts.

Sumario: 0. Einführung. 1. Historischer Kontext und literarische Epoche. 2. Der italienische Anstoß und dessen Rezeption in Deutschland. 3. *Blumen der Tugend*. Von der italienischen Vorlage bis hin zu den deutschen Bearbeitungen. 3.1. *Fiore di Virtù*. Prosabearbeitung von den *Blumen der Tugend*. 3.2. Die deutschsprachigen Fassungen. 4. Schlussfolgerungen.

0. Einführung

Übersetzungen und Fremdsprachen sind heutzutage ein wichtiger Bestandteil unserer Ausbildung. Sie sind Teil unseres Alltags geworden und werden immer häufiger in vielen Lebensbereichen verwendet und gebraucht. Sie sind überall gegenwärtig und demnach notwendig und unentbehrlich geworden. Freizeit, Beruf oder Forschung sind wichtige Aspekte unseres Lebens, die zunehmend von Fremdsprachen geprägt werden.

In den letzten Jahren ist das Interesse an Mehrsprachigkeit und Translation stets gewachsen, weil sie entweder die Chancen auf ein besseres Leben und bessere Arbeitsmöglichkeiten erhöhen, oder weil sie die Kommunikation unter Arbeitskollegen oder Freunden ermöglichen. Sprach- und Kulturvermittlung machen interkulturelle Beziehungen möglich und erweitern unsere Erfahrungshorizonte.

Die spezifischen Beweggründe, die dieses Interesse an der transkulturellen Kommunikation hervorgerufen haben, mögen sich im Laufe der Geschichte gewandelt haben, obwohl die grundlegende Motivation, die auf kommunikative Bedürfnisse und Weitergabe von Wissen beruht, über die Zeit hinweg konstant geblieben ist.

Die Menschen im 15. Jahrhundert haben sich gleichermaßen mit Fremdsprachen beschäftigt. Die sogenannten Frühhumanisten stellen ein analoges Beispiel zu den zuvor dargestellten Ausführungen dar, sie rezipierten die neuen Ideen aus Italien und übertrugen das für die Zeit modernste Gedankengut in die deutsche Sprache. Ein ausgezeichnetes Beispiel dafür ist die Bearbeitung und Übersetzung des italienischen Werks *Fiore di Virtù*, das ins Deutsche in Form von mehreren und unterschiedlichen Adaptionen übertragen wurde.

In dieser Arbeit werden die deutschsprachigen Bearbeitungen präsentiert und die Umstände untersucht, die für die Entstehung der vielfältigen deutschen *Blumen der Tugend* entscheidend gewesen sind.

1 Historischer Kontext und literarische Epoche

Im 15. und 16. Jahrhundert vollzogen sich im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation zahlreiche religiöse, kulturelle, politische und gesellschaftliche Transformationsprozesse. Diese Entwicklungen wirkten sich maßgeblich auf das kulturelle Leben aus und bildeten den historischen Rahmen für bedeutende Phänomene wie die Renaissance, den Humanismus, den Buchdruck sowie die Reformation (vgl. Jeßing / Köhnen 2007: 13f.).

Die Begriffe ‚Renaissance‘ und ‚Humanismus‘, obwohl oftmals gleichbedeutend herangezogen, bezeichnend jedoch unterschiedliche Sachverhalte. Während ‚Renaissance‘ die gesamte kulturgeschichtliche Epoche umfasst, stellt ‚Humanismus‘ eine spezifische Bildungs- und Geistesbewegung innerhalb dieser Epoche dar (vgl. Aurnhammer / Detering 2019: 25f.; Bernstein 1978: 5). Der Begriff ‚Humanismus‘ wird insbesondere dann verwendet, wenn auf die Bildungsziele, Erziehungsvorstellungen und geistigen Ideale der Renaissance Bezug genommen wird (vgl. Beutin 2001: 57).

Die Renaissance nahm ihren Ursprung in Italien, vermutlich gegen Ende des 13. Jahrhunderts und nicht in der Mitte des 15. Jahrhunderts, wie die ältere Forschung annahm (vgl. Beutin 2001: 57). Für die deutschen Territorien lassen sich zwei Perioden unterscheiden; zum einen die von Bernstein als „Frühhumanismus“ bezeichnete Phase in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts (1978: 1), auch „Frühhumanismus italienischer Prägung“ genannt (Aurnhammer / Detering 2019: 26), und zum anderen die sogenannte Phase des „Hochhumanismus“ (vgl. Bernstein 1978: 3f.).

2 Der italienische Anstoß und dessen Rezeption in Deutschland

Wie eingangs erwähnt, waren es italienische Gelehrte, die den ersten Startschuss für die Auseinandersetzung mit dem klassischen Erbe, die sie schon ohnehin im eigenen Land genießen durften. Sie gaben philologische Ausgaben und Übersetzungen klassischer Texte heraus:

Italienische Humanisten waren es, die die ersten philologisch genauen Ausgaben lateinischer und griechischer Schriftsteller herausbrachten,

die antike Dichtungen und philosophische Texte übersetzten und kommentierten. (Jeßing / Köhnen 2007: 15)

Die Anfänge der italienischen Renaissance sind wohl in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts zu finden, als aufgrund politischer Ereignisse, wie der Tod Kaiser Friedrichs II. und das Ende der Stauferherrschaft, in Italien eine neue Führungsschicht in den Städten entstand, welche die kulturelle Weiterentwicklung ermöglichte. Diese Ereignisse bekam man zuerst eher in den nördlicheren Regionen der italienischen Halbinsel, in Oberitalien und in der Toskana zu spüren (vgl. Beutin 2001: 58). Die Ausbreitung humanistischer Ideen nach Deutschland und in weite Teile Europas vollzog sich schrittweise über akademische, ökonomische und religiöse Kommunikations- und Transferwege:

Die beiden Reformkonzilien zu Konstanz (1414-1418) und Basel (1431-1449) hatten zahlreiche italienische Geistliche nach Norden gebracht. Sie und ihre weltlichen Kollegen waren die ersten, die die neuen Ideen am Rande der Kirchenversammlungen unter ihren deutschen Kollegen verbreiteten. [...]

Kontakte mit Italien ergaben sich auch durch die nicht unbeträchtliche Zahl deutscher Studenten, die in Italien studierten. [...]

Die regen Handelsbeziehungen besonders zwischen den süddeutschen und oberitalienischen Städten mögen im Einzelfall auch dazu beigetragen haben, [...] (Bernstein 1978: 14).

Obwohl Autoren wie Boccaccio und Petrarca vornehmlich durch ihre volkssprachlichen Werke Berühmtheit erlangten, stand im Zentrum des italienischen Humanismus die Wiederbelebung des klassischen Lateins. Während man sich zunehmend vom Mittellatein distanzierte, entstand eine umfangreiche lateinische Literatur, die sich sprachlich und stilistisch an den Vorbildern der Antike orientierte (vgl. Jeßing / Köhnen 2007: 15 i.V.m. 18).

Entscheidend waren aber auch die Aktivitäten einiger bedeutsamen italienischen Gelehrten. Berühmte literarische Persönlichkeiten, wie Petrarca, der als „Vater des Humanismus“ (Aurnhammer / Detering 2019: 28) galt, und Boccaccio, genossen eine enorm breite Rezeption unter den deutschen Kollegen. Cola di Rienzo, der politisch sehr relevant war und in Kontakt zum Kaiser Karl IV. stand, sollte die kaiserliche Kanzlei erneuern (vgl. Borries Ernst / Erika von 1992: 273). Weitere für Deutschland bedeutungsvolle italienische Humanisten waren Poggio Bracciolini, der als Entdecker mehrerer Handschriften (vgl. Aurnhammer / Detering 2019: 31) gilt und eine aus philologischer Sicht sehr relevante Figur war, und Enea Silvio Piccolomini, welcher sogar unter seinen Zeitgenossen als „Apostel des

Humanismus in Deutschland“ (Aurnhammer / Detering 2019: 31) bekannt wurde.

In Deutschland wurden die humanistischen Ideen gegen Mitte des 15. Jahrhunderts von den sogenannten Wanderhumanisten propagiert, wie beispielsweise Peter Luder oder Samuel Karoch von Lichtenberg (vgl. Beutin 2001: 60), und von anderen Frühhumanisten, welche ihre Anstrengungen vorrangig den Übersetzungsarbeiten gewidmet wurden und mit der Bezeichnung ‚frühhumanistische Übersetzer‘ charakterisiert werden können. Zu dieser zweiten Gruppe gehören beispielsweise Niclas von Wyle, Heinrich Steinhöwel (vgl. Beutin 2001: 61) aber auch Heinrich Schlüsselfelder.¹ Nach und nach bildeten sich einige Kulturzentren in süddeutschen Städten wie Wien, Heidelberg, Basel, Augsburg, Leipzig, Dresden, Ingolstadt oder Nürnberg (vgl. Bernstein 1978: 14).

Obgleich der italienische Humanismus sich die Wiederbelebung der Antike, sowohl die römische als auch die griechische, zum Ziel gesetzt hatte, bemühten sich die deutschen Frühhumanisten nicht so sehr mit der Übersetzung klassischer Texte, sondern vielmehr mit der Rezeption, Bearbeitung, Nachahmung und Übertragung italienischer Humanisten, wie Enea Silvio Piccolomini, Poggio, Bocaccio oder Petrarca (vgl. Beutin 2001: 61).

3 Blumen der Tugend. Von der italienischen Vorlage bis hin zu den deutschen Bearbeitungen

Vor dem Hintergrund dieser frühen Übersetzungs- und Adaptionenleistungen humanistischer Werke italienischer Gelehrter entwickelten sich die deutschen Bearbeitungen der *Blumen der Tugend*.

3.1 Fiore di Virtù. Die italienische Vorlage

Das Werk *Fiore di Virtù* entstand zu Beginn des 14. Jahrhunderts, vermutlich zwischen den Jahren 1313 und 1323 in der Region um Bologna (vgl. Müller 1992: Sp. 755). Es handelt sich um ein paradigmatisches Beispiel eines Florilegiums, das eine Kompilation von Zitaten und Textauszügen aus unterschiedlichen religiösen sowie antiken Autoritäten bietet. Die *Blumen der Tugend* erfreuten sich im 15. Jahrhundert in den deutschen Territorien großer Beliebtheit und weiter Verbreitung; zugleich

¹ Verfasser der deutschen Prosabearbeitung von den *Blumen der Tugend*.

lässt sich ihre nachhaltige Rezeption auch in anderen europäischen Ländern bis in die folgenden Jahrhunderte hinein verfolgen.

Wie Jan-Dirk Müller darlegt ist die Autorschaft der italienischen Vorlage nicht abschließend beantwortet worden, in diesem Zusammenhang wird häufig ein gewisser Tommaso de' Gozzardini als möglicher Verfasser genannt; ebenso ist jedoch denkbar, dass es sich bei ihm lediglich um einen Abschreiber handelte. Darüber hinaus ist der Text der spätmittelalterlichen Tradition des Thomas von Aquin verpflichtet (vgl. Müller 1992: Sp. 755).

Die Darstellung erfolgt in parallel strukturierten Kapiteln, die jeweils zunächst eine Tugend und sodann das ihr gegenübergestellte Laster behandeln. Beide werden durch Zitate maßgeblicher religiöser und antiker Autoritäten definiert und begründet, um schließlich durch sogenannte *exempla* narrativ veranschaulicht zu werden.

3.2 Die deutschsprachigen Fassungen

Im deutschsprachigen Bereich können prinzipiell zwei Überlieferungszweige, die Vers- und die Prosabearbeitungen, unterschieden werden. Gleichwohl verbindet beide Untergruppen eine Reihe grundlegender inhaltlicher Gemeinsamkeiten. So entstanden sämtliche Fassungen im 15. Jahrhundert und sind in einer Sprachstufe überliefert, die sprachgeschichtlich als Frühneuhochdeutsch bezeichnet wird.

Den zahlreichen Übereinstimmungen stehen jedoch Unterschiede in der formalen Gestaltung, der sprachlichen Ausprägung sowie in einzelnen inhaltlichen Aspekten gegenüber. Beide Gruppen von Bearbeitungen hätten wohl unterschiedliche Redaktionen des italienischen Werks als Vorlage gehabt, so Jan-Dirk Müller im *Verfasserlexikon* (vgl. 1992: Sp. 755–756) nach Karls Dreschers Analyse in einem Beitrag in der ZfdPh Bd. 31 (1899: 336–358), in dem ausgewählte Textstellen transkribiert und miteinander verglichen werden.

Nachstehend folgt ein kurzer exemplarischer Ausschnitt aus den Überlegungen Dreschers:

[...] Wir haben, wie ich glaube, die direkte vorlage Arigos [Schlussfelder] nicht sehr weit von dem texte bei Ulrich zu suchen, und zwar in einer jüngeren Niederschrift, denn Ulrich hat noch nicht, wie Gelli und Volpi und HV [Hans Vintler] und wie Arigo selbst, die verbindung des FdV [Fiore di Virtù] mit den ursprünglich nicht dazugehörigen philosophischen lehren und moralischen untersuchungen, die aus Albertano von Brescia gezogen sind. (Drescher 1899: 347)

Die deutschsprachige Versbearbeitung *Pluemen der tugent* geht auf Hans Vintlers zurück und wurde 1411 verschriftlicht. Es handelt sich um ein aus mehr als 10.000 Versen bestehendes Lehrgedicht in moraldidaktischer Struktur (vgl. Peka 2016: 7).

Bislang sind acht Textzeugen des Werkes bekannt, dem Handschriftencensus zufolge sind sieben Handschriften überliefert.² Ferner führt Cornelia Peka einen Druck des Textes an (vgl. 2016: 7):

- Die Handschrift W (Cod. 13567) ist in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts entstanden und wird in der österreichischen Nationalbibliothek in Wien aufbewahrt.
- Die Handschrift F (Dip. 877) ist in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts entstanden. Sie ist nicht vollständig erhalten und enthält zwei unterschiedliche Schriften. Sie wird im Landesmuseum Ferdinandeum in Innsbruck verwahrt.
- Die Handschrift S (Cod. Vu 75) ist im 15. Jahrhundert entstanden und ist die Königliche Bibliothek in Stockholm zu finden.
- Die Handschrift G (Cod. Chart. 594) wurde ebenfalls im 15. Jh. gefertigt und ist in der Forschungsbibliothek Gotha der Universität Erfurt erhalten.
- Die Handschrift B (Cod. 961) entstand gegen Ende des 15. Jahrhunderts und wird in der Universitätsbibliothek in Innsbruck aufbewahrt.
- Die Handschrift (Cod. 574), die in der Stiftsbibliothek Melk zu finden ist.
- Die Handschrift (Cod. Ser. nova 12819), die in der Österreichischen Nationalbibliothek verwahrt wird.

Mit der deutschsprachigen Prosabearbeitung des *Fiore di Virtù* wird gegenwärtig Heinrich Schlüsselfelder in Verbindung gebracht. Bereits die ältere Forschung erwog den Nürnberger aufgrund des in einer Handschrift der Prosafassung überlieferten Pseudonyms *Arigo* als möglichen Übersetzer von Boccaccios *Decamerone* (vgl. Müller 1992: Sp. 753). Ausschlaggebend hierfür war das Auftreten des Namens *Arigo* gegen Ende der Hamburger

² Für die Auflistung und Eigenschaften der bis heute bekannten Textzeugen vgl. Handschriftencensus: Hans Vintler, „Blumen der Tugend“. <http://www.handschriftencensus.de/werke/858> [Stand: 10.10.2025]. Vgl. zudem die bis dato einzig erschienene Ausgabe von Die pluemen der tugent des Hans Vintler von Ignaz V. Zingerle (1874: 39–41).

Handschrift H, bei dem es sich vermutlich um eine italianisierte Form des Namens Heinrich handelt. Hinsichtlich dieses Zusammenhangs sei auch auf die Untersuchung von Hans Kars (1932) verwiesen.

ARIGO
1468
Opus per feci
An dem acht vnd çwainçigften
tage des augften³

Dieser These steht man im Rahmen der gegenwärtigen Forschung eher skeptisch gegenüber, und sie wird aus unterschiedlichen sprachwissenschaftlichen und inhaltlichen Gründen weitgehend abgelehnt (vgl. Müller 1992, Sp. 753). Innerhalb der Schlüsselfelder zugeschriebenen Bearbeitungen sind zwei Textzeugen in handschriftlicher Überlieferung erhalten: Handschrift H und G.⁴

Bei Handschrift H handelt es sich um einen in der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg aufbewahrten Kodex von insgesamt 82 Blättern, der neben den *Blumen der Tugend* mehrere weitere Texte überliefert. Die Schlüsselfelder zugeschriebene Fassung erstreckt sich zwar über die Seiten 1 bis 158, jedoch sind die Seiten 134 bis 158 dem Traktat *De doctrina dicendi et tacendi* des Albertanus von Brescia gewidmet, das als eine der maßgeblichen Quellen für die Konzeption der *Blumen der Tugend* anzusehen ist (vgl. Müller 1992: Sp. 755). Diese Handschrift enthält keine Illustrationen, gilt als die ältere der beiden überlieferten Prosafassungen und trägt das Datum des 28. August 1468, das auf Seite 158 verzeichnet ist (vgl. das auf der vorangehenden Seite zitierte Kolophon). Der Kodex enthält darüber hinaus weitere Texte, darunter Rezepte (S. 159–161), Tinten- und Farbrezepte (S. 161–163) sowie Hinweise zur Tischzucht auf dem letzten Blatt.⁵

³ Eigene Transkription, vgl. hierzu Prado Wohlwend (2022: 124) und Hs. H: S. 158.

⁴ Siehe die Edition und Untersuchung der Handschriften in Prado Wohlwend (2022) und fernen Schlüsselfelder, Heinrich im Handschriftencensus <http://handschriftencensus.de/werke/1241> [Stand 10.10.2025].

⁵ Zu einer detaillierten Beschreibung des Kodex vgl. Prado Wohlwend (2022: 8f.) und den entsprechenden Eintrag zu Handschrift H im Handschriftencensus <https://handschriftencensus.de/3816> [Stand 10.10.2025].

Die in der Kantonsbibliothek St. Gallen verwahrte Handschrift S umfasst 134 Blätter und enthält als einzigen Text Schlüsselfelders *Blumen der Tugend*. Besondere Beachtung verdienen die in diesem Kodex enthaltenen Illustrationen sowie die auf S. 254 überlieferte explizite Nennung Heinrich Schlüsselfelders als Schreiber.⁶

Alfo hat das puch der tu/gent vnd mein wercke ein ende, got der / herre
Jefu Chriftus mir armen Elenden Heÿ/nrichen schlüffelfelder das çu gute
fende, amen.

Ano Dominj, 1468, An dem /vir vnçwainçigften tage des Nouembers / jn
der fünften ftunde der nacht, opus perfecj.

Deo gratias⁷

Diesem Kolophon zufolge wurde der Codex am 24. November 1468 in der fünften Stunde der Nacht vollendet. Somit entstand diese Handschrift etwa drei Monate nach Handschrift H.

Der Text dieser Handschrift ist gegenüber Handschrift H deutlich umfangreicher, folgt jedoch weitgehend der derselben Grundstruktur. Zugleich wurde er durch zusätzliche Geschichten und Exempla ergänzt, während zahlreiche in Handschrift H als Marginalien erscheinende Anmerkungen in Handschrift G in den eigentlichen Textkörper eingearbeitet wurden. Der unterschiedliche Umfang beider Fassungen wird in der Edition (Prado Wohlwend 2022) besonders deutlich, Hs. H S. 26–124 und Hs. G S. 124–250.

Cornelia Peka stellt fest, dass Vintlers Versfassung hinsichtlich ihrer thematischen Ausrichtung und ihres Aufbaus weitgehend mit der italienischen Vorlage *Fiore di Virtù* übereinstimmt (vgl. 2016: 8), und dies gilt im Allgemeinen ebenso für Schlüsselfelders Prosabearbeitung.

Exemplarisch wird im Folgenden der Aufbau von Heinrich Schlüsselfelders Bearbeitung der Handschrift H dargestellt. Wie die Textstruktur erkennen lässt, werden die dargestellten Tugenden und Laster meist als Gegensatzpaare präsentiert.⁸

⁶ Nähere Informationen zum Kodex bietet Prado Wohlwend (2022: 10f.) und der Eintrag zu Handschrift G im Handschriftencensus <https://handschriftencensus.de/5674> [Stand: 10.10.2025]

⁷ Eigene Transkription. Vgl. Prado Wohlwend (2022: 250) und ferner Handschrift G, S. 254 <https://www.e-codices.unifr.ch/de/vad/0484/254> [Stand 10.10.2025].

⁸ Eigene zusammenfassende Übersicht der im Werk dargestellten Tugenden und Laster. Frühneuhochdeutsche eigene Transkription ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Es sind mehrere

Tugend	Laster
<i>liebe</i>	<i>neyde</i>
<i>frölicheit</i>	<i>trauricheyt</i>
<i>fride</i>	<i>c3orn</i>
<i>parmherçicheit</i>	<i>vnparmherçicheyt</i>
<i>milticheyt</i>	<i>geyticheit</i>
<i>lraffung</i>	<i>liebe choffung</i>
<i>prudencia - fürfichticheyt</i>	<i>torhett oder vnweylheit</i>
<i>justitia - gerechticheyt</i>	<i>vngerechticheit</i>
<i>trewe</i>	<i>vntrewe</i>
<i>warhett</i>	<i>lüge</i>
<i>forteza - lterche</i>	<i>forchte</i>
<i>herçenhafticheit - magnanimitas</i>	<i>eýtellere</i>
<i>lraticheyt oder peftendicheit</i>	<i>vnltaticheit</i>
<i>temperanc3ia - melficheit</i>	<i>vnmelficheit</i>
<i>diemüticheit</i>	<i>hoffart</i>
<i>cheülheit</i>	<i>vncheülcheit</i>

4 Schlussfolgerungen

Mit ihren Bearbeitungen der *Blumen der Tugend* leisteten Hans Vintler und Heinrich Schlüsselfelder einen wesentlichen Beitrag zur Vermittlung italienischer Wissens- und Bildungstraditionen im deutschsprachigen Raum. Die von ihnen transportierten Inhalte beeinflussten nicht nur die kulturelle und gesellschaftliche Entwicklung ihrer Zeit, sondern prägten auch spätere Generationen. Die außergewöhnlich lange Rezeption des Werkes, das in Italien bis ins 19. Jahrhundert als Lehr- und Erziehungsbuch genutzt wurde (vgl. Peka 2016: 8), verdeutlicht seine nachhaltige Wirkung. Als Zeugnisse der Übersetzungsliteratur dokumentieren beide Fassungen zugleich die intensiven Prozesse des Kulturtransfers zwischen den Regionen beiderseits der Alpen.

Durch ihre Übersetzungstätigkeit vollbrachten sie eine herausragende Vermittlungsleistung. Obgleich der Begriff ‚Übersetzung‘ oftmals mit der Vorstellung ‚mangelnder Kreativität‘ in Verbindung gebracht wird, sollte ihre Arbeit aus einer anderen Annäherungsperspektive betrachtet werden. Sie waren Fachmenschen des 15. Jahrhunderts, die sich mit Sprachen und

Schreibvarianten vorhanden. Eine ausführlichere Übersicht bietet die Tabelle bei Prado Wohlwend (2022: 251–254).

Kultur auseinandergesetzt und dabei den Weg für künftige interkulturelle Beziehungen geebnet haben.

Sie könnten in diesem Sinne als Wegbereiter der heutigen Lehrkräfte oder Übersetzer, angesehen werden. Personen, die die Mobilität und Austausch von Ideen und Gedanken möglich gemacht haben.

In der vorliegenden Untersuchung wurden die textuelle Gestaltung sowie die historischen und kulturellen Rahmenbedingungen des Werkes analysiert und die verschiedenen Handschriften beschrieben, die als Echo einer Tätigkeit fungieren, welche trotz Andersartigkeit, was Medien und technologische Möglichkeiten betrifft, in der Grundeinstellung den aktuellen Übersetzern und Sprachvermittlern nicht ganz fernliegt.

5 Literaturverzeichnis

1) Primärliteratur

Handschriften

Schlüsselfelder, Heinrich: *Blumen der Tugend*. (Handschrift H), 1468. Hamburg, Staats- und Universitätsbibliothek, Cod. 106 in scriin.

Schlüsselfelder, Heinrich: *Blumen der Tugend*. (Handschrift G), 1468. Sankt Gallen, Kantonsbibliothek Vadiana, VadSlg Ms. 484.

2) Editionen

Prado Wohlwend, Christian N. (Hrsg.) Die 'Blumen der Tugend' des Heinrich Schlüsselfelder. Edition und Untersuchung einer frühneuhochdeutschen Übersetzung des 'Fiore di Virtù' aus dem 15. Jahrhundert. Diss. Universität de València, València 2022. Online abrufbar unter <https://roderic.uv.es/items/8c2cb28e-a0eb-4684-b307-06894ce76f70>

Zingerle, Ignaz V. (Hrsg.) *Die pluemen der tugent des Hans Vintler*. Verlag der Wagner'schen Universitäts-Buchhandlung Innsbruck, 1874. (Ältere tirolischer Dichter 1).

2) Sekundärliteratur

Aurnhammer, Achim / Detering, Nicolas: *Deutsche Literatur der Frühen Zeit*. Narr Francke Attempto Verlag, 2019.

Bernstein, Eckhard: *Die Literatur des deutschen Frühhumanismus*. Metzler, 1978.

Beutin, Wolfgang: „Humanismus und Reformation.“ *Deutsche Literaturgeschichte: Von den Anfängen bis zur Gegenwart*, Beutin, Wolfgang (Hrsg.), Metzler, 2001, S. 57-100.

- Borries, Ernst/Erika von: „Mittelalter, Humanismus, Reformationszeit, Barock.“ *Deutsche Literaturgeschichte*, Bd 1. Deutscher Taschenbuch Verlag, 1992.
- Drescher, Karl: „Arigos ‚Blumen der Tugend‘.“ *Zeitschrift für deutsche Philologie* (ZfdPh) Bd. 31. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, 1899, S. 336-358.
- Jeßing, Benedikt / Köhnen, Ralph: Einführung in die Neure deutsche Literaturwissenschaft. Metzler, 2007.
- Kars, Hans: *Arigo*. (Diss.). A. W. Zickfeldt, 1932.
- Müller, Jan-Dirk: „Schlüsselfelder, Heinrich.“ *Die deutsche Literatur des Mittelalters. Verfasserlexikon*. Ruh, Kurt et. al. (Hrsg.), Bd. 8. Walter de Gruyter, 1992.
- Peka, Cornelia: Die antiken Exempla in Hans Vintlers „Pluemen der Tugend“. Praesens Verlag, 2016.

3) Webseiten

- Handschriftencensus: Hans Vintler, ‚Blumen der Tugend‘.
<http://handschriftencensus.de/werke/858> [Stand: 10.10.2025].
- Handschriftencensus: Heinrich Schlüsselfelder, ‚Blumen der Tugend‘.
<http://handschriftencensus.de/werke/1241> [Stand 10.10.2025].
- Handschriftencensus: Heinrich Schlüsselfelder, ‚Blumen der Tugend‘.
Handschrift H <https://handschriftencensus.de/3816> [Stand 10.10.2025].
- Handschriftencensus: Heinrich Schlüsselfelder, ‚Blumen der Tugend‘.
Handschrift G <https://handschriftencensus.de/5674> [Stand 10.10.2025].

El traductor como mediador entre realidades opuestas: las sentencias sobre gestación por sustitución

Ana Carmen Ramírez Fernández
Universidad de Córdoba
z72rafea@uco.es

Recibido: 13.07. 2025

Revisado: 25.09. 2025

Aceptado: 18. 11. 2025

Resumen: La gestación por sustitución se ha convertido en un fenómeno al que recurren hoy en día numerosas personas que desean formar una familia, pero por distintos motivos, no pueden o no desean hacerlo por métodos naturales ni a través de la adopción. La gestación por sustitución es una práctica que se formaliza mediante un contrato, con o sin precio, en el que la gestante, tras dar a luz, renuncia a la filiación materna del futuro hijo, a favor de los comitentes. Al tratarse de una práctica ilegal en España, muchas personas viajan a países en los que la gestación subrogada está permitida, en especial a Estados Unidos y, más recientemente, a Ucrania, para ser padres por subrogación. Posteriormente, a la vuelta a España, para poder inscribir al menor en el Registro Civil, los futuros progenitores deben aportar una sentencia dictada por los tribunales judiciales del país en el que nació el bebé y traducida al español por un traductor jurado. Se trata, por tanto, de una situación compleja, también desde el punto de vista del traductor jurado, pues debe mediar entre dos marcos legales distintos, incluso opuestos, así como trabajar con una terminología, cuanto menos desconocida o confusa. El presente estudio pretende describir esta problemática y analizar algunas de las dificultades de traducción que presentan este tipo de encargos.

Palabras clave: gestación por sustitución; gestación subrogada; subrogación; gestante; comitentes; futuros progenitores.

The translator as mediator between opposing realities: judgments on the matter of surrogacy

Abstract: Surrogacy has become a phenomenon that many people who want to start a family but, for various reasons, cannot or do not wish to do so naturally or through adoption, are turning to today. Surrogacy is a practice that is formalized through a contract, with or without payment, in which the surrogate, after giving birth, waives her maternal rights to the future child in favor of the intended parents. As this practice

is illegal in Spain, many people travel to countries where surrogacy is permitted, particularly the United States and, more recently, Ukraine, to become parents through surrogacy. Subsequently, upon returning to Spain, in order to register the child in the Civil Registry, the commissioning parents must provide a judgment issued by the courts of the country where the baby was born and translated into Spanish by a certified translator. This is therefore a complex situation, also from the point of view of the sworn translator, who must mediate between two different, even opposing, legal frameworks, as well as work with terminology that is, to say the least, unfamiliar or confusing. This study aims to describe this problem and analyze some of the translation difficulties presented by this type of assignment.

Keywords: gestational surrogacy; surrogacy; surrogate; gestational carrier; intended parents, commissioning couple.

Sumario: 1. Introducción; 2. Marco teórico; 2.1. Definición y aclaraciones terminológicas; 2.2. Antecedentes; 2.3. La gestación subrogada en España; 2.4. Consideraciones traductológicas; 3. La traducción de sentencias sobre gestación subrogada; 3.1. Análisis textual; 3.2. El encargo de traducción; 3.3. Terminología especializada; 3.4. Solución de problemas de traducción; 4. Conclusiones; 5. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Sin duda, uno de los objetivos vitales de los seres humanos ha sido tener descendencia, ya sea, en algunas tribus primitivas, para asegurarse la subsistencia o perpetuar el linaje, o en otras culturas, para cumplir el sueño de formar una familia. Cuando, por distintos motivos, no ha sido posible tener hijos por métodos naturales, además de la adopción, en numerosas ocasiones se ha recurrido a otra mujer, ya fuese una amiga, alguien de la familia o una desconocida, para que actuase como gestante y luego les entregase el recién nacido (Field, 1987: 482).

Por tanto, la gestación por sustitución no es una práctica nueva, sino que se remonta a tiempos bíblicos (Lamm, 2013: 19) y, desde entonces hasta la actualidad, han evolucionado tanto las técnicas de reproducción asistida empleadas para hacerla posible, como la manera de referirse a ella.

2. Marco teórico

2.1. Definición y aclaraciones terminológicas

Antes de abordar las sentencias en materia de gestación por sustitución, que es el núcleo central del presente trabajo, es necesario

definir bien el concepto de gestación por sustitución y analizar la terminología empleada en español para referirse a su práctica. De este modo, el Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes (2025) en su página web hace referencia al fenómeno mediante la denominación de “gestación por sustitución”, que define de la siguiente manera:

La gestación por sustitución es la gestación convenida mediante un contrato, con o sin precio, en el que una mujer renuncia a la filiación materna del futuro hijo, a favor del contratante o de un tercero.

La filiación materna es el vínculo jurídico que une a un hijo con su madre.

La gestación por sustitución también es denominada “maternidad subrogada” o “vientres de alquiler”.

Del mismo modo, la legislación española, en concreto la Ley 14/2006 de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida, así como las Instrucciones de 5 de octubre de 2010 y la de 18 de febrero de 2019, de la Dirección General de los Registros y del Notariado, hacen uso de la expresión “gestación por sustitución” en sus disposiciones.

Por su parte, la Real Academia Española (RAE), reconoce la denominación de “gestación por sustitución”, aunque en su definición conceptual utiliza “gestación subrogada”, que define como “embarazo en que una mujer gesta un embrión ajeno” (2025). Algunos autores como Lamm (2013) y Abasolo Barandika (2019) emplean también “gestación por sustitución”, mientras que otros como Fernández Codina (2019) prefieren “gestación subrogada”.

Asimismo, han surgido diferentes expresiones, en las que se han incluido términos como “maternidad”, por ejemplo, “maternidad biológica” (Pérez Monge, 2002), maternidad comercial (Ferre Jorge y Martínez de Artola, 1985) o *maternidad de alquiler* (Leonseguí Guillot, 1994), mientras que otras han hecho hincapié en el carácter económico del fenómeno, dando lugar a expresiones como *alquiler de útero* (Ferre Jorge y Martínez de Artola, 1985; Gómez Sánchez, 2004), *préstamo de vientres* (Leal Dávila, 1989) o *vientre de alquiler* (Vila-Coro, 2012).

Por tanto, a modo de resumen, puesto que la lista es más extensa, algunas de las expresiones más empleadas en el mundo hispanohablante para hacer referencia a esta práctica son, por orden alfabético:

- alquiler de útero (Ferre Jorge y Martínez de Artola, 1985; Gómez Sánchez, 2004);

- gestación por sustitución (Ley 14/2006; Instrucción de 5 de octubre de 2010; Lamm, 2013; Instrucción de 18 de febrero de 2019; Abasolo Barandika, 2019; Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes, 2025);
- gestación subrogada (Fernández Codina, 2019; RAE, 2025);
- maternidad biológica (Pérez Monge, 2002);
- maternidad comercial (Ferre Jorge y Martínez de Artola, 1985);
- maternidad de alquiler (Leonseguí Guillot, 1994);
- préstamo de vientres (Leal Dávila, 1989);
- vientre de alquiler (Vila-Coro, 2012);

En todo caso, atendiendo a las definiciones conceptuales, la gestación subrogada o gestación por sustitución se puede entender como un fenómeno en el que una mujer (la gestante) acuerda con otra u otras personas (comitentes o futuros progenitores) gestar un bebé y a entregárselo al nacer renunciando a sus derechos sobre el recién nacido.

En relación con las distintas denominaciones empleadas, algunos autores como Lamm (2013) prefieren evitar aquellas que incluyen el término “maternidad” porque consideran que estas expresiones abarcan una realidad más extensa que la gestación en sí.

Para nuestro trabajo, hemos optado por las expresiones “gestación por sustitución” y “gestación subrogada”, pues son las empleadas en la normativa española (Ley 14/2006 e Instrucciones de 5 de octubre de 2010 y de 18 de febrero de 2019) y organismos públicos oficiales (Ministerio de la Presidencia, 2025), están reconocidas por la Real Academia Española (2025) y son comúnmente utilizadas por numerosos autores y estudiosos de este fenómeno (Lamm, 2013; Abasolo Barandika, 2019).

2.2. Antecedentes

Una vez delimitado el concepto, es preciso situar nuestro objeto de estudio en el contexto actual. Precisamente, uno de los cambios más profundos que hemos vivido en los últimos 35-40 años se ha producido en el ámbito de la familia. Los grandes avances científicos y tecnológicos han hecho posible el desarrollo de numerosas técnicas de reproducción asistida que han permitido sortear obstáculos que hasta hace poco parecían insalvables; en este sentido, cabe destacar la gestación por sustitución que,

desde su aparición, ha estado en el centro de numerosos debates de tipo legal, médico, ético y social.

Esto, a su vez, ha despertado el interés de numerosos investigadores, por lo que cada vez contamos con un mayor número de estudios realizados sobre la gestación subrogada, tanto desde la perspectiva legal (Lamm, 2013), como en el campo de la medicina y la ética (Casado Blanco e Ibañez Bernáldez, 2013), sin pasar por alto el punto de vista sociológico y de derechos humanos (Guerra-Palmero, 2017). En estos trabajos, se debaten aspectos como las repercusiones que se desprenden de legalizar o prohibir su práctica y los impactos psicológicos que la gestación subrogada tiene en ocasiones sobre la mujer gestante, entre otras cuestiones.

No obstante, el impacto de la gestación por sustitución en el campo de la Traducción también es de gran relevancia, pues al tratarse de una práctica ilegal en España, muchas personas viajan al extranjero, en especial a Estados Unidos, para ser padres por subrogación. Posteriormente, a la vuelta a España, para poder inscribir al recién nacido en el Registro Civil, necesitan presentar una sentencia dictada por las autoridades judiciales del país junto con su traducción jurada al español.

Como se trata de un fenómeno relativamente reciente, la investigación sobre gestación subrogada se ha limitado a los campos mencionados (ámbito legal, ético y sociológico) y aunque existen algunos estudios en el campo de la Traducción, estos se centran en las repercusiones de una posible legalización de la gestación subrogada en el mercado de la Traducción e Interpretación (Bucsa, 2020) o en la traducción de un artículo informativo sobre la gestación subrogada internacional (Piñero, 2017). No obstante, no existen hasta la fecha trabajos sobre la traducción de sentencias o contratos de gestación subrogada.

2.3. La gestación subrogada en España

En relación con la gestación subrogada en España, la Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre Técnicas de Reproducción Humana Asistida, establece en su Artículo 10 lo siguiente:

Será nulo de pleno derecho el contrato por el que se convenga la gestación, con o sin precio, a cargo de una mujer que renuncia a la filiación materna a favor del contratante o de un tercero.

La filiación de los hijos nacidos por gestación de sustitución será determinada por el parto.

Queda a salvo la posible acción de reclamación de la paternidad respecto del padre biológico, conforme a las reglas generales (Ley 14/2006).

Del Artículo 10 se desprenden, por tanto, tres conclusiones: en España los contratos de gestación subrogada son nulos de pleno derecho, independientemente de que haya una contraprestación económica o no; la maternidad queda establecida a través del alumbramiento, por lo que la madre legal es la mujer que da a luz (la gestante) a pesar de que se pueda demostrar un vínculo genético con los comitentes y no con la gestante y, por último, la filiación paterna no se produce de forma automática, sino a través de la acción judicial de reclamación de la paternidad (art. 10.3).

Como consecuencia de la prohibición y nulidad de los contratos en materia de gestación por sustitución en España, a tenor del artículo 10 de la Ley 14/2006, las personas interesadas en esta práctica deben acudir a otros países en los que sí está permitida y realizan todo el proceso en el extranjero. A su vuelta a España, realizan los trámites necesarios para inscribir al menor en el Registro Civil español, de ahí que se exija la traducción jurada de la sentencia extranjera que establece la filiación del menor a favor de los comitentes, entre otros documentos que podrían requerirse adicionalmente.

Por este motivo, la labor del traductor-intérprete jurado es imprescindible para reconocer al menor nacido por gestación por sustitución en nuestro país, ya que la sentencia judicial dictada por un tribunal competente en el extranjero ha de ir acompañada de una traducción realizada por un Traductor-Intérprete Jurado (TIJ) nombrado por el Ministerio de Asuntos Exteriores. De no cumplir con este requisito, no es posible la inscripción del menor en España, tal y como podemos observar en un caso publicado en la Resolución de 8 de febrero de 2021 (52ª) del Boletín del Ministerio de Justicia de diciembre de 2021:

I.1.1 Inscripción de nacimiento

No es inscribible en el Registro Civil español un nacimiento en el extranjero mediante gestación subrogada cuando no se ha aportado al expediente la resolución judicial traducida en los términos establecidos por la Instrucción de 5 de octubre de 2010 de la DGRN sobre régimen registral de la filiación de los nacidos mediante gestación por sustitución y no resulta acreditada la filiación pretendida.

Esto lleva, por tanto, a una situación en la que el traductor jurado actúa como mediador entre dos sistemas o marcos legales distintos (EE.UU. y España), pero lo novedoso en este caso es que ahora debe mediar entre dos realidades opuestas: la legalidad de esta práctica en

EE.UU. frente a la prohibición en España, de lo que se pueden desprender consideraciones desde la perspectiva deontológica y moral del traductor.

Por otro lado, el traductor jurado se enfrenta a una situación comunicativa compleja pues, de acuerdo con la clasificación que propone Borja Albi (2012), las sentencias sobre gestación por sustitución podrían considerarse textos médico-jurídicos ya que combinan contenido médico, en concreto del ámbito de la reproducción humana asistida, y estructuras propias del Derecho. Por este motivo, cabe plantearse si este tipo de documentos responde a las características de los textos híbridos.

2.4. Consideraciones traductológicas: ¿hibridez textual?

El género híbrido ha sido objeto de estudio y debate en el campo de la traducción en los últimos años, con valiosas aportaciones a su reconceptualización, como las de Schäfner y Adab (2001b), que consideran que el texto híbrido no se limita al que surge del proceso de traducción, sino que es resultado de un espacio cultural concreto, y Neubert (2001), que sostiene que a partir de la hibridez textual aparecen nuevos géneros y tipologías textuales en los que se debe observar dicha hibridez. Cobos López (2021: 75) define el género híbrido en traducción como aquel texto en el que se aprecian elementos híbridos desde dos perspectivas:

- a) como elementos textuales, términos o convenciones de género, propias de otra cultura que se transmiten en la traducción, o
- b) como elementos textuales, términos o convenciones de género, propias de la convergencia de ramas de conocimiento distintas en un único texto.

A esta definición, Cobos López (2021) añade que ambas conceptualizaciones no son contradictorias entre sí, sino que coexisten en la actualidad.

Hasta la fecha, la mayoría de textos híbridos que se han estudiado han sido los médico-jurídicos, tales como los análisis clínicos, los consentimientos informados, los informes forenses, las partes de lesiones, entre otros (Borja Albi, 2012) aunque más recientemente se han analizado también los textos agro-jurídicos (Cobos López, 2021).

En el caso de las sentencias sobre gestación subrogada, en las que confluyen dos áreas de conocimiento, la Medicina y el Derecho, y por tanto contienen términos o convenciones propios de ambas disciplinas, cabría plantearse su clasificación también dentro del género híbrido médico-jurídico.

3. La traducción de sentencias sobre gestación por sustitución

En el presente trabajo, hemos analizado cuatro sentencias de gestación por sustitución dictadas en diferentes estados de EE.UU, en concreto dos proceden de California, una de Kentucky y una de Utah. Se trata de cuatro encargos que contienen una sentencia dictada por los tribunales judiciales del estado en el que se llevó a cabo la gestación y una Apostilla de la Haya como legalización del documento principal. Algunos se componen de otros documentos adicionales, como es el caso de Utah, que además de la sentencia de filiación (*Order confirming parentage*) y la Apostilla, se incluye una sentencia por la que se valida el contrato de gestación por sustitución (*Order validating gestational carrier agreement*) y el certificado de nacimiento del menor (*Certification of vital record (certificate of live birth)*) pero, con el objetivo de no desviarnos del objeto principal de estudio de nuestra investigación, nos limitaremos a realizar un análisis textual de las sentencias sobre gestación subrogada exclusivamente.

3.1. Análisis textual

A continuación, hemos analizado el contenido y la estructura de las cuatro sentencias objeto de estudio y hemos extraído los aspectos comunes que comparten. Como es de esperar, cada sentencia tiene ciertas particularidades, aunque todas disponen de características similares, propias de un texto de tipo jurídico, a saber:

—Encabezamiento: incluye información acerca de las partes y del asunto de la sentencia como:

- Nombre e información identificativa del abogado/a del comitente o comitentes (*Attorney for Petitioners*) y fecha;
- Nombre del Tribunal que dicta la sentencia, que puede ser Tribunal Superior de un estado (*Superior Court of the State of California*) o Tribunal de Distrito (*In the district Court of the third Judicial District of Salt Lake County*);
- Motivo o asunto sobre el que se dicta la sentencia (*In the matter of establishment of parentage of, in the interest of*) seguido del nombre del recién nacido o del feto si aún no ha nacido;
- Tipo de resolución judicial (*judgment* y *order*, principalmente): *Judgment establishing parent-child relationship (gestational Carrier)*, *Post-Birth Parentage Order*, *Order Validating Carrier Agreement*,

seguida del número de caso y en ocasiones aparece el nombre del juez o jueza;

- Nombre de las partes, en función de si son las personas que inician la demanda (*Petitioners*) o a las que va dirigida (*Respondent*);

—Antecedentes de hecho y hechos probados: se especifican las peticiones de las partes que intervienen en el proceso y se describe lo ocurrido según el criterio del juez y las pruebas existentes:

- *The Petition of...and... for the Validation of Gestational Carrier Agreement relating to the Minor child came before me, the undersigned Judge...*;
- *having reviewed: 1) the Petition and the Memorandum of Petitioners; 2) Exhibits A-G to the Petition (including the Affidavit of the physician and the results of maternity and paternity DNA testing); 3) the proposed orders that formally address parental rights with respect to the gestational carrier and the parents; and being otherwise sufficiently advised...*

—Fundamentos de Derecho: esta parte va ordenada en párrafos separados y, en ocasiones, numerados que explican los argumentos jurídicos que han motivado la resolución en favor de una de las partes. Empieza con frases como *this Court hereby FINDS that...* o *It is ordered, adjudged and decreed as follows* y se ofrece información como:

- Nombres y apellidos y estado civil de los comitentes y de la gestante;
- Fecha en la que se firmó el contrato de gestación subrogada, los términos que lo regulan y el propósito que se persigue con dicho acuerdo (*for the purposes of gestating offspring for the aforementioned couple*);
- El proceso de gestación subrogada, especificando los datos del personal médico y el centro hospitalario así como los detalles de la técnica de reproducción humana asistida utilizada (*an in-vitro fertilization procedure was performed whereby embryos were created from eggs from an anonymous donor and sperm from...and...and were transferred to the uterus of...*)
- La fecha de nacimiento prevista o real del bebé, en función de si la sentencia se dictó antes o después del nacimiento;

—Parte dispositiva y fallo: contiene la decisión o fallo del Juez que, en general, ordena lo siguiente:

- El nombre y los apellidos del menor, tal y como deben aparecer en el certificado de nacimiento y en el Registro Civil;
- La filiación y la custodia a favor de los comitentes y no de la gestante;
- Termina con una fórmula “It is so adjudged, ordered and decreed”, la fecha de la sentencia y la firma y el nombre del Juez o Jueza.

Tras analizar la estructura y las convenciones de las sentencias sobre gestación por sustitución, no debemos olvidar que se trata de textos jurídicos de contenido médico. Retomando la definición que hace Cobos López (2021: 75) del género híbrido, observamos que la segunda acepción que afirma que un texto híbrido es aquel que se compone de “elementos textuales, términos o convenciones de género, propias de la convergencia de ramas de conocimiento distintas en un único texto” (2021: 75) describe los aspectos que caracterizan a las sentencias sobre gestación subrogada. En consecuencia, estas sentencias podrían clasificarse dentro del género híbrido, específicamente, del género médico-jurídico, puesto que combinan, en efecto, contenido y terminología del ámbito de la Medicina, en concreto de la reproducción humana asistida, con estructuras y convenciones del campo del Derecho.

3.2. *El encargo de traducción*

Además de analizar la tipología textual de las sentencias en materia de gestación por sustitución, debemos conocer tres aspectos principales a la hora de enfrentarnos a un encargo de traducción: quién redactó el documento (emisor), a quién va dirigido (receptor) y qué persigue el texto meta o traducción (finalidad).

Los emisores de estos textos son los tribunales judiciales del estado en el que se realiza la gestación en EE.UU. y el receptor final de las sentencias traducidas es el encargado del Registro Civil español.

Siguiendo el enfoque funcionalista de la traducción, en especial, las ideas de Nord (2009) y la teoría del *skopos*, el proceso de traducción está condicionado por la finalidad o intencionalidad del ejercicio traslativo. En el caso que nos ocupa, la traducción jurada de estos documentos tiene el objetivo de facilitar la inscripción en España del menor nacido mediante esta técnica. Por este motivo, es importante tener en cuenta el emisor del documento original (el Tribunal estadounidense), el destinatario (el encargado del Registro Civil) y la función de la traducción (facilitar la

inscripción registral) para adecuar el texto traducido al objetivo que se persigue.

Otro aspecto fundamental con el que el traductor debe familiarizarse es la terminología. Como hemos mencionado con anterioridad, una de las peculiaridades de la hibridez textual que caracteriza a las sentencias de gestación subrogada es la combinación de lenguaje jurídico propio de una resolución judicial con terminología médica especializada, en concreto, referente a las técnicas de reproducción humana asistida.

A continuación, vamos a analizar la terminología especializada que caracteriza a las sentencias sobre gestación subrogada.

3.3. Terminología especializada

Por un lado, puesto que las sentencias presentan los rasgos propios de un texto jurídico, contienen terminología del lenguaje jurídico anglosajón, que hemos agrupado en las siguientes categorías:

- (1) Palabras de base latina derivadas del francés: *Parentage; judgment*
- (2) Expresiones formales y arcaizantes: *It is hereby adjudged and decreed as follows; It is ordered, adjudged and decreed as follows; It is so adjudged, decreed and ordered; It is so adjudged, ordered and decreed; we each declare, under penalty of perjury under the laws of the State of California that the foregoing is true and correct; approved as to form and content; pursuant to the action filed herein; freely and voluntarily*
- (3) Casos de repetición léxica: *father/parent; mother/parent; legal parents/fathers; fetus/child/ baby/infant/minor child; fees, costs and expenses; terms conditions, rights, duties and liabilities*
- (4) Términos que adquieren un significado especial en el lenguaje jurídico: *the Parties; sole legal and physical custody; parental establishment; parental rights or responsibilities; full, exclusive and permanent legal custody of and physical custody to; marital household; adoptive parents; home study requirement*
- (5) Preposiciones sufijadas: *hereinafter; herein; within; hereby*
- (6) Uso frecuente de construcciones en voz pasiva: *....is declared the legal father/parent; is declared not to be the mother/parent; enforcement of this judgment is stayed until the child is born; that immediate, full, exclusive and permanent legal custody of, and physical custody to, [the baby] is hereby awarded to the Petitioners*

- (7) Léxico propio del Derecho: *Petitioner; Respondent; Parties; Attorney for Petitioner/Respondent; Esq. (Esquire); Counsel; Judge; Superior Court; Commissioner*

Por otro lado, debido a que las sentencias sobre gestación por sustitución describen procedimientos del ámbito de la reproducción asistida, contienen numerosas denominaciones propias del campo de la Medicina, tales como:

- (8) Expresiones para hacer referencia al contrato de gestación por sustitución: *assisted reproduction agreement; gestational carrier agreement; gestational surrogacy arrangement*
- (9) Términos relativos al personal médico o del hospital: *M.D.; hospital's birth clerk; staff of the birthing hospital; board-certified reproductive endocrinologist; licensed mental health professional*
- (10) Denominaciones para describir el proceso de fecundación y/o gestación: *M.D.; in-vitro fertilization procedure; embryo transfer procedure; assisted reproductive technologies; pregnancy; pregnant; prenatal and neonatal care; genetic father; sperm source; ova source; anonymous donor; maternity and paternity DNA testing; gestated that child and delivered the pregnancy; create and gestate a pregnancy; carry a pregnancy to term; bear a child; health risk; embryos, eggs, sperm; uterus*

Tal y como podemos apreciar en la recopilación terminológica de los ámbitos médico y jurídico que acabamos de ofrecer, las sentencias presentan numerosas expresiones pertenecientes a un lenguaje especializado que requieren determinadas destrezas y aptitudes por parte del traductor. Por este motivo, cabe esperar que en ese proceso de investigación, análisis textual y traducción, hayan surgido una serie de problemas y dificultades de traducción, que abordaremos en el siguiente subapartado.

3.4. Solución de problemas y dificultades de traducción

Antes de analizar algunas de las soluciones traslativas que hemos adoptado en la traducción de las sentencias, cabe mencionar la distinción que hace Nord (2009) entre “problemas” y “dificultades” de traducción, según la cual las dificultades de traducción son “subjetivas, individuales, e interrumpen el proceso hasta que sean superadas mediante las herramientas adecuadas mientras que los problemas de traducción son inter-subjetivos, generales, y han de ser solucionados mediante

procedimientos traslativos que forman parte de la competencia traductora” (2009: 233).

En este sentido, hemos decidido centrarnos en los problemas de traducción que han surgido, puesto que, por su naturaleza más objetiva, pueden ser de aplicación e interés para un mayor número de profesionales de la traducción.

Para nuestro análisis de los problemas de traducción identificados en las sentencias sobre gestación subrogada, nos hemos basado en la clasificación de los problemas de traducción de Nord (1991; 2009), que distingue entre problemas pragmáticos, problemas culturales, problemas lingüísticos y problemas extraordinarios; y Hurtado Albir (2001), que los agrupa en problemas lingüísticos, problemas extralingüísticos, problemas instrumentales y problemas pragmáticos.

Basándonos en las aportaciones de ambas autoras, hemos creado una tipología propia, en la que hemos incluido los problemas culturales de Nord (1991) dentro de la categoría de problemas extralingüísticos de Hurtado Albir (2001) y hemos dejado de lado los problemas instrumentales de Hurtado Albir (2001), que incluían obstáculos relacionados con las herramientas de trabajo y las fuentes de documentación, pues consideramos que se trata más bien de dificultades.

Por otro lado, hemos añadido una categoría nueva a la clasificación de problemas de traducción, que hemos denominado “problemas éticos o ideológicos” y que reúne aquellos problemas relacionados con contenidos sensibles o sesgados ideológicamente y que pueden aparecer en determinados textos que plantean alguna temática controvertida, como es el caso de la gestación subrogada.

De esta manera, nuestra clasificación de problemas de traducción se compone de problemas lingüísticos, problemas extralingüísticos, problemas pragmáticos, problemas extraordinarios y problemas éticos o ideológicos, tal y como aparecen definidos en la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1. Clasificación de los problemas de traducción basada en Nord (1991) y Hurtado Albir (2001)

Problemas lingüísticos	Relacionados con las diferencias entre la lengua base y la lengua meta y abarcan los niveles léxico, morfosintáctico, estilístico y textual. Por ejemplo, los falsos amigos, determinadas construcciones gramaticales complejas, la ambigüedad léxica, etc.
Problemas extralingüísticos	Son, en su mayoría, de tipo cultural e incluyen, por ejemplo, las referencias culturales (festividades, comida), los refranes, las costumbres, algunas realidades desconocidas para el lector del texto meta, etc.
Problemas pragmáticos	Se trata de cuestiones relacionadas con el contexto comunicativo: la intención del emisor, el tipo de texto, el destinatario y la función del mensaje. Por ejemplo, el grado diferente de formalidad, la adaptación del tono, el uso de anáforas o deixis poco claras fuera del contexto, etc.
Problemas extraordinarios	Son poco frecuentes y tienen un carácter poco convencional. Por ejemplo, los juegos de palabras, el lenguaje poético, los neologismos, entre otros.
Problemas éticos o ideológicos	Surgen como consecuencia de las decisiones que el traductor debe tomar ante encargos con contenidos sensibles, sesgados o cargados ideológicamente. Por ejemplo, la traducción de discursos discriminatorios, la reproducción de estereotipos culturales o la adaptación de textos con lenguaje no inclusivo. Asimismo, podríamos incluir la traducción de los contratos y sentencias que regulan la gestación por sustitución.

Una vez que hemos definido y clasificado los problemas de traducción que emplearemos en nuestro análisis, emplearemos la noción de técnicas de traducción que proponen Molina Martínez y Hurtado Albir (2002), según la cual, se trata de un conjunto de procedimientos que se centran en el resultado de la traducción, se clasifican en comparación con el original y tienen un carácter discursivo y contextual, entre otras características.

Partiendo de esta definición, Molina Martínez y Hurtado Albir (2002) han propuesto una clasificación de las principales técnicas de traducción, tal y como podemos observar en la Tabla 2 que aparece a continuación:

Tabla 2. Técnicas de traducción de Molina Martínez y Hurtado Albir (2002) adaptadas por Molina Martínez (2022)

Técnica de traducción	Definición
Adaptación	Cambiar la adscripción cultural.
Amplificación lingüística	Añadir palabras sin necesidad gramatical o normativa.
Amplificación	Añadir precisiones (paráfrasis explicativas, notas al pie...)
Calco	Traducir literalmente un sintagma extranjero que expresa un concepto o una expresión nuevos.
Compensación	Introducir un elemento o efecto estilístico en otro lugar.
Compresión lingüística	Sintetizar palabras sin que haya una necesidad gramatical o normativa.
Creación discursiva	Establecer una equivalencia efímera, totalmente imprevisible fuera de contexto.
Descripción	Reemplazar un término o expresión por la descripción de su forma y/o función.
Equivalente acuñado	Utilizar un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente.
Generalización	Utilizar un término más general o neutro.
Modulación	Efectuar un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento.
Particularización	Utilizar un término más preciso o concreto.
Préstamo	Integrar una palabra o expresión de otra lengua tal cual.
Reducción	Suprimir algún elemento de información.
Sustitución (lingüística, paralingüística)	Cambiar elementos lingüísticos por paralingüísticos o viceversa.
Traducción literal	Traducir palabra por palabra un sintagma o expresión, pero no una sola palabra
Transposición	Cambiar la categoría gramatical.
Variación pragmática	Cambiar elementos lingüísticos o paralingüísticos que afectan a la variación lingüística.

Partiendo de las nociones de problemas de traducción de Nord (1991) y Hurtado Albir (2001), por un lado, y de técnicas de traducción de Molina Martínez y Hurtado Albir (2002), por otro, hemos extraído algunos de los problemas más comunes presentes en las cuatro sentencias de gestación por sustitución y, a continuación, hemos aplicado las técnicas de traducción mencionadas.

De este modo, los problemas de traducción más recurrentes en las sentencias de gestación subrogada han sido de tipo lingüístico, extralingüístico y ético o ideológico.

En relación con los problemas lingüísticos, encontramos expresiones que o bien plantean un problema a nivel de léxico, como *birth mother*, o a nivel estilístico, como en *and the child who was born to her*. Para traducir *birth mother*, hemos recurrido a su equivalente acuñado en español, “gestante”, puesto que su traducción literal, “mujer que da a luz”, resultaría demasiado extensa y obstaculizaría la lectura del texto traducido. En cuanto a la frase *and the child who was born to her*, hemos recurrido a la modulación, puesto que la voz pasiva es común en la cultura anglosajona, pero no tanto en la lengua meta, por lo que hemos considerado necesario realizar un cambio de enfoque o punto de vista para que resulte comprensible y natural para el receptor del texto meta. De este modo, hemos traducido *and the child who was born to her* por “y la menor a la que dio a luz”.

En cuanto a los problemas extralingüísticos, cabe destacar el nombre de un tribunal de la sentencia de Utah, *District Court of the Third Judicial District of Salt Lake County*, que hemos traducido literalmente por “Tribunal de Distrito del Tercer Distrito Judicial del Condado de Salt Lake”; o las siglas empleadas para hacer referencia a un tipo de tribunal, en este caso, a un tribunal de distrito, *D.C.*, pero que en español, al no ser una sigla conocida, es necesario hacerla explícita, por lo que hemos optado por la técnica de la amplificación y la hemos traducido por su nombre completo “Tribunal de Distrito”.

Por último, un problema de tipo ético o ideológico que surgió en una de las sentencias tiene que ver con el contenido de una de las disposiciones del juez en la que exime de todo derecho o responsabilidad a la gestante frente al bebé al que ha dado a luz, tal y como observamos en la frase: *does not have, nor shall ever have, any parental rights or responsibilities (including custody and visitation), financial or otherwise, to, for, or of, said child*. En este caso, hemos recurrido a la traducción literal, con el objetivo de hacer constar exactamente lo que expone el original: “no tiene ni tendrá

jamás ningún derecho ni responsabilidad parental (incluidos el régimen de visitas y la custodia), de tipo económico o de otro tipo, sobre dicho menor”.

En la Tabla 3 que aparece a continuación, hemos incluido un resumen de los problemas de traducción identificados en las sentencias de gestación subrogada, así como las técnicas empleadas para su traducción al español:

Tabla 3. Problemas y técnicas de traducción en las sentencias de gestación subrogada

Tipo de problema	Ejemplo	Técnica	Solución (Traducción)
Lingüístico	Birth mother	Equivalente acuñado	gestante
Lingüístico	And the child who was born to her	Modulación	y la menor a la que dio a luz
Extralingüístico	District Court of the Third Judicial District of Salt Lake County	Traducción literal	Tribunal de Distrito del Tercer Distrito Judicial del Condado de Salt Lake
Extralingüístico	D.C.	Amplificación	Tribunal de Distrito
Ético o ideológico	does not have, nor shall ever have, any parental rights or responsibilities (including custody and visitation), financial or otherwise, to, for, or of, said child	Traducción literal	no tiene ni tendrá jamás ningún derecho ni responsabilidad parental (incluidos el régimen de visitas y la custodia), de tipo económico o de otro tipo, sobre dicho menor.

En general, los problemas de traducción más numerosos han sido de tipo lingüístico. Además de los analizados en la Tabla 3, ha surgido otros problemas pertenecientes, en su mayoría, al lenguaje jurídico inglés, tales como las construcciones en voz pasiva, las denominaciones de *petitioner* (demandante) y *respondent* (demandado/a), que suelen aparecer en las sentencias en general, o determinados cargos como *Esq.*, así como al ámbito de la Medicina, como *sperm source*, *licensed mental health profesional*, o *in-vitro fertilization procedure*, entre otros.

4. El Traductor jurado como mediador entre realidades opuestas

Una de las realidades a las que se enfrentan los Traductores-Intérpretes Jurados en su actividad profesional es la falta de una regulación clara de la profesión, pues no existe un colegio profesional que les obligue a actuar conforme a un código deontológico propio (Vigier, 2014). Aunque existen asociaciones profesionales de Traductores-Intérpretes Jurados que cuentan con un código deontológico, su cumplimiento es obligatorio solamente para sus afiliados, por lo que no existe una regulación única que ayude a guiar y controlar el ejercicio profesional. Además, tal y como sostiene Mayoral Asensio (2011), la mayoría de los códigos deontológicos actuales son anacrónicos, irreales e imposibles de cumplir ya que no reflejan los cambios y avances a los que estamos sometidos ni responden a las demandas del mercado.

Ante la inexistencia de un mecanismo regulador, el Traductor-Intérprete Jurado a menudo se ve forzado a autorregularse en su práctica profesional e incluso a tener que adoptar un posicionamiento ético en determinadas ocasiones en las que surgen conflictos de intereses entre las partes interesadas en un encargo de traducción (Vigier, 2014).

La traducción de sentencias de gestación por sustitución convierte al Traductor-Intérprete Jurado (TIJ) en un mediador entre dos realidades jurídicas opuestas, lo cual tiene consecuencias para el traductor tanto desde la perspectiva moral y ética, pues en cierto modo se ve empujado a posicionarse sobre el tema y puede no sentirse completamente a favor o en contra de esta técnica de reproducción, como desde el punto de vista deontológico, ya que puede plantearse si al aceptar el encargo está cumpliendo con los deberes y obligaciones que se esperan de los profesionales de la traducción.

Además, la traducción de estos textos podría conducir a más de un Traductor-Intérprete Jurado a una situación de incertidumbre y desprotección jurídica puesto que, como sabemos, la práctica de la gestación por sustitución es ilegal en España, pero se admite la inscripción registral de los menores nacidos en el extranjero, lo cual solo es posible si la sentencia va acompañada de una traducción jurada. Su condición de fedatario público de tipo lingüístico lo expone a rendir cuentas en el caso de que se produzcan errores o inexactitudes en la traducción, por lo que la existencia de un colegio profesional u organismo regulador dotaría al TIJ de mayor protección jurídica, lo cual sería muy conveniente más aún cuando su labor contribuye a reconocer legalmente un fenómeno cuya práctica es ilegal.

Conclusiones

La gestación subrogada es un fenómeno en auge sobre el que se han realizado numerosos estudios desde distintas disciplinas y puntos de vista, en especial, desde el legal, médico, ético y sociológico. No obstante, son escasos los trabajos realizados en el campo de la traducción, a pesar de que la traducción jurada de las sentencias sobre gestación por sustitución es un requisito esencial en el proceso de reconocimiento e inscripción del menor en España. Por tanto, creemos que es necesario que se realicen estudios desde la perspectiva traductológica que ayuden a futuros traductores a enfrentarse a este tipo de textos, más aún cuando la demanda de traducción de sentencias sobre gestación subrogada seguirá en aumento en España debido al carácter internacional que adquiere esta técnica de reproducción humana asistida.

Asimismo, hemos observado que las sentencias sobre gestación por sustitución son textos que aúnan elementos textuales, términos y convenciones de género del lenguaje jurídico, por un lado, y contenido médico, en concreto de la reproducción asistida, por otro. Por tanto, sería interesante ahondar en el estudio de la hibridez textual y de la clasificación de las sentencias sobre gestación por sustitución dentro del género híbrido y, en concreto, del género médico-jurídico.

Por último, un aspecto novedoso en este tipo de encargos es la situación del TIJ como mediador entre realidades opuestas, ya que no solo hace de puente entre dos culturas y lenguas, rasgo idiosincrásico del ejercicio traslativo, sino que se enfrenta a dos marcos legales en oposición: la legalidad de la gestación por sustitución en el país de origen del texto (EE.UU., principalmente) y la ilegalidad de su práctica en el país receptor del texto (España). En este sentido, se podría realizar un estudio de este tipo de encargos y de la figura del TIJ desde la perspectiva moral y deontológica que arroje luz sobre los deberes y derechos del profesional de la traducción ante situaciones como la descrita.

Referencias bibliográficas

- ABASOLO BARANDIKA, I. (2019): "La gestación por sustitución y las mujeres gestantes. Aspectos jurídicos y éticos". *LanHarremanak*, 41, 260-297. (<https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.20825>).
- BORJA ALBI, A. (2012): "Aproximación traductológica a los textos médicojurídicos". *Panace@*, XIII, 36, 167-175.
- BUCSA, D. (2020): *La gestación subrogada en España y Francia: nuevas perspectivas laborales para los traductores e intérpretes*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

- CASADO BLANCO, M. e IBÁÑEZ BERNÁLDEZ, M. (2013): "Reflexiones legales y éticas en torno a la maternidad subrogada". *RevEspMed Legal*, 40 (2), 59-62.
- COBOS LÓPEZ, I. (2021): "Hacia una revisión del concepto de género híbrido y propuesta de clasificación de los géneros agrojurídicos". *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 23, 69-89.
- FERNÁNDEZ CODINA, G. (2019): *Gestación subrogada: crítica a sus críticas. Sobre por qué es moralmente lícita y legalizable*. Barcelona: Bosch Editor.
- FERRE JORGE, J. y MARTÍNEZ DE ARTOLA, V. (1985): "Fecundación artificial: aspectos médicos y cuestiones éticas". *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, vol. XXIX, nº3, 201-206.
- FIELD, M. (1987): "Surrogate Motherhood: The Legal Issues". *NYLS Journal of Human Rights*, Vol. 4: Iss. 2 , Article 5, 481-553.
- GÓMEZ SÁNCHEZ, Y. (2004): "El derecho a la reproducción humana". Perspectivas del derecho de familia en el siglo XXI: XIII Congreso Internacional de Derecho de Familia: Abstracts aceptados, 168.
- GUERRA-PALMERO, M. (2017): "Contra la llamada gestación subrogada. Derechos humanos y justicia global versus bioética neoliberal". *Gaceta Sanitaria*, vol.31 no.6.
- HURTADO ALBIR, A. (2001): Traducción y Traductología. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra.
- LAMM, E. (2013): *Gestación por sustitución. Ni maternidad subrogada ni vientres de alquiler*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- LEAL DÁVILA, L. (1989): "La reproducción artificial humana frente al derecho civil colombiano". *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, nº 86, 63-130.
- LEONSEGUI GUILLLOT, R. (1994): "La maternidad portadora, sustituta, subrogada o de encargo". *Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED*, núm. 7, 317-338.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2011): "Discusión crítica de los códigos deontológicos". *Butlletí de l'Associació de Traductors i Intèrprets Jurats de Catalunya*, s.n, s.p.
- Ministerio de Justicia (2021). Boletín del Ministerio de Justicia, núm. 2246, de diciembre de 2021, [9 de noviembre de 2025]. Disponible en: https://www.mjusticia.gob.es/es/AreaTematica/DocumentacionPublicaciones/Documents/2246_Boletin.pdf.
- Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes (2025), [9 de noviembre de 2025]. Disponible en: https://administracion.gob.es/pag_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/familia/menores/gestacion-sustitucion.html

- MOLINA MARTÍNEZ, L. (2022): *Técnicas / estrategias de traducción*. ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación). AIETI, [9 de noviembre de 2025]. Disponible en: https://www.aieti.eu/enti/techniques_SPA/
- MOLINA MARTÍNEZ, L. y HURTADO ALBIR, A. (2002): "Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach", *Meta: Journal des traducteurs = translators' journal*, 47, Nº 4, 498-512.
- NEUBERT, A. (2001): "Some implications of regarding translations as hybrid texts". *Across Languages and Cultures* 2 (2), 181-193.
- NORD, C. (1991): *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam/Atlanta: Rodopi, III.
- NORD, C. (2009): "El funcionalismo en la enseñanza de traducción". *Mutatis Mutandis*, vol. 2 (2) 3-35.
- PÉREZ MONGE, M. (2002): *La filiación derivada de técnicas de reproducción asistida*. Madrid: Colegio de Registradores de la Propiedad y Mercantiles de España.
- PIÑERO, L. (2017): *Gestación subrogada internacional. Trabajo Final*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Lenguas.
- Real Academia Española (RAE), *gestación*, [9 de noviembre de 2025]. Disponible en: <https://dle.rae.es/gestaci%C3%B3n>
- SCHÄFFNER, C. y ADAB, B. (2001b): "The Idea of the Hybrid Text in the Translation, Revisited". *Across Languages and Cultures*, 2 (2), 277-302.
- VIGIER-MORENO, F. (2014): "De la necesidad de un código deontológico propio para los Traductores-Intérpretes Jurados". *Considerando Ética e Ideología en Situaciones de Conflicto*, 360-365.
- VILA-CORO, A. (2012): "Madre no hay más que cinco". *El Huffington Post*, 27/10/2012. [9 de noviembre de 2025]. Disponible en: https://www.huffingtonpost.es/antonio-vila-coro/madre-no-hay-mas-que-cinc_b_1967162.html.

Legislación

- Ley 14/2006, de 26 de mayo, sobre técnicas de reproducción humana asistida (LTRHA). 27 de mayo de 2006. BOE núm. 126
- Instrucción de 5 de octubre de 2010, de la Dirección General de los Registros y del Notariado, sobre régimen registral de la filiación de los nacidos mediante gestación por sustitución registral de la filiación de los nacidos mediante gestación por sustitución.
- Instrucción de 18 de febrero de 2019, de la Dirección General de los Registros y del Notariado, sobre actualización del régimen registral de la filiación de los nacidos mediante gestación por sustitución.

Performance of Neural Machine Translation tools in translating Arabic non-diacritised terms: a case study of Algerian Family Code

Anes Stiti
University of Algiers 2
anes.stiti@univ-alger2.dz

Recibido: 10.12. 2024
Revisado: 17.05. 2025
Aceptado: 13. 06. 2025

Abstract This paper aims to evaluate the output of three machine translation tools that rely on the neural approach and artificial intelligence, it seeks to measure the performance of these tools in rendering Arabic non-diacritised legal words extracted from the Algerian Family code written originally in Arabic. To achieve this, a sample of 10 passages containing Arabic non-diacritised terms was selected, the criteria of selecting the passages was based on containing words having multiple meanings according to varying diacritics put on their letters. The samples were given to three different neural machine translation tools to be translated from Arabic to English, the results were then compared according to the error-rate of each tool. The case study showed varying results for the three machine translation tools, it demonstrated the ability of machine translation in disambiguating the correct meaning of Arabic terms from context even with the absence of diacritical marks.

Keywords: Neural Machine translation; Artificial intelligence; Legal texts; Algerian family code; Diacritics; MT evaluation.

Efectividad de las herramientas de traducción automática neuronal en la traducción de términos árabes sin diacríticos: estudio de caso del Código de Familia argelino

Resumen: Este estudio tiene como objetivo evaluar el rendimiento de tres herramientas de traducción automática neuronal (NMT), las cuales se basan en la inteligencia artificial y el enfoque neuronal, en la interpretación de términos jurídicos árabes no diacríticos al inglés. Los términos fueron extraídos del Código de Familia argelino, originalmente redactado en árabe. Para lograr este objetivo, se seleccionó una muestra de diez pasajes basada en la presencia de palabras árabes no diacríticas con múltiples significados posibles, dependiendo de las diacríticas aplicadas a sus letras. Los pasajes seleccionados fueron traducidos por tres

herramientas NMT diferentes del árabe al inglés, y sus resultados fueron analizados y comparados calculando la tasa de error de cada herramienta. El estudio revela resultados variables entre las herramientas y destaca sus respectivas capacidades para desambiguar el significado correcto de los términos árabes utilizando el contexto, a pesar de la ausencia de marcas diacríticas

Palabras clave: Traducción automática neuronal; Inteligencia artificial; Textos legales; Código de Familia argelino; Diacríticas; Evaluación de la traducción automática.

Sumario: 1. Introduction. 2. Literature review. 3. Arabic Diacritics. 3.1. The Fathah. 3.2. The Dammah. 3.3. The Kassrah. 3.4. The Tanwin Nunation. 3.5. The Shaddah. 3.6. The Sukun. 4. Challenges of translating legal texts. 5. Neural machine translation. 6. Methodology. 7. Data analysis. 8. Discussion. 9. Conclusion.

1. Introduction

In recent years, the field of machine translation has witnessed great improvements and changes especially with the emergence of Neural machine translation, thus changing preconceived opinions and beliefs of the failure of this mechanism.

Nowadays, machine translation is widely used among translators and professionals due to its efficiency and rapidity in translating different types of texts, in fact, machine translation is said to translate 143 billion words per day which is 150 times more than what all human translators combined can achieve in one single day (Pym & Torres-Simon, 2021). Besides, neural machine translation tools can translate from and between many of the world's languages, such as google translate who can provide translation for 243 languages (Whitney, 2024), Bing translator with over 100 languages (Microsoft, 2021), and Systran translator with 55 languages (systransoft, 2024).

The Arabic language being one of the languages covered by neural machine translation tools, is getting more and more attention by MT engineers due to the large number of its speakers and users reaching nearly 400 million worldwide (Alnosairee, 2021). However, the system of the Arabic language is rather unique by its use of *Tashkil* i.e. diacritics which serve as guiding marks to show the exact pronunciation of words as well as defining the grammatical function of Arabic words. (Hallberg, 2022)

The presence of Arabic diacritics is highly important for different types of texts, especially sacred texts like the Quran, or sensitive texts like legal texts whose misinterpretation may engender legal liability, or pose legal

disputes, yet, a high percentage of Arabic writing is written without any diacritic due the possibility of disambiguation through context (Mubarak, et al., 2019). However, machine translation tools may face challenges when translating Arabic terms that have the same form but whose meaning may vary according to the diacritic below or above each one, in fact, they may struggle choosing the exact equivalent especially for words that may have more than four meaning; for instance, the Arabic term "قَدَم" literally meaning foot, may have several meanings without diacritics according to Almaany (Almaany, 2024); it may mean: "قَدَمَ" *to come*, "قَدَمَ" *offered*, "قَدَمَ" *getting old*, and "قَدَمَ" *foot*.

This study aims to explore the performance of neural machine translation tools in translating non-diacritised Arabic legal terms extracted from the Algerian Family code, furthermore, it aims to compare three different neural machine translation tools and explores the difference between them by asking the following research questions:

- Are neural machine translation tools able to translate non-diacritised Arabic legal terms correctly?
- To what extent can neural machine translation tools simulate human brain and guess the meaning of non-diacritised Arabic legal terms from context?
- Is there any difference between NMT tools efficiency in translating non-diacritised Arabic legal terms?

To help find answers to the above-mentioned research questions, the following hypotheses were suggested;

- Neural machine translation tools may translate some non-diacritised Arabic legal terms and fail to translate others.
- Neural machine translation tools may guess the meaning of non-diacritised Arabic legal terms from context through Deep learning structures and algorithms that provide solutions such as attention mechanism.
- The outcome of neural machine translation tools may vary in translating non-diacritised Arabic legal terms according to the training and data base of each tool.

2. Literature review

The performance and efficiency of machine translation has attracted lot of attention in recent years, this tool can translate thousands of words in just few seconds and assist linguists and translators in their daily tasks. However, MT needs to be evaluated regularly by experts, whether through human or automatic metrics (Freitag, et al., 2021) in order to enhance its performance and efficiency, more specifically, several studies have dealt with the evaluation of machine translation translating from Arabic to English and vice versa.

In the study of (Hadla, Hailat, & Al-Kabi, 2014), the researchers evaluated the efficiency of two online machine translation tools; Google and Babylon translators using the BLEU metric; which is a widely used and famous algorithm for evaluating machine translation outcome (Reiter, 2018). The research was conducted on a corpus of 1000 Arabic sentences and their translations and concluded that Arabic sentences posed serious challenges to MT tools, however, a slight difference between the two programs was reported on the level of precision in favour of Google translation. Furthermore, the tools evaluated back then in 2014, were using Statistical Machine Translation approach which is no longer adopted by the programs in the time being, in fact, the majority of MT systems migrated to Neural Machine Translation approach for the promising results it yielded.

Furthermore, In the study of Stiti & Benaouda (2023), a human evaluation was conducted on Google Translation, to demonstrate its efficiency in translating four Algerian codes to English, the study focused on spotting errors according to levels of language (Lexical, Semantic, Syntactic, Pragmatic), the study concluded that even though Google translation was able to translate effectively on the lexical and syntactic level, it still faced challenges at the semantic and pragmatic levels when translating culture and religious-specific terms of Algerian codes. Furthermore, the study reported that post-editing required for the outcome of google translate is minimized compared to previous studies.

In another study related to measuring and evaluating the performance of machine translation tools, Saleh & Tagadeen (2023) focused on the aspect of Diacritics and its effects on the performance of machine translation, the researchers chose Yemeni proverbs as a corpus for their study, the experiment was then conducted by selecting passages containing Arabic diacritised homographs which were translated by three different machine translation tools; Systran translate, Reverso translate, and Free Translation Online, they were then compared according to error rate, and the findings revealed that Systran translate mistranslated all the samples

provided, meanwhile, Reverso's and Free Translation's error rates were 75% and 66.6% respectively. The results show a high error rate among all machine translators even though the passages provided by the authors were diacritised, this could be interpreted as an incapacity of machine translation tools in recognising or identifying Arabic Diacritical marks.

In essence, the previously mentioned studies reveal a multitude of challenges related to using machine translation tools for translating Arabic texts to English, the results did not report results similar to human like translation, but we hope to achieve better results through our study which will be focused on a slightly different scope, for we intend to assess the performance of machine translation tools in disambiguating Arabic non-diacritised words through context, the study will be focused on legal texts, more specifically on Algerian Family code.

3. Arabic Diacritics

Diacritics are marks or symbols put above or below letters acting as guides to the right spelling and reading of words (Layla, 2018), they may change the whole meaning and pronunciation of words, those signs are used in several languages; such as the *ê, ç, î* in French, *ö, ş* in Turkish, or the *ü* in German (Trask, 1997), in the Arabic language this characteristic is called *tashkil* meaning literally *taking shape*, and the difference between the use of diacritics in Arabic and other languages is that in Arabic they may change the whole grammatical function of a word from Nominative to Accusative. besides, they may change the voice from active to passive: for instance, the passive in Arabic is formulated just by changing the Diacritical mark from *Fathah* *◌َ* above the first letter of the word to a *Dammah*.

Arabic has eight types of diacritics (Hallberg, 2022) acting as indicators to the real pronunciation of a word, they are called: *Al fathah*, *Al kassrah*, *Al dammah*, *Tanwin*; which has three types (*Tanwin Fath*, *Tanwin Kassr*, *Tanwin Damm*), the *Shaddah*, and *Sukun*.

3.1 The Fathah

The *Fathah* in Arabic is a small diagonal stroke *◌َ* put above the letter to indicate that the sound of the vowel is similar to the English /ə/, for instance if we add a *Fathah* to a *b* sound, it will be pronounced as [bə].

3.2 The Dammah

The *Dammah* in Arabic is a small curl ُ put above the letter to indicate the /u/ sound, for instance, if we add a *Dammah* to the *b* letter, it will be pronounced as [bu].

3.3 The Kassrah:

The *Kassrah* in Arabic is a small diagonal stroke ِ put below the letter to indicate that the sound of the vowel similar to the English /i/, for instance if we add a *Kassrah* to a /b/ sound, it will be pronounced as [bi].

However, the three diacritical marks do not change just the pronunciation of words, but the whole meaning as well, to understand more we give the example of the word "كتب" literally meaning *wrote* in English may have several meanings according to the three above-mentioned marks; it may be written with a *Fathah* on all its three letters "كُتِبَ" to refer the past tense of the verb *to write*, it may be written with a *Kassrah* on its second letter "كُتِبَ" to refer to the passive voice of the verb *to write* which is *written*, and may be written as well with a *Dammah* on its first and second letter "كُتِبَ" to refer to the plural tense of the word book which is *books*.

3.4 The Tanwin Nunation

The *Tanwin* in Arabic has three types as it follows the above-mentioned diacritical marks, it equals doubling the *Fathah*, *Kassrah*, or the *Dammah*, and serves initially to differentiate between nouns and other parts of speech (Ibnulyemen Arabic, 2024), phonetically it produces the sounds [ən] with the *Fathah* Tanwin, [in] with the *Kassrah* Tanwin, and [un] with the *Dammah* Tanwin.

3.5 The Shaddah

The *Shaddah* in Arabic has the shape of a small w letter (Arabic Path, 2021) "ّ" put above Arabic letters to indicate doubling the consonant (Hallberg, 2022), it equals putting stress in English, in other words, it is like combining two similar letters and writing only one letter plus the *Shaddah* symbol, for in Arabic to put stress on a letter is to double it, for instance: the

Arabic word "الطَّعام" literally meaning food, is originally "الططعام", however, due to aesthetic considerations, the doubled consonant is merged into only one letter plus adding the *shaddah*.

3.6 The Sukun

The *Sukun* in Arabic is a small circle ◌ put above a letter to indicate that it is *Sakin* literally *vowelless*, which means that the letter which has *sukun* above it does not take any vowel and is pronounced by taking a pause on it (Greer, 2024). The *sukun* plays a crucial role in the pronunciation and interpretation of Arabic words, for instance, the word "نفس" when diacritised with a *Sukun* above its second letter means *soul* in English, and when diacritised with a *Fathah* above the same letter becomes the equivalent of *Breath* in English, this may be a real challenge for novice learners of Arabic, and for machine translation as well as they have to consider the possibility of having several meanings for only one word.

4. Challenges of translating legal texts

As the scope of this study will be focused on legal texts, it is crucial to mention the challenges encountered by human translators and machine translation tools in rendering these types of texts. Legal texts deal primarily with the subject of law (Rotman, 1996) which requires precision and clarity in order to convey rules and regulations and protect and people's rights and lives, legal texts are characterized by the performative nature of their language (WIECŁAWSKA, 2015, p. 2) because drafting legal texts is not a mere stating of facts or describing events but conveying obligations, permissions, or expressing prohibitions.

One of the challenges of translating legal texts is the translation of culture-specific terms (El-Farahaty, 2016, p. 482) which may lack the equivalent in the target language, such as the religious terms that belong to the Islamic Sharia abundant in the Algerian family code, or laws of Arab countries that derive their rulings from Islamic Sharia. The term "خطبة" which shall be mentioned in our case study, refers to the promise made by the bridegroom to marry the bride translated to English by the term *engagement*, however, the Arabic term may have an Islamic background that requires the approval of the bride's parent to conclude the engagement and marriage contract.

The legal translator may also face challenge of different legal systems in translating legal documents (COSMULESCU, 2021, p. 141), legal texts follow the structure and drafting style of the legal system of their country. we can list five different legal systems around the world; ``They are civil law, common law, customary law, religious law, and hybrid or mixed systems.`` (openstax, 2024), these legal systems can be found in different parts of the world, for example: the legal system of English speaking countries like the United States and Britain is Common Law, which is based on the system of precedents, it relies on past judgments and cases to decide new ones, on the other hand, the Civil law system relies on written codes and laws and decrees that define the rights and obligations of persons.

In addition, there are cases where a mixture of more than one legal system can be found in a country, such as the Algerian legal system that adopts the legal system but relies on the Islamic Sharia in drafting its codes (legalcommunitymena, 2023), another example can be found in the Philippine, where more than one legal system is adopted; The Sharia law, civil Law and Common law (openstax, 2024).

Consequently, this must all be taken into consideration when translating legal texts and evaluating machine translation outcome, especially with the rapid growing of neural machine translation tools that became able to translate between lots of languages, and assist translators in different types of texts.

5. Neural machine translation

Machine translation is gaining more and more interest by translators, linguists and laypeople because of its free and easy access, in addition to its rapidity and the good results it achieves. However, machine translation has gone through various stages to reach its current status that relies on the Neural approach. Most machine translation tools and language service providers steered their attention to neural machine translation just few months after its emergence thus surpassing the previous approach statistical machine translation (SMT) which dominated the market of machine translation for long (Álvarez, Badia, & Oliver, 2021, p. 33). In fact, neural machine translation was able to achieve better results by relying on Artificial Neural Networks that mimic the human brain, Alvarez et al mentioned that both automatic metrics and human evaluation of MT confirmed neural machine(NMT) translation achieved better results than statistical machine translation (SMT) (Álvarez, Badia, & Oliver, 2021, p. 36).

Moreover, Escribe (2019, p. 37) conducted a human evaluation of Neural machine translation output, the study focused on the first book translated wholly by an MT tool. "Deep Learning" was translated by DeepL translator from English to French in 2018 and published later after post-editing its raw output (Escribe, 2019, p. 38). The study compared the post-edited version of the translated book with the raw output provided by DeepL translator to determine the efficiency of machine translation. The results showed that the machine translation tool produced some errors, but the raw output could be understood and was satisfying to some extent. This could be interpreted as a big step forward for machine translation tools in achieving long translation projects in a record time.

6. Methodology

To answer the questions of this research, a comparative analytic study was conducted by extracting ten passages from the Algerian family code originally drafted in Arabic. The passages were chosen specifically for containing words and terms that may have several interpretations and meanings according to diacritical marks put above or below their letters, the passages were then translated to English by three different Machine Translation tools adopting the Neural approach; Google Translator, Bing Translator, and Systran Translator.

The output of the three machine translation tools was then analysed and compared through an error-analysis basis in order to determine the efficiency and performance of each translator. We selected only non diacritised samples to evaluate the efficiency of MT tools in disambiguating Arabic words through context.

7. Data analysis

—Example 01

Source text	المادة 5: الخطبة وعد بالزواج. Literally: Engagement is a promise of marriage.	
Machine translation	Google translator	Article 5: <i>Engagement</i> is a promise to marry.
	Bing translator	Article 5: <i>The engagement</i> is a promise of marriage.
	Systran translator	Article 5: <i>Engagement</i> is a promise of marriage

The example above defines engagement using the Arabic word "خطبة" which literally means engagement when diacritised with the *Kassrah* below the letter "خ". however, the Arabic word "خطبة" may have another equivalent in the English language when diacritised with the diacritical mark *Dammah* "ُ" put above the letter "خ", meaning *sermon* (Almaany, 2024), like the sermon given by the Imam on Friday.

The word "خطبة" may constitute a challenge for machine translation tools, as it comes without any diacritical mark in the Algerian family code, supposing the human reader may disambiguate the real meaning through context.

The three neural machine translation tools were able to disambiguate the true meaning of the word "خطبة" and gave the exact equivalent English which is *Engagement*, even though the word given was free of any diacritical mark.

—Example 02

Source text	الصداق هو ما يدفع نحلة للزوجة من نقود أو غيرها المادة 14: literally : Dowry is the money or other things given to the wife with good heart.	
Machine translation	Google translator	Article 14: The dowry is <i>what is paid</i> to the wife in cash or other things.
	Bing translator	Article 14: Dowry is what a <i>bee</i> pays the wife money or other things.
	Systran translator	Article 14: Alms pays a <i>bee</i> to a wife for money or other legal things

The example above shows the importance of the dowry given to the wife as a gift (Mian Zafar, 2020, p. 1), and the way it is given; *with good heart* i.e. graciously or kindly, the Algerian family Code used a culture-specific word "نحلة" that belong to the Islamic Sharia to demonstrate that.

However, it may have two equivalents in English given the Diacritical mark put above or below it: As it may mean *graciously* or *with god heart* when diacritised with the Kassrah put below the first letter "ن", and it can mean *bee* which is the insect that gives honey when diacritised with the Fathah put above the first letter "ن" (Almaany, 2024).

The three neural machine translation tools were not able to disambiguate to word "نحلة" as it came without any diacritical mark in the Algerian Family Code, we notice that Google translator omitted it altogether, and the other translators (Bing and Systran) gave the most common equivalent *bee* which led to a semantic error affecting the whole meaning of the sentence.

—Example 03

Source text	المادة 62 : الحضانة هي رعاية الولد وتعليمه والقيام بتربيته على دين أبيه والسهر على حمايته وحفظه صحة وخلقاً. Literally : Custody is the maintenance and education of the child, his upbringing upon the religion of his father, preserving and protecting his health and morals.	
Machine translation	Google translator	Article 62: Custody is the care and education of the child, raising him according to his father's religion, and ensuring his protection and preservation of his health and <i>morals</i> .
	Bing translator	Article 62: Custody is the care of the child, his education, raising him according to his father's religion, and ensuring his protection and preservation of health and <i>morals</i> .
	Systran translator	Article 62: Custody is the care and education of a child, the upbringing of a child to his or her father's religion, the protection of the child and the preservation of his or her health and <i>morals</i> .

The example above demonstrates the importance of preserving the child's morals by using the Arabic word "خلقاً" which can have several equivalents in English according to the diacritics put above or below it. It is clear from the context of the family code article above that the author refers to the meaning of "خلقاً" with the diacritical mark *Dammah* put above the first letter which is rendered in English with the word "Morals" (Almaany, 2024).

However, the Arabic word may create ambiguity to machine translation tools as it was given without any diacritical mark, which can lead those tools to render it in English as "Creation"; the equivalent of the word "خلقاً" diacritised with the "Fathah" put above the first letter (Surah quran, 2024).

We notice that the three machine translation tools were able to discern the real meaning of the Arabic word from context and provided the exact equivalent in English, even though it was given clear from any diacritic.

—Example 04

Source text	المادة (70) : تسقط حضانة الجدة أو الخالة إذا سكنت بمحضونها مع أم المحضون المتزوجة بغير قريب محرم. Literally : The maternal grandmother or maternal aunt is deprived of her right of custody if she comes to live with the mother of the child in care who has remarried a non-mahram relative..	
Machine translation	Google translator	Article (70): The custody of the grandmother or aunt shall be forfeited if she lives with her child in her custody with the mother of the child in her custody who is married to someone other than a <i>mahram relative</i> .
	Bing translator	Article 70: The custody of a grandmother or aunt shall be forfeited if she lives with the mother of the child married to a <i>non-mahram relative</i> .
	Systran translator	Article 70: The nursery of a grandmother or aunt who lives with her mother who is married to a <i>close relative</i> is usually out of place.

The example above demonstrates the case where the custody of a grandmother or an aunt is forfeited or dropped, it states that marrying a non-mahram relative may drop the right of custody, using a culture specific term related to Islamic Law "محرم" which means the person or persons that a woman is not allowed to marry due to their blood relationship, relationship acquired through breastfeeding, or through marriage (GIWPS, 2022).

The Arabic word "محرم" may have several equivalents in English according to its diacritisation, it may be translated as: *muharram* which is the first month of the Islamic calendar when diacritised with the *Dammah* on the first letter, and the *shaddah* on the third letter of the word, it may also be translated as *forbidden*, or *Mahram* when diacritised with the *Fathah* on the first letter, and the *Fathah* on the fourth letter of the word to designate the meaning intended In the context of this law article.

Both Google and Bing translators were able to disambiguate the non-diacritised Arabic term and rendered it correctly through "borrowing" by the word *Mahram* widely used in Islamic texts written in English (Oxford reference, 2024), while Systran Translator could not discern the meaning of the term and translated it by *out-of-place*.

—Example 05

Source text	المادة (79) : يراعي القاضي في تقدير النفقة حال الطرفين وظروف المعاش ولا يراجع تقديره قبل مضي سنة من الحكم. Literally : In assessing maintenance, the judge takes into account the spouses' situation and living conditions. This assessment may not be called into question before one year has passed from the pronouncement of the judgment.	
Machine translation	Google translator	Article (79): When estimating the alimony, the judge shall take into account the circumstances of both parties and the living conditions, <i>and shall not review his estimation</i> before one year has passed from the ruling.
	Bing translator	Article 79: In assessing alimony, the judge shall take into account the situation of both parties and the circumstances of the pension <i>and shall not review his assessment</i> before the lapse of one year from the judgment.
	Systran translator	Article (79): The judge shall take into account the circumstances of the parties and the pension <i>and shall not review his assessment</i> before the completion of a year of the judgment.

The Arabic word "يراجع" in the example above may be translated by two equivalents to English according to its diacritical mark, the first possibility is when it is diacritised with a *Dammah* above its first letter and a *Kassrah* below its fourth letter to designate the active voice, and It can designate the passive voice when it is diacritised with *Dammah* above its first letter and a *Fathah* below its fourth letter.

It is clear from the context that the author of the article uses the passive voice to demonstrate that the judgment of the judge shall not be revised before one year has passed from its pronouncement, this can be discerned by the absence of the subject of the sentence, however, the three machine translator tools were not able to disambiguate it, and instead, used the active voice as the whole passage was free on any diacritic.

—Example 06

Source text	المادة 87: وفي حالة الطلاق، يمنح القاضي <i>الولاية</i> لمن أسندت له حضانة الأولاد. Literally: In the event of divorce, the judge entrusts the exercise of <i>guardianship</i> to the parent to whom custody of the children has been entrusted.	
Machine translation	Google translator	Article 87: In the event of divorce, the judge grants <i>guardianship</i> to the person who has been assigned custody of the children.
	Bing translator	Article 87: In the event of divorce, the judge grants <i>guardianship</i> to the person who has been entrusted with custody of the children.
	Systran translator	Article 87: In the event of divorce, the judge shall grant jurisdiction to the person who has custody of the children.

The example above demonstrates how guardianship of the child is granted to one of his parents using the Arabic word "الولاية" without any diacritical mark, this may lead to a sort of confusion for machine translation tools, for the Arabic word has two possible meanings; the first one is the English equivalent *Guardianship* when the diacritics on the word are: a *Fathah* above the third letter, and a "Fathah" above its sixth letter, and the second one is the English equivalent of *province* or state" when the diacritics on the word are: a *Kassrah* above the third letter, and a *Fathah* above its sixth letter.

It is clear from the context of the Law article that the author is referring to the meaning of guardianship as the word "الولاية" is surrounded by terms as child, judge and custody, besides, all three machine translation tools were able to disambiguate the meaning of the term without the need of diacritical marks and translated it by the *Guardianship*.

—Example 07

Source text	المادة (90) : إذا تعارضت مصالح الولي ومصالح القاصر يعين القاضي متصرفا خاصا تلقائيا أو بناء على طلب من له مصلحة. Literally: In the event of a conflict between the interests of the guardian and those of his ward, an ad hoc administrator <i>is appointed</i> ex officio or at the request of a person with an interest, by the judge.
-------------	--

Machine translation	Google translator	Article (90): If the interests of the guardian and the interests of the minor conflict, the judge <i>shall appoint</i> a special administrator automatically or upon the request of the person with an interest.
	Bing translator	Article 90: If the interests of the guardian and the minor's interests' conflict, the judge <i>shall appoint</i> a special administrator automatically or at the request of an interested party.
	Systran translator	Article 90: If the interests of the guardian and the minor are in conflict, the judge shall automatically <i>appoint</i> a private person or at the request of the person having an interest.

The Arabic word "يعين" may have two interpretations when not diacritised, the first one is to *assist* or *help* when it has a *Dammah* above its first letter, and a *Kassrah* below its third letter, and the second meaning is to *appoint* when it is diacritised with a *Dammah* above its first letter, and a *Kassrah* below its third letter plus a double consonant or a *Shaddah*.

The three machine translation tools were able to translate the Arabic term with the right equivalent in English although the author introduced it without any diacritic.

—Example 08

Source text	لمادة 144: الأخت الشقيقة بشرط انفرادها، وعدم وجود الشقيق، والأب، وولد أصلب، وولد الابن ذكرا أو أنثى، وعدم الجد الذي يعصمها Literally: Article 144: A full sister, on the condition that she is alone, and that there is no full brother, father, a biological son, or a male or female grandson, and the absence of a grandfather who allows her to inherit through agnation	
Machine translation	Google translator	Article 144: A full sister, provided that she is alone, and there is no brother, father, <i>biological child</i> , son's child, male or female, and there is no grandfather who is her agnate.
	Bing translator	Article 144: The sister provided that she is alone, and there is no brother, father, <i>crucifixion</i> , son male or female, and not grandfather who incapacitates her
	Systran translator	Article 144: a sister on condition of her own, the absence of a brother, the father, <i>the son of a steel</i> , the son of a male or female, and the lack of a grandfather who makes her nervous

The example above lists the category of people who have the right the inherit fifth of the heritage, and among them is the biological son, who is referred to in Arabic as "ولد الصلب", a compound word of "ولد" referring to *child* + "الصلب" referring to *backbone* (Surah quran, 2024), however, diacritical marks may give the second part of the compound word different interpretations.

The first meaning being the original one with a *Dammah* on the third letter, the second meaning being *steel* with a *Fathah* on the third letter, and the third meaning being *crucifixion* with the same diacritics as the previous one.

Due to the absence of diacritical marks in the text, only Google Translate was able to disambiguate the Arabic term from the context and gave the right translation *biological son*, unlike Bing translator who translated it as *crucifixion son*, and Systran translator who translated it the *son of steel* thus, leading to a semantic error affecting the whole meaning of the Law article.

—Example 09

Source text	المادة 200: تصح الوصية مع اختلاف الدين. Literally: The will shall be valid even with different religions.	
Machine translation	Google translator	Article 200: A will is valid even if the <i>religion</i> is different.
	Bing translator	Article 200: A will is valid with a difference of <i>religion</i> .
	Systran translator	Article 200: The will is valid with different <i>religions</i> .

The example above affirms that the will of the deceased shall be valid even when the religion of the inheritors is different, using the Arabic term "الدين" to refer to religion without any diacritical mark.

The term "الدين" may refer to several equivalents according to the diacritical mark put above or below it; it may refer to *religion* when diacritised with a *Kassrah* below its third letter + a *Shaddah* above the third letter, and it may refer to *debt* when diacritised with a *Fathah* plus a *Shaddah* above its third letter.

Although the example was free of any diacritic, the three machine translation tools were able to discern the right equivalent from the context of the law article and translated it as *religion*.

—Example 10

Source text	المادة 32: يفسخ النكاح إذا اختل أحد أركانه، أو اشتمل على مانع أو شرط يتنافى ومقتضيات العقد أو ثبتت ردة الزوج. Literally: Marriage shall be annulled if one of its pillars is vitiated, or if it includes an impediment or a condition inconsistent with the requirements of the contract, or the <i>apostasy</i> of the husband has been approved.	
Machine translation	Google translator	Article 32: The marriage contract shall be annulled if one of its pillars is missing, or if it includes an impediment or condition that is inconsistent with the requirements of the contract, or if the <i>husband's apostasy</i> is proven.
	Bing translator	Article 32: The marriage shall be annulled if one of its elements is disturbed, or if it contains an impediment or condition that contradicts the requirements of the contract or if the <i>husband's apostasy</i> is proven.
	Systran translator	Article 32: The marriage shall be annulled if one of the pillars of the marriage fails, or if it includes an impediment or condition that contravenes the requirements of the contract or proves the <i>spouse's return</i> .

The example above lists the cases where the marriage contract shall be annulled, and includes the husband's apostasy which is defined as disbelieving or quitting the religion of Islam (Alalwani, 2011), the Author of the Law article chose for that the term "ردة" without any diacritical mark.

The term may be rendered by several English words as it has multiple meanings according to the diacritic above or below its letters, the Arabic term may mean *apostasy* when diacritised with a *Kassrah* below its first letter, and may mean *return* when diacritised with a *Fathah* above its first letter.

Google translator and Bing translator were able to disambiguate the meaning of the Arabic term "ردة" from the context, even though it was provided without any diacritic, unlike Systran translator who opted for the

second meaning of the word, thus leading to a semantic error affecting the meaning of the whole passage.

Table 1: number of errors of each machine translation tool and the rate error in total

Examples	Google translator		Bing translator		Systran translator	
	Number of errors	Rate	Number of errors	Rate	Number of errors	Rate
	2	20 %	3	30 %	4	40 %

8. Discussion

We find that Machine Translation tools adopting the neural approach achieved good results in translating Arabic legal words, in fact, the three tools were able to disambiguate the correct meaning of the words even though they were given without any diacritic mark. Besides, the samples were selected for having multiple meanings according to each diacritic put below or above their letters.

However, the three machine translation tools gave varying results in rendering these Arabic non-diacritised words, we notice that Google Translate achieved the best scores among all translators with an error rate of 20% i.e. succeeding in rendering 80% of the samples which is satisfying taking in account the type of text and the lack of diacritics that play a crucial role in disambiguating meaning in the Arabic language.

In contrast, the error rates of Bing and Systran translators were 30% and 40% respectively which is nearly twice the error rate of Google translator. This reflects the leading role Google plays in developing machine translation tools and the domain of language services even translating languages that belong to different families.

9. Conclusion

In conclusion, we found that Machine translation has gone through major developments by introducing neural approaches that rely on artificial intelligence in order to improve its output and translate between lots of language pairs. However, we saw that some languages may have some characteristics that other languages don't, such as Arabic which relies on diacritics to disambiguate the meaning of its words. The native speaker may

rely on context to disambiguate the Arabic words, and this is reflected in a big portion of Arabic texts that dispense with diacritical marks.

This study demonstrated how the lack of this diacritics can affect the output of machine translation in rendering legal Arabic texts and found that the output of MT tools varies. Some tools could achieve a success rate of 80%, while others achieved 70% and 60% success rate. In fact, the results of this study are satisfying when compared to the results of the previous studies mentioned in the beginning of our research.

In addition, we conclude that machine translation tools rely on context to disambiguate non-diacritised Arabic legal terms through the attention mechanism introduced to the Neural approach which can weigh all the components of each sentence, unlike the previous approaches that found difficulties in doing that.

References

- Alalwani, T. J. (2011). *Apostasy in Islam A Historical and Scriptural Analysis*. London: The International Institute of Islamic Thought.
- Almaany. (2024). Retrieved 12 03, 2024, from Almaany: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-en/خطبة/>
- Almaany. (2024). Retrieved 12 02, 2024, from Almaany.com: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-en/نحلة/>
- Almaany. (2024). Retrieved 12 02, 2024, from www.almaany.com: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-en/قدم/>
- Almaany. (2024). Retrieved 11 27, 2024, from Almaany.com: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-en/خلق/>
- Alnosairee, A. A. (2021). A Sociolinguistics Study in Arabic Dialects. *Journal of linguistics*, 1-17.
- Álvarez, S., Badia, T., & Oliver, A. (2021). Comparing NMT and PBSMT for post-editing in-domain formal texts: A case study. In *Translation, interpreting, cognition* (pp. 33-46). Language Science Press.
- Arabic Path. (2021). Retrieved 11 21, 2024, from arabicpath.com: <https://arabicpath.com/read-arabic/shadda#>
- Cosmulescu, A. M. (2021). Views on the complexity of legal translation. *Romanian Journal of English Studies*, 137-144.
- El-Farahaty, H. (2016). Translating Lexical Legal Terms Between English and Arabic. *International Journal for the Semiotics of Law* , 473–493.
- Escribe, M. (2019). Human Evaluation of Neural Machine Translation: The Case of Deep Learning. *Proceedings of the 2nd Workshop on Human-Informed Translation and Interpreting Technology*, (pp. 36-46). Varna.

- Freitag, M., Foster, G., Grangier, D., Ratnakar, V., Tan, Q., & Macherey, W. (2021). Experts, Errors, and Context: A Large-Scale Study of Human Evaluation for Machine Translation. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 1460–1474.
- GIWPS. (2022, 08). Retrieved 12 02, 2024, from giwps.georgetown.edu: <https://giwps.georgetown.edu/wp-content/uploads/2022/08/Mahram-Womens-Mobility-in-Islam.pdf>
- Greer, G. (2024, 02 21). *Kaleela*. Retrieved 11 21, 2024, from kaleela.com: <https://kaleela.com/id/the-arabic-sukoon-what-it-is-and-how-to-pronounce-it>
- Hadla, L. S., Hailat, T. M., & Al-Kabi, M. N. (2014). Evaluating Arabic to English Machine Translation. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 68-73.
- Hallberg, A. (2022). Principles of variation in the use of diacritics (taskīl) in Arabic. *Language Sciences*, 1-15.
- Ibnulyemen Arabic*. (2024). Retrieved 11 20, 2024, from www.ibnulyemenarabic.com: <https://www.ibnulyemenarabic.com/arabic-language/tanween-in-arabic/>
- Layla , L. M. (2018). Phonetics and Phonology: Diacritics in English. *legalcommunitymena*. (2023, 01 16). Retrieved 11 23, 2024, from legalcommunitymena.com: <https://legalcommunitymena.com/algeria-legal-system-history/#:~:text=The%20legal%20system%20of%20Algeria%20is%20based%20on%20a%20combination,for%20all%20members%20of%20society.>
- Mian Zafar, K. I. (2020, 05). *Islamic Law and Tradition of Dowry and Recovery through Family Courts*. Retrieved 11 10, 2024, from <https://zafarkalanauri.com/wp-content/uploads/2020/05/Islamic-Law-and-Tradition-of-Dowry-and-Mahr.pdf>
- Microsoft. (2021, 10 11). Retrieved 11 20, 2024, from [microsoft.com](https://www.microsoft.com/en-us/translator/blog/2021/10/11/translator-now-translates-more-than-100-languages/): <https://www.microsoft.com/en-us/translator/blog/2021/10/11/translator-now-translates-more-than-100-languages/>
- Mubarak, H., Abdelali, A., Darwish, K., Eldesouki, M., Samih, Y., & Sajjad, H. (2019). A system for Diacritizing Four Varieties of Arabic. *EMNLP* (pp. 217-222). Hong Kong: Association for Computational Linguistics.
- openstax. (2024). Retrieved 11 23, 2024, from openstax.org: <https://openstax.org/books/introduction-political-science/pages/11-3-types-of-legal-systems-around-the-world>
- Oxford reference. (2024). Retrieved 11 21, 2024, from www.oxfordreference.com:

- <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803100126871>
- Pym, A., & Torres-Simon, E. (2021). Is automation changing the translation profession. *International Journal of the Sociology of Language*, 1-19.
- Reiter, E. (2018). A Structured Review of the Validity of BLEU. *Computational Linguistics*, 393-401.
- Rotman, E. (1996). The inherent problems of legal translation : theoretical aspects. *Indiana International & Comparative Law Review*, 1-10.
- Saleh, N. A., & Tagadeen, I. N. (2023). Effect of Diacritics on Machine Translation Performance: A case Study of Yemeni Literature. *International Journal of Language and Literary Studies*, 324-342.
- Stiti, A., & Benaouda, A. (2023). Translating Algerian laws using machine translation. *Cahiers de Traduction*, 421-445.
- Surah quran*. (2024). Retrieved from surahquran.com: <https://surahquran.com/english-arabic-aya-7-sora-86.html>
- Surah quran*. (2024). Retrieved 11 23, 2024, from surahquran.com: <https://surahquran.com/english-arabic-aya-6-sora-39>
- systransoft*. (2024). Retrieved 11 29, 2024, from www.systransoft.com: <https://www.systransoft.com/resources/language-catalog/>
- Trask, L. (1997). *University of Sussex*. Retrieved 11 20, 2024, from <https://www.sussex.ac.uk/informatics/punctuation/misc/diacritics#:~:text=Diacritics%2C%20often%20loosely%20called%20%60accents,indicate%20something%20about%20their%20pronunciation>.
- Whitney, L. (2024, 06 27). *Zdnet*. Retrieved 11 27, 2024, from www.zdnet.com: <https://www.zdnet.com/article/google-translate-gets-110-new-languages-with-ais-help-bringing-the-total-to-243/>
- Wieclawska, E. (2015). Textual features of legal texts in the domain of commercial law. *Studia Anglica Resoviensia*, 82-90.

Traduction et manipulation: étude comparative de la traduction macédonienne du roman *Železnijat svetilnik* de Dimităr Talev et de l'original en langue bulgare

Stoyan Trachliev
Universidad de Salamanca
trachlievs@usal.es

Recibido: 10.02. 2025

Revisado: 13.04. 2025

Aceptado: 30. 09. 2025

Resumen: El presente artículo versa sobre la cuestión de la manipulación en la traducción al macedonio de la novela *Železnijat svetilnik* del escritor búlgaro Dimităr Talev, centrándose especialmente en el listado y la descripción de las principales manifestaciones de manipulación observadas en el texto traducido. Para ello, el estudio se apoya en la tesis doctoral de Dukāte (2007), la cual se centra en el concepto de manipulación, con el fin de determinar los procedimientos manipulativos más comunes en la traducción y poner en práctica esta tipología para examinar la versión macedonia de Trajče Krsteski, a la luz del original búlgaro. De este modo, la investigación resalta las múltiples alteraciones que ha sufrido el texto traducido por razones tanto estéticas como ideológicas.

Palabras clave: Dimităr Talev, *Železnijat svetilnik*, manipulación, tipología, traducción

Translation and manipulation: a comparative study of the Macedonian translation of Dimităr Talev's novel Železnijat svetilnik and the original in Bulgarian

Abstract: The present contribution addresses the issue of manipulation in the Macedonian translation of the novel *Železnijat svetilnik* by Bulgarian writer Dimităr Talev. Specifically, it aims at listing and describing the main manifestations of manipulation observed in the translated text. To do so, the paper draws on Dukāte's (2007) PhD thesis on the notion of manipulation, in order to identify the most common manipulative devices in translation and apply this typology to examine the Macedonian version of Trajče Krsteski, in the light of the Bulgarian original. The study highlights the numerous and protean alterations to which the translated text has been subjected for ideological and aesthetic reasons.

Keywords: Dimităr Talev, *Železnijat svetilnik*, manipulation, typology, translation

Sumario: 1. Introduction. 2- Qu'est-ce que la manipulation en traduction? 3. Méthode de recherche. 4. Remarques preliminaires. 5. Analyse de la traduction macédonienne de *Železnijat svetilnik* en regard de l'original. 5.1. Manipulation inconsciente. 5.1.1. Explicitation. 5.1.2. Normalisation. 5.1.3. Erreurs. 5.1.4. Interprétations involontaires. 5.2. Manipulation consciente. 5.2.1. Substitutions. 5.2.2. Reformulations. 5.2.3. Ajouts. 5.2.4. Omissions. 6. Conclusion.

1. Introduction

« La Bulgarie est redevable à ce classique de notre littérature. À travers son œuvre, nous, les Bulgares, apprenons à nous connaître. Nous comprenons qui nous sommes et notre raison d'être en ce monde » (notre traduction). C'est par ces affirmations fortes, non dénuées d'émotions, que le critique littéraire Aleksandar Yordanov concluait, en 2018, un article de presse consacré à Dimităr Talev (né en 1898 à Prilep, ville de l'Empire ottoman qui fait maintenant partie de la Macédoine du Nord – mort en 1966 à Sofia), à l'occasion des 120 ans de la naissance de l'écrivain. S'il est admis en Bulgarie que Talev fait partie des auteurs bulgares les plus marquants de l'après-libération (1878) et que son œuvre est un classique des lettres bulgares¹, l'article de Yordanov n'avait pas seulement pour vocation de rendre hommage à l'écrivain, mais aussi de manifester son indignation à l'égard de la traduction en macédonien de *Железният светилник* (*Železnijat svetilnik*) [Le Chandelier de fer], roman phare de l'œuvre talevienne². D'où le titre on ne peut plus explicite de l'article de presse en question : « Comment la traduction macédonienne du roman *Železnijat svetilnik* a "castré" le mot "Bulgares" » (nous traduisons).

¹ Dans un sondage de 1999, mené en Bulgarie auprès des critiques littéraires pour déterminer les auteurs bulgares les plus marquants de l'après-libération, Talev arrivait en troisième position, devancé uniquement par le poète Peju Javorov (1878-1914) et l'écrivain Jordan Jovkov (1880-1937) (Dafinov, 2008, p. 343), ce qui témoigne d'un statut spécial dans les lettres bulgares.

² Selon les résultats d'une enquête publiée par la Télévision nationale bulgare en 2009, dont le but était de connaître le roman favori des Bulgares, sur cent titres initialement sélectionnés, *Železnijat svetilnik* s'est hissé à la quatrième place du classement, derrière *Под игото* (*Pod igoto*) [Sous le joug] d'Ivan Vazov, *Време разделно* (*Vreme razdelno*) [Le Temps de la rupture] d'Anton Dončev et *Тютюн* (*Tjutjun*) [Le Tabac] de Dimităr Dimov, signe que le premier volume de la saga macédonienne de Talev jouit toujours d'une grande popularité au sein du lectorat bulgare, plus d'un demi-siècle après sa publication.

Cette traduction est, à notre connaissance, l'une des plus récentes, toutes langues confondues, des écrits de Talev à avoir été publiée et date de 2006. La maison d'édition, Arlekin-GF, et le traducteur, Trajče Krsteski, aujourd'hui décédé, sont tous deux originaires de Prilep. La découverte de cette traduction par les ayants droit de l'écrivain a provoqué leur colère et suscité des critiques véhémentes en Bulgarie en raison de falsifications et passages retranchés de l'original, ainsi que du non-respect des droits d'auteur, manquements que dénonce également Yordanov (2018) dans son article en affirmant qu'ils vont (nous traduisons) « à l'encontre non seulement de la volonté de l'auteur, telle qu'elle est exprimée dans l'œuvre, mais aussi de l'éthique du traducteur ».

Au-delà du tollé médiatique et des réactions émotives en Bulgarie, nous proposons d'examiner cette traduction macédonienne de *Železnijat svetilnik*, afin de mettre en lumière les transformations dont fait l'objet le roman de Talev en macédonien, comparé à l'original en langue bulgare, et de réfléchir à leurs implications dans une perspective traductologique.

2. Qu'est-ce que la manipulation en traduction?

Dans le champ d'étude de la traductologie, la notion de « manipulation » n'est pas neutre et s'avère, par nature, problématique à cerner. Si elle peut être considérée comme quelque chose de positif, c'est-à-dire comme un effort manifeste du traducteur de « rapprocher » le texte traduit du public cible, et donc de s'affirmer en tant que médiateur entre la culture de départ et celle d'arrivée, force est de reconnaître que l'acception la plus répandue de la manipulation tend à lui conférer une signification négative. Autrement dit, comme une « distorsion » de l'original due à l'intrusion idéologique du traducteur dans le texte en raison de ses convictions politiques ou religieuses (Chrisafulli 2004 : 92). Cette vision négative, qui n'est pas sans rappeler le fameux adage « traduttore traditore », a notamment été popularisée par les théoriciens de l'École dite « de la manipulation » (Manipulation School) : André Lefevere, Susan Bassnett, Theo Hermans, José Lambert, pour n'en nommer que quelques-uns. Bien que l'étiquette « École de la manipulation » laisse entendre une théorisation homogène de la notion, ce qui la caractérise sans doute plus exactement, c'est l'idée que (nous traduisons) « toute traduction suppose un degré de manipulation du source texte à une certaine fin » (Hermans 1985 : 11).

Bien entendu, il ne peut être ici question de dresser un état des lieux détaillé de la notion de manipulation. Aussi se contentera-t-on de fournir une

définition générale et d'indiquer les stratégies de traduction les plus courantes associées à la manipulation.

L'une des contributions les plus poussées sur la question de la manipulation est la thèse de doctorat d'Aiga Dukāte, intitulée *Manipulation as a specific phenomenon in translation and interpreting* (2007). Dans le glossaire en annexe de son travail, l'auteure définit la manipulation comme suit :

Manipulation is the translator's handling of a text which results in the adaptation of the text for the Target Audience, considering the cultural, ideological, linguistic and literary differences between the cultures in contact, which takes place within a particular cultural setting and is carried out by a human translator, with the consequence of a possible influence of individual- or psychology-related factors upon the end product. (Dukāte 2007 : 209)

Certes, cette définition fourmille de termes flous et incertains (adaptation, idéologie, contexte culturel...), mais elle a le mérite, selon nous, de mettre en avant les notions clés connexes à la manipulation et offre, de ce point de vue, un bon point de départ pour une étude comme la nôtre.

3. Méthode de recherche

Une définition générale ne suffit pas pour savoir si une traduction présente un degré plus ou moins important de manipulation. Des signes, des marqueurs, observés dans le texte, sont nécessaires pour pouvoir le déterminer. C'est là qu'intervient la notion de « changements » (*shifts*), élaborée par des chercheurs tels que František Miko et Popovič, afin de classer de façon objective les différences entre l'original et la traduction, les changements étant décrits par Popovič (1970 : 79) comme « all that appears as new with respect to the original, or fails to appear where it might have been expected ».

Dans une traduction, ces changements peuvent se manifester de différentes manières, c'est-à-dire par des procédés comme l'omission, l'addition, la reformulation..., eux-mêmes à l'origine de diverses formes de manipulation. À cet égard, Dukāte (2007 : 77) propose la typologie ci-dessous :

– La manipulation induite par l'idéologie et la culture (*ideology- and culture-induced manipulation*) peut se traduire par des omissions, des ajouts, des substitutions, des reformulations;

– La manipulation induite par la psychologie (*ignorance-induced manipulation*) peut se manifester par l'explicitation, la normalisation (standardisation);

– La manipulation induite par l'ignorance (*ignorance-induced manipulation*) peut prendre la forme de fautes de langue, de traductions erronées, d'erreurs factuelles, d'interprétations involontaires

(bien qu'il soit difficile de déterminer si l'interprétation est intentionnelle ou non).

Toujours d'après l'auteure, les deux derniers types de manipulation sont, par ailleurs, le résultat de manœuvres inconscientes, à la différence de la manipulation idéologique et culturelle, qui est, pour sa part, le fruit d'un acte conscient (p. 84).

Cette classification nous sera utile pour procéder à l'analyse de la traduction macédonienne de *Železnijat svetilnik* dans ce qui suit.

4. Remarques préliminaires

Avant tout, il importe de préciser que la controverse autour de la version macédonienne de *Železnijat svetilnik* en Bulgarie n'a pas éclaté aussitôt après sa parution, dans la mesure où cette dernière est difficilement accessible en dehors des frontières de la Macédoine du Nord (naguère encore République de Macédoine) – et pour cause, la traduction ayant été effectuée et publiée sans l'autorisation des ayants droit³. D'après nos recherches, seule la Bibliothèque nationale et universitaire de Slovénie dispose, à ce jour, d'un exemplaire consultable et disponible au prêt entre bibliothèques (PEB). Aussi avons-nous eu beaucoup de mal à nous la procurer.

Outre le texte traduit en macédonien, la traduction publiée par Arlekin-GF se compose d'une photo de Talev non datée, de la reproduction, peu lisible, d'une page du manuscrit original de *Železnijat svetilnik*, également sans date, ainsi que d'une postface du traducteur, Trajče Krsteski, visant à présenter l'auteur et son œuvre au lecteur. La lecture de cette dernière a permis de constater, dans une première approche, des informations inexactes, comme l'affirmation que l'écrivain aurait vécu ses années de travaux forcés et son assignation, par les autorités communistes, à

³ La maison d'édition bulgare « Zahari Stojanov », mandatée par les héritiers de Talev pour gérer les droits sur son œuvre, a d'ailleurs fait part de son intention d'engager des poursuites, voire de porter l'affaire devant les organisations internationales compétentes à Strasbourg et Bruxelles.

résidence surveillée à Lukovit (Bulgarie) à la fin des années 1940-début des années 1950, « en tant que Macédonien » (p. 324), à une période où il était, au contraire, considéré par le régime comme un « fasciste » et un « chauvin de la Grande Bulgarie », en raison de ses aspirations « nationalistes » en faveur d'une Macédoine bulgare, incompatibles aux yeux des dirigeants de l'époque avec l'idée d'une fédération balkanique (Trachliev 2024).

On notera aussi que cette traduction a été réalisée avec le soutien financier du ministère de la Culture macédonien (p. 4), ce qui suggère que le projet de traduction de *Železnijat svetilnik* n'est pas qu'une initiative unilatérale de l'éditeur, mais qu'elle a été approuvée par les plus hautes sphères de l'État. Nos sources ne nous permettent toutefois pas de savoir si le ministère de la Culture a joué un rôle quelconque, autre que celui d'apporter une aide pécuniaire, dans le projet et s'il a disposé d'un droit de regard sur le contenu de la traduction.

On soulignera, pour finir, que l'ouvrage examiné surprend par son caractère dépouillé : stricto sensu, la traduction commence page 7 et termine page 321, soit 314 pages au total dans une police de taille standard, les pages restantes relevant, quant à elles, du péri-texte. Par comparaison avec la version bulgare du roman que nous utilisons ici, datant de 1979, et qui comprend 362 pages dans une police similaire, l'impression qui s'en dégage est que la traduction semble a priori plus courte que l'original. Or, si l'on en croit Berman (1999 : 6), c'est généralement l'inverse qui se produit, « l'allongement » étant l'une des principales « tendances déformantes » à l'œuvre dans le processus traductif. Naturellement, seule une étude objective du texte traduit en question permet de corroborer ou d'infirmer cette perception, qui semble indiquer des suppressions ou des coupures dans le texte original.

Il ne s'agit pas de présenter ici une analyse exhaustive, inenvisageable dans le cadre d'un seul article, mais de recenser les altérations les plus marquantes repérées dans la traduction. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la typologie de Dukāte, énoncée ci-dessus (p. 4), en distinguant donc les procédés manipulatoires « conscients » des opérations « inconscientes ».

5. Analyse de la traduction macédonienne de *Železnijat svetilnik* en regard de l'original

5.1. Manipulation inconsciente

Ci-après, nous examinerons les procédés manipulateurs suivants : l'explicitation, la normalisation, les erreurs et les interprétations involontaires. Pour ce qui est des fautes de langue (orthographe, grammaire...), soit la forme de manipulation sans doute la plus superficielle, aux conséquences les moins significatives pour la traduction, nous n'en avons relevé aucune.

5.1.1. Explicitation

Pratique courante chez les traducteurs, on retrouve en divers endroits de la traduction de Krsteski des précisions qui n'apparaissent pas de manière aussi explicite dans l'original bulgare.

Ainsi, au chapitre XIV de la première partie, l'un des protagonistes du roman, Soultana, enjoint tour à tour à son mari, Stoyan, puis à son fils aîné, Kostadin (Kotcho), de retourner au travail, en criant à ce dernier :

1) — Върви и ти с баща си бре! - чу се пак гласът на Султана.
(Talev 1952/1979 : 95)

a) — Allez, vas-y toi aussi avec ton père! entendit-on de nouveau la voix de Soultana. (Notre traduction)

Le traducteur a, pour sa part, choisi de préciser que c'est bien à son fils que Soultana s'adresse, en traduisant чу се пак гласът на Султана (*entendit-on de nouveau la voix de Soultana*) par **му свика Султана на детето** (*cria Soultana à l'enfant*) :

b) - Оди и ти со татко ти, бре! - му свика Султана на детето.
(Talev 1952/2006 : 89, traduit par Krsteski)

c) — Allez, vas-y toi aussi avec ton père! cria Soultana à l'enfant. (Notre traduction de Talev 1952/2006 : 89, traduit par Krsteski)

Cette explicitation ne nous semble pas pertinente dans le contexte, dans la mesure où le syntagme с баща си (*avec ton père*) dans la phrase de Soultana laisse deviner d'emblée à qui l'injonction est destinée.

De même, au chapitre II de la deuxième partie, lorsque les membres du conseil ecclésial de la ville de Prespa peinent à lire une lettre de l'évêque rédigée en grec et qu'ils finissent par la confier au scribe, locuteur du grec, le texte indique simplement :

2) Писарят прочете писмото. (Talev 1952/1979 : 113)

a) Le scribe lut la lettre. (Notre traduction)

Or Krsteski précise la langue du document en traduisant :

b) Писарот го прочита писмото **на грчки**. (Talev 1952/2006 : 104, traduit par Krsteski)

c) Le scribe lut la lettre en grec. (Notre traduction de Talev 1952/2006 : 104, traduit par Krsteski)

On peut questionner l'intérêt réel pour le lecteur macédonien d'avoir cette précision une nouvelle fois, alors que la scène décrite ne laisse aucune place au doute.

Si le recours à l'explicitation est parfois utile, voire nécessaire, les quelques exemples ci-dessus montrent aussi ses méfaits sur la littérarité du texte, et contribue par là, dans une certaine mesure, à la distorsion de la traduction, donc à sa manipulation.

5.1.2. Normalisation

L'une des particularités de *Železnijat svetilnik* réside dans son oralité. En effet, le lecteur attentif observera dans le roman des écarts entre les passages narratifs, écrits dans un bulgare standard, et les dialogues et pensées intimes des personnages, caractérisés par la présence de dialectismes et de tournures déviant de la norme. C'est une manière pour Talev d'attirer l'attention de ses lecteurs et de mieux faire entendre la voix des habitants de Prespa, ville fictive dont la composition est sensiblement inspirée de sa Prilep natale.

À cet égard, il convient de rappeler succinctement que la division dialectale de la langue bulgare repose principalement sur des critères phonétiques, notamment l'isoglosse traditionnelle de la *frontière du jat* (*jatova granica*), laquelle se fonde sur la séparation des parlers en deux grandes aires linguistiques, reflétant la prononciation de l'ancienne lettre Ъ (jat) (Antonova-Vasileva 2011) : les parlers orientaux en *ja*, d'une part, et les parlers occidentaux, en *e*, d'autre part. Ainsi, selon cette même division, le mot *бял* (*blanc*) pourra être prononcé [bja] (parlers orientaux) ou [be] (parlers occidentaux, y compris en Macédoine). Dans *Železnijat svetilnik*, cette manière de prononcer est graphiquement représentée dans le texte. Par exemple, le mot *хляб* [xljap], qui signifie « pain », est orthographié quatorze fois *хлеб* [xlɛp] dans les dialogues et pensées des personnages, tandis que *хляб*, dans sa forme standard, apparaît à vingt-cinq reprises, toujours dans la narration (Trachliev 2024).

Dans la traduction de Krsteski, ce phénomène, linguistique mais aussi littéraire, est absent – ce qui peut se comprendre étant donné la nature de l'œuvre et les enjeux historiques et sociaux qu'elle soulève –, avec pour résultat l'homogénéisation de l'ensemble du texte.

Ce qui, en revanche, est plus à regretter et constitue une atteinte réelle à la littérarité du roman, c'est la non-traduction d'autres phénomènes analogues qui apparaissent de façon sporadique dans le texte. Ainsi, au chapitre XI de la quatrième partie, *youzbashi*⁴ Youssouf, envoyé par les autorités turques de Prespa pour aller chercher Lazar Glaoushev à la sortie de l'office et le conduire en prison, demande à des fidèles à l'extérieur de l'église :

1) — Познавате ли Лазар Истойн Глауш! – попита турчинът...
(Talev 1952/1979 : 338)

a) — Connaissez-vous Lazar Istoyan Glaoush!, demanda le Turc...
(Notre traduction)

Le père de Lazar, duquel ce dernier tient son patronyme, s'appelant Stoyan, on peut à première vue penser que « Istoyan » est une coquille, mais en réalité il s'agit d'une opération délibérée de l'auteur. En effet, la séquence de consonnes « st » est difficile à prononcer en l'état pour un locuteur turc, car elle commence par une consonne sourde suivie d'une occlusive. Pour faciliter la prononciation, une voyelle d'appui est en principe ajoutée, en l'occurrence la voyelle « i » [i].

Or la traduction en macédoine ne restitue pas ce phénomène, le traducteur se contentant de traduire la question de *youzbashi* Youssouf par :

b) - Го познаваш ли Лазар Глаушев? - праша Турчинот.
(Talev 1952/2006 : 290, traduit par Krsteski)

c) — Tu connais Lazar Glaoushev? demande le Turc. (Notre traduction de Talev 1952/2006 : 290, traduit par Krsteski)

Outre des transformations plus subtiles (passage du vouvoiement au tutoiement), on observera que le patronyme de Lazar, sur lequel portait ce fait linguistique, n'a pas été traduit.

De même, le sigmatisme du vicaire n'a pas systématiquement été reproduit. Si le traducteur relève le défi au chapitre III de la troisième partie,

⁴ Officier, capitaine.

car la suite logique du texte l'invite explicitement, voire l'y contraint⁵ (« L'artisan le dévisagea avec des yeux hostiles, comme s'il avait été surpris par sa langue incorrecte et rétorqua d'un ton revêche »...), cela n'est pas le cas au chapitre XIII de la quatrième partie, renforçant ainsi la normalisation linguistique globale de la traduction. Comparons :

2) — Цакай бре, цовек. . . Цакай първо да се видим, да се упознаем.
[La lettre ц (c) est employée à la place de la lettre ч (č) pour marquer le sigmatisme du vicaire.] (Talev 1952/1979 : 184)

a) — Attends un peu... Attends que l'on ze voie d'abord, que l'on faze connaizanze. (Notre traduction)

b) - Цекај, цекај бре цовек... Цекај најпрвин да се видиме, да се запознаеме. (Talev 1952/2006 : 166, traduit par Krsteski)

Et :

3) — Сто искате от мене? [La forme correcte de сто (sto) en bulgare est што (što).] (Talev 1952/1979 : 351)

a) — Qu'est-ze que vous me voulez? (Notre traduction)

b) - Што сакате од мене? [Phénomène non reproduit en macédonien.] (Talev 1952/2006 : 301, traduit par Krsteski)

5.1.3. Erreurs

La traduction macédonienne de Krsteski comporte en plusieurs endroits des erreurs (nous regroupons sous ce terme à la fois les traductions erronées et les erreurs factuelles), parfois assez surprenantes par leur gravité.

Ainsi, dès la première phrase de la traduction, on peut constater une erreur dans la date indiquant l'époque à laquelle se déroulent les faits narrés dans le roman :

1) Едва-що бе преминала голямата чума в лето 1833, която лежа дълго, като тъмна, отровна мъгла над цялата страна.
(Talev 1952/1979 : 13)

a) La grande peste de l'été 1833, qui avait longtemps plané, tel un sombre brouillard empoisonné au-dessus du pays entier, venait à peine de s'éteindre. (Notre traduction)

⁵ « Майсторът втреничи зли очи в него, като да се изненада от изкривения му език, иотсече заядливо [...] » (Talev 1952/1979 : 184).

b) Измина големата чума во **1883**-тото лето, а беше залегнала долго, како темна, отровна магла по целиот крај. (Talev 1952/2006 : 7, traduit par Krsteski)

À peine entré dans le texte, le lecteur de la version traduite fait un bond de cinquante ans en avant par rapport à l'original. Cela est d'autant plus étonnant que, dans cet intervalle de temps, la carte des Balkans a été considérablement redessinée, conséquence de la guerre russo-turque de 1877-1878, dont l'Empire de Russie est sorti victorieux. Bien que la Macédoine soit restée sous domination ottomane à l'issue du conflit, ce glissement temporel suppose un changement de conjoncture radical et constitue un anachronisme manifeste pour toute la suite du récit. S'agit-il d'une erreur? Probablement, car le roman se conclut bien en 1864 (Talev 1952/2006 : 321, traduit par Krsteski), comme dans l'original (Talev 1952/1979 : 375), ce qui est cocasse – la date de fin ne peut, en toute logique, être antérieure à celle du début –, mais conforte l'hypothèse de la coquille.

D'autres passages, cependant, renferment des erreurs moins « faciles » mais tout aussi grossières. Par exemple, au chapitre II de la deuxième partie, deux répliques de deux personnages différents ont été fusionnées en une seule :

2) — Там ти прашаш твоето дете и затоа казваш, че е наше.
— Не, не! Аз мога да го прашам и в другото, елинското, но то е елинско и затоа не прашам детето си там. Ами като сте помислили за елинското училище, защо не сте помислили и за другото. Нели и там учат деца в една плевня... (Talev 1952/1979 : 134)

a) — Tu y envoies ton enfant, c'est pour ça que tu dis qu'elle est à nous.

— Non et non! Je pourrais l'envoyer à l'autre école, l'hellène, mais elle est hellène et c'est pour ça que je n'y envoie pas mon enfant. Et puisque vous avez pensé à l'école hellène, pourquoi n'avez-vous pas pensé à l'autre? Là aussi des enfants étudient, dans un fenil... (Notre traduction)

b) - Таму ти го пракаш твоето дете и затоа велиш дека е наше. Не, не! Ами, кога веќе мислите за елинското училиште, зошто не молисливте и за нашето. И таму учат деца, во една плевна... (Talev 1952/2006 : 124, traduit par Krsteski)

Étant donné que chaque réplique est introduite par un tiret, il s'agit manifestement d'une erreur soit de l'imprimeur, soit du traducteur, qui saute aux yeux à la lecture, même sans disposer de l'original, puisque les propos du personnage qui les prononce, Kliment Benkov, sont décousus et

contradictoires, alors que ce dernier est réputé pour ses prises de positions très tranchées et son tempérament ardent.

Une autre erreur frappante figure au chapitre VIII de la quatrième partie, évoquant la mort subite de Bojana, la promise de Lazar :

3) Малко по-късно тая сутрин - Катерина още не беше станала от леглото, а Лазар още спеше в стаята си - дойдоха да им съобщят, че току-що умряла Божана Бенкова. Внезапно буйно кръвоизлияние бе я задушило за две-три минути. (Talev 1952/1979 : 311)

a) *Un peu plus tard ce matin-là* – alors que Katérina ne s'était pas encore levée du lit et que Lazar dormait encore dans sa chambre –, on vint leur annoncer que Bojana Benkova venait tout juste de mourir. Une hémorragie soudaine l'avait étouffée en quelques minutes. (Notre traduction)

Quoique l'original dise textuellement Малко по-късно тая сутрин (*Un peu plus tard ce matin-là*), la traduction indique **Неколко дена потоа** (*Quelques jours plus tard*), ce qui est incohérent au regard de ce qui précède et suit immédiatement cette scène :

b) **Неколко дена потоа**, во едно рано утро, додека сè уште спиеја кај Глашеви, дојдоа да им соопштат дека Божана умрела. Ја задушил ненадеен и обилан крвоизлив. (Talev 1952/2006 : 269, traduit par Krsteski)

5.1.4. Interprétations involontaires

Difficile de déterminer si l'interprétation est intentionnelle ou non, admet Dukāte (2007 : 77), et en effet, comment en être certain? Comment, aussi, savoir s'il ne s'agit pas d'une « simple » erreur? Nous venons d'examiner plusieurs exemples d'erreurs évidentes, où un ou plusieurs indices permettaient de l'affirmer avec assurance. Dans les exemples ci-après, en revanche, on se situe davantage du côté de l'hypothèse que de la certitude.

Ainsi, nous avons relevé un cas intéressant au chapitre II de la troisième partie, lorsque Lazar, qui s'est brûlé le pied avec du cuivre chaud, commence à se rétablir et à retrouver sa mobilité :

1) Той прележа вкъщи близу две седмици в болки и мъки въпреки благите мехлеми на баба Керана. После раната започна да се събира и Лазар излизаше на чардака с тояжка. (Talev 1952/1979 : 180)

a) Il resta alité à la maison près de deux semaines, en proie à la douleur et à la souffrance, malgré les bons onguents de la vieille Kerana. Lorsque la blessure commença à se résorber, Lazar commença à marcher sur la *galerie* avec une canne. (Notre traduction)

Or le traducteur a traduit чардак (*čardak*), qui est une sorte de terrasse couverte à l'étage, par чаршија (*čaršija*), c'est-à-dire *rue commerçante*, ce qui laisse entendre un stade de guérison bien plus avancé et une capacité de déplacement accrue. Quoi qu'il en soit, la proximité phonétique des deux mots, en bulgare comme en macédonien, invitent à penser qu'il ne s'agit pas que d'un simple faux-sens, en rigueur de terme, mais peut-être aussi une interprétation (involontaire?) du texte source de la part du traducteur :

b) Во тоа време Лазар ја изгоре ногата цо растопен бакар.

Лежеше дома речиси две недели, во болки и маки и покрај мелемите на баба Керана. Кога раната почна да му зараснува Лозар со бастун излегуваше до чаршија. (Talev 1952/2006 : 162, traduit par Krsteski).

Le chapitre II de la quatrième partie offre un autre exemple qui mérite qu'on s'y arrête : en effet, Lazar et Nia, qui ne s'étaient pas revus depuis plusieurs mois, s'aperçoivent inopinément pendant les festivités du mariage de Nona, sœur de celui-ci. Nia, qui a bravé l'interdiction de son père de se rendre chez les Glaoushev, est néanmoins venue accompagnée de sa tante paternelle :

1) Като излезе на двора и вече сватбарите се отправиха към широко разтворената порта, на път за църквата, Лазар се огледа, отговаряше разсеяно на тия, които го заговаряха, и търсеше с очи Ния. Най-сетне я съгледа - и тя също търсеше с поглед из пъстрата тълпа, въртеше очи, бързо, неспокойно. До нея стоеше старата ѝ леля, нещо ѝ говореше тихо, но живо, припряно, като да ѝ се караше, а Ния едва ли я чуваше. Сетне тя тръгна с леля си и Лазар вече не я видя. . . (Talev 1952/1979 : 260)

a) Lorsqu'il sortit dans la cour, et alors que les invités se dirigeaient déjà vers la porte grande ouverte, en direction de l'église, Lazar regarda autour de lui, répondait avec distraction à ceux qui lui adressaient la parole, et cherchait Nia des yeux. Enfin il la vit – elle aussi le cherchait du regard parmi la foule colorée, tournait les yeux, vite, avec agitation. À ses côtés se tenait sa vieille *tante*; elle lui racontait quelque chose à voix basse, vivement, précipitamment, comme si elle lui faisait des reproches, mais Nia ne l'écoutait probablement pas. Puis elle partit avec sa *tante* et Lazar la perdit de vue... (Notre traduction)

Bien que le mot леља (*lelja*), qui signifie ici « tante », apparaisse à deux reprises, Trajče Krsteski l'a traduit par *père*. S'il s'agit indéniablement d'un faux-sens, voire d'un non-sens puisqu'il ne serait pas logique qu'Avram Nemtour interdise à sa fille d'aller chez les Glaoushev et l'y accompagne dans le même temps, le fait que le passage évoque des reproches, de surcroît vifs et rapides, de la part de la tante, qui est un personnage secondaire timoré et très effacé dans le roman, a peut-être mis le traducteur sur une fausse piste et l'amené à faire une interprétation singulière de la scène. Une autre explication possible est la proximité phonétique en macédonien entre **татко** (*tatko*) (*père*) et **тетка** (*tetka*) (*tante*) ayant conduit à un lapsus calami :

b) Кога излезе во дворот, а свадбарите веќе се упатија кон портата, Лазар се загледуваше, ја бараше Нија. Најпосле ја здогледа - и таа нис луфето го бараше со поглед. До неа стоеше **татко** ѝ, нешто ѝ зборуваше, како да ја караше. Потоа веќе не ја виде.
(Talev 1952/2006 : 229, traduit par Krsteski)

Au chapitre XI de la quatrième partie, enfin, on peut relever une traduction approximative d'un adverbe de manière, qui introduit une teinte différente et une bizarrerie dans la scène décrite. *Youzbashi* Youssouf, qui voit Lazar Glaoushev se diriger vers lui non seul, comme il l'aurait espéré, mais suivi par d'autres Prespanais, adapte son attitude en conséquence :

2) Јузбашијата огледа с **бърз** поглед мълчаливия кръг от люде около тях и каза учтиво... (Talev 1952/1979 : 338)

a) Le youzbashi examina *rapidement* le cercle silencieux de personnes autour d'eux et dit poliment... (Notre traduction)

Pourtant, dans la traduction macédonienne, l'adverbe **бърз** (*bǎrz*), dont la signification littérale est *vite*, *rapidement*, a été traduit par l'adjectif **мрачен** (*mračen*), *sombre*, et l'adjectif **мълчалив** (*malčeliv*), *silencieux*, a été omis. Autrement dit, *youzbashi* Youssouf laisse paraître sans équivoque son hostilité à l'égard de ses vis-à-vis, nuance qui n'existe pas dans l'original. Serait-ce parce qu'en tant que chef des *zaptiés* (gendarmes turcs), *youzbashi* Youssouf incarne, par définition, une forme d'autorité implacable, que le traducteur surinterprète les modalisateurs et s'éloigne instinctivement du texte source? Là encore, on ne peut que le supposer... Ce qui, en revanche, ne fait aucun doute, c'est que la réaction de l'officier ottoman finit par devenir incohérente : car n'est-il pas étrange qu'il lance un regard noir aux personnes autour de lui et que tout de suite après il s'adresse *poliment* à Lazar et l'invite à le suivre? :

b) Јузбашијата го изгледа со **мрачен** поглед кругот од луѓе околу нив и рече учтиво... (Talev 1952/2006 : 290, traduit par Krsteski)

La typologie de Dukāte a permis de faire ressortir de la version macédonienne de *Železnijat svetilnik* différents cas de manipulation « inconsciente », comme des explicitions, des erreurs, des interprétations que l'on peut présumer involontaires, ainsi qu'une normalisation globale du texte traduit. Nous proposons de poursuivre l'exercice en nous tournant à présent vers les formes de manipulation « consciente », c'est-à-dire sur les transformations opérées sciemment par le traducteur dans le texte cible. Dans ce but, nous examinerons successivement les procédés manipulatoires suivants : les substitutions, les reformulations, les ajouts et les omissions.

5.2. Manipulation consciente

5.2.1. Substitutions

On entend par « substitutions » les transformations par lesquelles des mots ou des groupes de mots sont remplacés par d'autres mots ou groupes de mots. Dans la traduction macédonienne de Krsteski, ce phénomène s'observe régulièrement tout au long du texte et concerne toutes les parties du discours.

Ainsi, au chapitre XIV de la première partie, Soultana ordonne à son fils Kotcho de retourner travailler à l'atelier avec son père à la suite d'un esclandre entre ces derniers et les corporations de Prespa. Après un geste trivial, l'enfant s'exécute :

1) Кочо, малкият, се почеса без нужда **под мишницата** и припна след баща си. (Talev 1952/1979: 95)

a) Kotcho, le petit, se gratta sans en avoir besoin **sous l'aisselle** et s'élança après son père. (Notre traduction)

b) Кочо се поразврте, се почеша **по главата** и појде по татка си. (Talev 1952/2006 : 90, traduit par Krsteski)

Certes, on peut concevoir que se gratter sous l'aisselle n'est pas un geste très élégant, mais on comprend difficilement pourquoi, sauf par excès de correction, le traducteur a décidé de remplacer ce complément par *tête* (**glava**) en macédonien. Outre que l'image n'est pas la même, se gratter la tête suggère une hésitation, qui n'est pas formulée dans l'original.

De même, à trois reprises dans le roman (Talev 1952/1979 : 116, 118, 139), la locution султански ферман (*sultanski ferman*), soit, littéralement « firman sultanesque » a été remplacée par **турски ферман** (*turski ferman*), *firman turc* (Talev 1952/2006 : 107, 109, 130), alors que l'adjectif *султански* existe également en macédonien. Rien ne justifie donc ce

changement, si ce n'est la préférence du traducteur. Même si l'on peut penser que ce n'est là qu'un détail, la multiplication de ces transformations arbitraires dénature foncièrement l'original. En l'occurrence, Talev a recours à *sultanesque* et non simplement à *turc*, car ce premier présente l'avantage d'être plus précis sur le type de régime en vigueur à l'époque décrite, mais, de plus, rappelle que seul le sultan est en mesure d'émettre un firman et non n'importe quel membre de l'administration ottomane.

Par ailleurs, on trouve d'autres exemples de substitution pas seulement dans le but d'« esthétiser » sa traduction : Krsteski en arrive parfois à des extrémités, en remplaçant des noms propres par d'autres. C'est le cas, par exemple, au chapitre XV de la quatrième partie, quand Nia retourne à Prespa, après un éloignement contraint de plusieurs mois, et apprend les événements dramatiques qui se sont déroulés entre-temps :

2) Едва сега, като се върна в Преспа, научи Ния от леля си за смъртта на Божана Бенкова, за раняването на Лазара. (Talev 1952/1979 : 370)

a) Ce n'est qu'alors, lorsqu'elle retourna à Prespa, que Nia apprit de sa tante que *Bojana Benkova* était morte et que Lazar avait été blessé. (Notre traduction)

b) Дури сега, кога се врати во Преспа разбра од тетка си дека умрела **Катерина** и за ранувањето на Лазар. (Talev 1952/2006 : 316, traduit par Krsteski)

Dans ce passage, le nom de Bojana Benkova, personnage secondaire de *Železnijat svetilnik*, a été remplacé par celui de Katérina, l'une des protagonistes. Si toutes deux meurent de façon tragique dans le roman (suites de la tuberculose dans le cas de Bojana, avortement forcé de Katérina), le texte bulgare met néanmoins l'accent sur Bojana et ne fait pas mention de Katérina. On peut, il est vrai, admettre qu'il eût été plus logique de lire Katérina que Bojana dans ce passage, d'autant plus que la mort de cette première est plus récente, du point de vue narratif, que celle de la seconde, mais en aucun cas le traducteur ne peut prendre la liberté d'opérer un tel changement ne serait-ce que par respect de l'original. Autrement, on excède les limites de la traduction, on transgresse l'éthique du traducteur.

Cependant, force est de constater que ces quelques exemples ne sont que des prodromes d'altérations bien plus importantes, comme les reformulations, très fréquentes dans la traduction à l'étude.

5.2.2. Reformulations

Animé de la volonté de rendre son récit le plus authentique et réaliste possible, Talev fait preuve d'un grand souci du détail dans son roman, visible dans les nombreuses descriptions auxquelles il se livre, tant pour brosser le tableau de Prespa que le portrait de ses personnages. Cette aspiration amène çà et là l'auteur à faire des digressions et à agrémenter la narration de fioritures qui peuvent parfois donner une impression de lenteur. Toujours est-il que c'est précisément dans ce travail d'écriture méticuleux et prolixe que l'on peut déceler la « marque de fabrique » de Talev, son oralité spécifique.

Quand on lit la traduction macédonienne de Krsteski, en revanche, c'est une approche radicalement différente qui se fait jour, avec un effort de dépouillement et de concision manifestes. Il en résulte que très souvent, là où l'original entre dans les détails, la traduction va droit au but, privilégiant, en somme, le fond sur la forme.

Ainsi, au chapitre XII de la première partie, maître Kotcho, le patron de l'atelier dans lequel travaille Stoyan Glaoushev, voyant son apprenti progresser dans la pratique du métier, finit par lui accorder davantage d'autonomie :

1) Не му обясняваше вече надълго и нашироко най-прости неща, с думи или с пример, като вземаше чука от ръцете му и пак му го връщаше, а му казваше с доверие :

— На това за тепсийка. На това за дъно на гюм.

(Talev 1952/1979 : 77)

a) Il ne lui expliquait plus en long et en large les choses les plus simples, par des mots ou en lui montrant l'exemple, lorsqu'il prenait le marteau de ses mains avant de le lui rendre, mais lui disait avec confiance :

— Tiens, pour un plateau. Tiens, pour un fond de berthe.

(Notre traduction)

Bien que la locution надълго и нашироко (*nadälgo i naširoko*), littéralement *en long et en large*, contienne en soi l'idée que maître Kotcho ne se contentait pas d'explications verbales à l'égard de son apprenti, le texte précise malgré tout de quelle manière Stoyan était formé dans l'atelier.

Or, dans la version macédonienne, on peut constater que le traducteur a recours à un raccourci et condense la phrase de manière à aller à l'essentiel :

b) Веќе не му објаснуваше надолго и нашироко, туку му велеше со доверба.

— Еве, ова за тепсија. Еве, ова за ѓум.
(Talev 1952/2006 : 73, traduit par Krsteski)

c) Il ne lui expliquait plus longuement et en détail, mais elle lui disait avec confiance :

— Tiens, pour un plateau. Tiens, pour une berthe.

(Notre traduction de Talev 1952/2006 : 73, traduit par Krsteski)

Cette façon de procéder s'observe ailleurs dans la traduction, comme au chapitre X de la deuxième partie, lorsque Lazar raconte à son père le contenu du livre qu'il vient de lire et les conclusions qu'il en a tirées :

2) Лазар заговори и се виждаше, че не току-така и не тъкмо сега бяха дошли тия мисли в главата му... (Talev 1952/1979: 159)

a) Lazar se mit à parler et il était évident que ces pensées ne lui avaient pas traversé l'esprit par hasard, précisément maintenant... (Notre traduction)

b) Лазар имаше други мисли в глава. Показа на книгата:
(Talev 1952/2006 : 147, traduit par Krsteski)

c) Lazar avait d'autres pensées en tête. Il montra le livre. (Notre traduction de Talev 1952/2006 : 147, traduit par Krsteski)

Ici non seulement le traducteur résume la phrase pour n'en garder que l'idée, mais la reformulation s'accompagne d'un ajout, **Показа на книгата** (*Il montra le livre*), précision inexistante dans l'original.

Suivant toujours la même logique, Krsteski substitue également les phrases passives de l'original par des phrases actives, ce qui entraîne à son tour des inversions dans l'ordre des propositions, comme dans le passage ci-dessous, tiré du chapitre VI de la deuxième partie, et décrivant un débat animé entre Kliment Benkov, Avram Nemtour et les membres du conseil ecclésial :

3) Изеднаж стисна юмруци, настръхна, някои от старците се приподигнаха да го задържат и тогава избухна кашлицата му. Притиснал ръце към гърдите си, с изкривено от мъка лице, Бенков се отпрати към вратата, сетне се обърна и заговори през кашлицата си, блъскайки нога в пода... (Talev 1952/1979 : 136)

a) Tout à coup, il serra les poings, se hérissa, quelques-uns parmi les vieillards se redressèrent pour l'arrêter, mais c'est alors qu'éclata sa toux. Les mains croisées sur sa poitrine, le visage déformé par la

souffrance, Benkov s'élança vers la porte, puis se retourna et dit à travers sa toux, en frappant des pieds sur le sol... (Notre traduction)

b) Оеднаш се сви и, избувна кашлицата. Го искриви лицето од болка, рацете ги притицна на градите и тетеравејќи се, се упати кон вратата, се заврте и низ кашлицата проговори: (Talev 1952/2006 : 127, traduit par Krsteski)

c) Soudain, il se plia en deux et une toux violente éclata. Son visage se tordit de douleur, il pressa ses mains contre sa poitrine et, chancelant, se dirigea vers la porte, se retourna et, à travers la toux, dit... (Notre traduction de Talev 1952/2006 : 127, traduit par Krsteski)

Outre les transformations signalées, on remarquera également l'omission d'une partie de l'extrait : стисна юмруци, настръхна, някои от старците се приподигнаха да го задържат (*il serra les poings, se hérissa, quelques-uns parmi les vieillards se redressèrent pour l'arrêter*), блъскайки нога в пода (*en frappant des pieds sur le sol*), et l'ajout de **тетеравејќи се** (*chancelant*), **се сви** (*il se plia en deux*), résultant en une reformulation globale du passage.

En définitive, la version macédonienne laisse paraître des cas de reformulation multiformes, manifestés par différents procédés, souvent mis en œuvre simultanément, lesquels contribuent en grande partie à la déformation du style de l'auteur et de son optique littéraire. Les ajouts et les omissions, en particulier, font ressortir le caractère manipulateur de la traduction, ce que l'on s'attachera à démontrer dans ce qui suit.

5.2.3. Ajouts

Les ajouts désignent des mots ou des groupes de mots, absents dans le texte original, qui ont été ajoutés à dessein pendant le processus traductif. Les ajouts constatés dans la traduction de Krsteski sont multiples et pas toujours repérables à la première lecture. Le chapitre IX de la première partie offre un exemple d'ajout délibéré dans le texte. Dans la dernière scène du chapitre, on arrive au mariage de Soultana et Stoyan, que Talev expédie en une phrase composée de deux verbes à l'aoriste (boire et s'en aller) :

1) Гостите пиха и скоро се разотидоха. (Talev 1952/1979 : 62)

a) Les invités burent et bientôt s'en allèrent. (Notre traduction)

Cette phrase simple se laisse a priori traduire sans difficulté mot à mot, ce qu'a fait le traducteur mais en ajoutant toutefois un verbe

supplémentaire : **се почестија (se počestija)**, qui pourrait être traduit en français par *se régaler* :

b) Гостите **се почестија**, пиеја и се разотидоа. (Talev 1952/2006 : 58, traduit par Krsteski)

c) Les invités **se régalerent**, burent et s'en allèrent. (Notre traduction de Talev 1952/2006 : 58, traduit par Krsteski)

Cet ajout, qui n'apporte en soi aucune information essentielle, ne se justifie pas non plus par la nécessité d'explicitier le texte et constitue, en ce sens, une précision gratuite et superflue. Notons, par ailleurs, que cette même phrase témoigne aussi d'un exemple d'omission puisque l'adverbe *скоро (skoro)*, *bientôt*, n'a pas été traduit.

Le chapitre XIII de la première partie présente un autre exemple d'ajout. Au cours d'un échange entre Stoyan et Soultana, qui reproche à son mari de ne pas exiger suffisamment d'argent à son patron de l'atelier, ce dernier répond :

2) — То, Султано, не е колко гроша ќе земеш. Ех, колкото да се живеј! Ама како седнеш там, на тезгяха, и како направиш некаква вещь. . . едно саханче да направиш... Нешто те напъва в ръцете, в пръстите и колкото повеќе чукаш, става ти леко ей тука е - посочи тој с две ръце гърдите си. (Talev 1952/1979 : 85)

a) — Tu sais, Soultana, il ne s'agit pas de savoir combien de groches tu vas toucher : ce qu'il faut pour vivre! Mais quand tu t'assois là-bas, sur l'établi, et quand tu fabriques quelque objet... un plat, par exemple... tu sens comme une tension dans les mains, dans les doigts, et plus tu martèles, plus tu te sens léger, là, montra-t-il son torse des deux mains. (Notre traduction)

Pour préciser sa pensée, Stoyan donne l'exemple d'une *assiette en cuivre*, *сахан (sahan)*; or la traduction ajoute *гумче (gumče)*, soit une *petite berthe* :

b) — Не е во тоа колку гроша ќе земеш Султано. Ете, колку да се живее! Но, кога ќе седнеш таму, на тезгето и кога ќе направиш некој предмет... едно саанче, **гумче**... Нешто ти ги исполнува рацете, прстите и колку повеќе чукаш, ти станува убаво, ете овде - посочи со рацете кон своите гради. (Talev 1952/2006 : 80, traduit par Krsteski)

c) — Tu sais, Soultana, il ne s'agit pas de savoir combien de groches tu vas toucher : ce qu'il faut pour vivre! Mais quand tu t'assois là-bas, sur l'établi, et quand tu fabriques quelque objet... un plat, **une berthe**... Quelque chose occupe tes mains, tes doigts, et plus tu martèles, plus tu

te sens mieux, là, montra-t-il son torse des mains. (Notre traduction de Talev 1952/2006 : 80, traduit par Krsteski)

Là encore, il s'agit d'un détail inutile qui a été ajouté sans raison dans le texte et qui s'accompagne de nouveau d'autres procédés (reformulation de *Tu sens comme une tension dans les mains, tu te sens plus léger*, omission de *deux*), reproduits ci-dessus.

Certes, les exemples précédents portent sur des éléments accessoires et n'entraînent pas, en conséquence, de transformation substantielle, d'où la difficulté à les remarquer de prime abord. Cependant, ils n'en constituent pas moins une intrusion abusive du traducteur dans le texte et contribuent discrètement à le dénaturer.

Une autre forme d'ajout, cette fois plus évidente, mais non moins dommageable se situe au niveau du périphrase et a à voir avec les notes du traducteur. En effet, l'original bulgare contient trois notes pour clarifier le sens de mots soit rares, soit d'origine étrangère :

3) Ресачка – дреха без ръкави. (Talev 1952/1979 : 29)

a) Resačka – vêtement sans manches. (Notre traduction)

Зеленика – чимшир. (Talev 1952/1979 : 185)

a) Zelenika – buis. (Notre traduction)

Мерхамет – милост. (Talev 1952/1979 : 314)

a) Merhamet – miséricorde. (Notre traduction)

Or non seulement le traducteur n'a pas traduit toutes les notes (*Resačka* a été supprimé, car traduit par **волнениот елек** (*volneniot elek*), *le gilet en laine* (Talev 1952/2006 : 24, traduit par Krsteski), mais il ajoute onze notes de plus sans indiquer à aucun moment qu'il s'agit de notes du traducteur, ne permettant ainsi pas de les distinguer de celles présentes dans le texte d'origine. Faute d'une distinction claire entre les deux types de notes, il en résulte que le lecteur de la traduction ne peut pas savoir quand c'est l'auteur qui apporte une précision et quand c'est le traducteur qui intervient, et en vient donc à confondre la « voix » du second avec celle du premier. Autrement dit, en se rendant visible à travers les notes de bas de page, le traducteur finit par occulter l'auteur, ce qui est pour le moins paradoxal...

De plus, il convient de faire remarquer que les notes ajoutées par le traducteur concernent des mots identiques en bulgare et en macédonien. Mais pourquoi donc puisque l'original n'explique pas leur sens en marge du texte? L'explication la plus logique est que Krsteski a jugé utile d'éclairer la

signification des mots en question au lecteur contemporain, sans doute moins familier avec ce vocabulaire que celui des années 1950, à l'époque de la parution du roman. Si l'on peut, par conséquent, supposer que cette approche part d'une bonne intention, la manière dont elle a été mise en œuvre, en revanche, est problématique et préjudiciable à l'égard de l'original, pour les raisons indiquées ci-dessus.

En somme, qu'ils se manifestent dans le texte ou dans le périphrase, les ajouts, qui peuvent prendre des formes diverses, constituent dans tous les cas une altération majeure du texte et relèvent ipso facto de la manipulation. Si elle ne peut qu'être consciente au sein du texte traduit, dans le périphrase, le doute est permis sur les intentions du traducteur, qui se laisse peut-être obnubiler par le « lecteur type » qu'il s'imagine.

5.2.4. Omissions

Le procédé manipulatoire le plus fréquent et le plus flagrant auquel recourt Krsteski dans sa traduction est, sans aucun doute, l'omission, la suppression d'éléments textuels de l'original.

Ce phénomène est observable dès les premières lignes, avec notamment la non-traduction de la chanson populaire initiale, ainsi que les trois autres, plus loin dans le roman. En effet, chacune des quatre parties de *Železnijat svetilnik* commence par une chanson populaire bulgare en épigraphe, dont l'objectif est d'annoncer la principale problématique abordée. Si ce n'est pas Talev qui a lui-même écrit ces chansons et que celles-ci ne s'inscrivent donc pas, stricto sensu, dans le texte mais dans le périphrase, l'auteur a, de son vivant, souligné l'importance de ces épigraphes (nous traduisons) : « Au début de chaque partie, j'ai placé un extrait de chanson populaire, parce que je considère que ce que je raconte en cent pages ou plus se condense dans les quelques lignes de la chanson populaire » (cité par Milanova 2012 : 447). De ce point de vue, les retrancher de la traduction constitue non seulement un manquement à la déontologie du traducteur, mais surtout une atteinte à l'intégrité du texte à traduire⁶.

Dans le texte à proprement parler, les suppressions sont variées et peuvent s'observer dans toutes les parties et dans tous les chapitres de la

⁶ Notons que Krsteski n'est pas le seul traducteur de *Železnijat svetilnik* à avoir fait l'impasse sur les chansons populaires. Margarita Aleksieva, par exemple, à l'origine de la traduction en langue anglaise, ne les a pas non plus traduites. TALEV, Dimităr (1952/1964) : *The iron candlestick* (Traduit du bulgare par Margarita ALEKSIEVA). Sofia : Foreign Languages Press.

traduction. Ces omissions volontaires peuvent concerner un mot, une phrase, et même des passages entiers⁷ – le plus souvent descriptifs –, les exemples les plus frappants étant, entre autres, au chapitre XIII de la première partie (environ cinq paragraphes absents dans la traduction, p. 83-84⁸), au chapitre III de la quatrième partie (approximativement trois paragraphes, p. 265-266⁹) ou encore, toujours dans la dernière partie, au chapitre XI, où deux paragraphes de large étendue (l'équivalent d'une page entière) n'ont pas été traduits¹⁰, ce qui a contraint le traducteur à créer artificiellement une sous-partie supplémentaire pour compenser ce vide.

Pour ce qui est des éléments omis de moindre étendue, difficile de ne pas revenir sur la controverse soulevée par certains universitaires et personnalités publiques, comme le critique littéraire et politicien Aleksandar Yordanov, cité au début de la présente contribution, qui a relevé la suppression des substantifs et adjectifs « Bulgare(s) » dans la traduction macédonienne, ces mots n'étant maintenus par le traducteur que lorsqu'ils ne renvoient pas directement à l'identité ethnique ou nationale des personnages (2018). Certes, on pourrait y voir une tentative d'occulter l'histoire, à savoir qu'à l'époque du récit, la majorité de la population se considérait comme bulgare (pensons, par exemple, aux *Chansons populaires bulgares*, recueil le plus connu des frères Miladinov, originaires de Struga dans l'actuelle Macédoine du Nord), et d'effacer tout ce qui liait les habitants de ce pays à la Bulgarie.

Cependant, ce serait ouvrir un autre débat, de nature foncièrement politique, et toucher à un point sensible à la fois en Macédoine du Nord et en Bulgarie, à l'origine de dissensions vives, alimentées par des courants ultraconservateurs, voire nationalistes. Du reste, ce n'est pas là l'essentiel ni ce qui est, selon nous, le plus problématique dans la traduction qui nous occupe. Car, au-delà de la dimension identitaire du roman, sur le plan littéraire, la non-traduction de certaines composantes capitales entraîne l'altération de la substance même du texte et le vide de tout sens.

⁷ Compte tenu de l'ampleur des fragments évoqués, nous ne reproduisons que la phrase initiale et la phrase finale de chaque passage.

⁸ De « [...] пък и нямаше близък човек да дойде да ѝ помогне. » (p. 83) à « [...] старата божигробска икона на божията майка, праведната и милостивата, която вижда и познава всички човешки мисли и дела. » (p. 84)

⁹ De « Лазар - кой го знай що и как [...] » (p. 265) à « [...] и колко бледа и крехка изглеждаше Божана, да те е страх да я докоснеш и все да те е страх да не би да ѝ се случи нещо. » (p. 266).

¹⁰ De « Вечерта срещу празника целият град по християнските махали... » (p. 334) à « Къде ходиха те и какво говориха между народа - видя се на другия ден, на празника. » (p. 335).

Ainsi, le chandelier de fer, qui donne pourtant son titre au roman et symbolise, d'après le chercheur Nikola Benin (1998 : 18), la vigueur et l'incorruptible, les traditions et l'immuable, le physique et le spirituel, l'esprit de famille et la volonté nationale disparaît dans plusieurs passages clés, comme au chapitre VIII de la quatrième partie, lorsque Lazar confesse à sa mère la grossesse de Katérina et sa relation illégitime avec Rafé Klintché (Talev 1952/1979 : 302, 304), puis au chapitre X (p. 324), peu avant que Soultana n'avoue à son tour à son fils qu'elle a contraint sa fille à avorter.

En définitive, l'accumulation d'omissions résulte en une traduction plus courte que l'original, corroborant de la sorte l'impression initiale que l'on a pu en avoir au premier abord, et partielle du roman de Talev, qui ne rend ni justice à son auteur ni aux finesses littéraires, si caractéristiques de son écriture, observables dans son appétence pour le détail et les descriptions très fournies.

6. Conclusion

Pour conclure, cette analyse de la version macédonienne de *Železnijat svetilnik*, à la lumière de la typologie des procédés manipulateurs de Dukāte (2007) et de l'original en langue bulgare, a permis de constater que la traduction de Krsteski contient, à une fréquence et dans des proportions variables, presque toutes les formes de manipulation évoquées page 3, avec néanmoins une prédominance des omissions. Mises bout à bout, ces altérations d'envergure produisent un texte sensiblement différent de l'original, tant et si bien que l'on pourrait se demander si l'on est bien en présence d'une traduction ou s'il ne s'agit pas plutôt d'une « adaptation », réalisée pour des raisons idéologiques et esthétiques.

Ce qui est certain, c'est que nous avons là un exemple frappant de réécriture, dont le contenu peut s'avérer instructif pour quiconque s'intéresse à la traduction en tant que prisme déformant, révélateur des sensibilités (celle du traducteur en premier lieu, mais aussi des autres maillons de la chaîne éditoriale) et des enjeux (politiques, sociaux, historiques...) qu'elle soulève.

Toutefois, l'étude a également mis au jour des éléments limitants dans la typologie utilisée, comme le fait que certains composants (erreurs et interprétations involontaires) de la classification de Dukāte (2007) sont difficiles à distinguer les uns des autres, de sorte que la prudence s'impose à l'heure de gloser les écarts de traduction relevés au fil de la lecture.

Par ailleurs, si la méthode employée est utile pour décrire les manifestations de la manipulation de manière globale, il nous semble qu'elle n'est pas tout à fait complète, dans la mesure où elle met essentiellement l'accent sur le plan linguistique. Or il est désormais communément admis que ce n'est pas des langues que l'on traduit, mais des textes, c'est-à-dire la spécificité d'un texte donné, en l'occurrence de nature littéraire, donc sa littérarité propre. Ou pour le dire avec Meschonnic (2012 : 34), son « oralité » singulière, qui n'est autre que le « primat du rythme dans le mode de signifier ».

C'est en effet là un aspect important qui fait défaut dans cette approche. Aussi, nous n'avons pas pu nous pencher, par exemple, sur les nombreuses interventions du traducteur dans l'agencement des paragraphes (tantôt coupés, tantôt réunis) et dans la ponctuation (signes faibles au lieu de fort et vice versa), contribuant ainsi à la destruction massive du rythme du texte, ce qui relève également d'une forme de manipulation. Cette dimension non proprement linguistique, qui demande assurément à être prise en compte, mériterait d'être explorée en détail dans une future contribution.

Remerciements

Nous tenons à exprimer notre gratitude à la Narodna in univerzitetna knjižnica (Ljubljana), bibliothèque expéditrice de l'ouvrage, ainsi qu'à la bibliothèque Malesherbes (Paris), bibliothèque réceptrice, grâce auxquelles nous avons pu bénéficier d'un prêt entre bibliothèques, sans lequel il ne nous aurait pas été possible de réaliser cette étude.

Références

- ANTONOVA-VASILEVA, L. (2011) : « Dialektno členenie na bălgarskija ezik ». *Institut za bălgarski ezik*, DNTS/Slovenija 01/3.
- BĂLGARSKA NACIONALNA TELEVIZIJA. *Goljamoto četene* [en ligne]. Sofia, Bulgarie : BNT.bg, juillet 2012 [réf. du 2 février 2025]. Disponible sur : <https://web.archive.org/web/20120707070444/http://4etene.bnt.bg/bg/web/default/main/index>.
- BENIN, N. (1998) : « Rodovoto načalo v romanite na trima bălgarski avtori » [« Pod igoto » ot Iv.
- VAZOV, « Žătva » ot Konstantin Petkanov i « Železnijat svetilnik » ot D. Talev]. *Rodna Reč*. 7:16-18.
- BERMAN, A. (1999) : *La traduction et la lettre ou L'auberge du lointain*. Paris : Éditions du Seuil.

- CRISAFULLI, E. (2004): « Eco's Hermeneutics and Translation Studies: Between 'Manipulation' and 'Overinterpretation' ». In : ROSS, Charlotte et SIBLEY, Rochelle, dir. *Illuminating Eco: On the Boundaries of Interpretation*. Aldershot et Burlington : Ashgate, 89-104.
- DAFINOV, Z. (2008) : *Poslednijat vāzroždenec: Avtentičnijat Dimitār Talev: dokumentalna hronika za života i tvorčestvoto mu*. Sofia : Iztok-Zapad.
- DNES.BG. *Menteto na « Železnija svetilnik » – v muzeja na utopijata na makedonizma* [en ligne]. Sofia, Bulgarie : Dnes.bg, août 2017 [réf. du 2 février 2025]. Disponible sur : <<https://www.dnes.bg/balkani/2017/08/03/menteto-na-jelezniiia-svetilnik-v-muzeia-na-utopiiata-na-makedonizma.349194>>.
- DUKĀTE, A. (2007) : *Manipulation as a specific phenomenon in translation and interpreting*. Thèse doctorale. Riga : Université de Lettonie.
- HERMANS, T. (1985) : « Introduction : Translation Studies and New Paradigm ». In : HERMANS Theo, dir. *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*. Londres et Sydney : Croom Helm, 7-15.
- KULTURA.BG. *Sāčinenijata na Dimitār Talev v 15 toma na izdatelstvo « Zahari Stojanov »* [en ligne]. Sofia, Bulgarie : BNT.bg, octobre 2018 [réf. du 2 février 2025]. Disponible sur : <<https://bnt.bg/bg/a/schineniata-na-dimitr-talev-v-15-toma-na-izdatelstvo-zahari-stojanov>>.
- MESCHONNIC, H. (2012) : *Poétique du traduire* (Vol. 1-1). Lonrai: Verdier.
- MILANOVA, M. (2012) : « Meždutekstovostta v obučenieto po literatura: Funkcija na epigrafite v romana "Železnijat svetilnik" ». *Bālgarski ezik i literatura*. 54(5):445-455.
- POPOVIČ, A. (1970) : « The Concept of 'Shifts of Expression' in Translation Analysis ». In : HOLMES James S., et. al. dir. *The Nature of Translation Studies*. The Hague : Mouton, 78-87.
- TALEV, D. (1952/1979) : *Železnijat svetilnik*. Sofia : Bālgarski pisatel.
- TALEV, D. (1952/1964): *The iron candlestick* (Traduit du bulgare par Margarita ALEKSIEVA). Sofia : Foreign Languages Press.
- TALEV, D. (1952/2006) : *Železniot svetilnik* (Traduit du bulgare par Trajče KRSTESKI). Prilep : Arlekin-GF.
- TRACHLIEV, S. (2022) : « Les classiques non traduits de la littérature bulgare en français : situations et perspectives ». *Équivalences*. 49(1-2) : 157-182.
- TRACHLIEV, S. (2024) : « Le Chandelier de fer de Dimitār Talev ou comment traduire la macédonité d'un roman bulgare ». *Atelier de traduction*. 41.

YORDANOV, A. *Kak makedonskijat prevod na romana Železnijat svetilnik « kastira » dumata bălgari. Navăršiha se 120 godini ot roždenieto na Dimităr Talev – ot negovite tekstove se samopoznavame* [en ligne]. Sofia, Bulgarie : Faktor.bg, septembre 2018 [réf. du 2 février 2025]. Disponible sur : <https://faktor.bg/bg/articles/mneniya/lachenitsarvuli/kak-makedonskiyat-prevod-na-romana-zhelezniyat-svetilnik-kastrira-dumata-balgari>>.

La cabaña del tío Tom: análisis traductológico de una adaptación al español dirigida a un público juvenil

Marta Luisa Troncoso López
Universidad de Sevilla
troncosolopezmarta@gmail.com

Recibido: 15.11. 2024

Revisado: 25.01. 2025

Aceptado: 5. 03. 2025

Resumen: La obra *Uncle Tom's Cabin* de Harriet Beecher Stowe es un clásico de la literatura publicado en 1852 que denuncia la situación racista que vivían las personas de color estadounidenses, quienes, por su etnia, estaban sometidas al esclavismo de la época. La relevancia de la obra fue tal que incluso se consideró uno de los detonantes de la Guerra de Secesión y, rápidamente, empezó a traducirse a cientos de idiomas, siendo uno de ellos el español.

El objeto de estudio de esta investigación es la traducción adaptada de la obra original titulada *La cabaña del tío Tom*, publicada por la editorial Servilibro en 2014-2015 y que va destinada a un público juvenil de a partir de doce años. Nuestro objetivo principal es abordar el análisis de la obra desde un punto de vista traductológico para determinar si está correctamente traducida y adaptada teniendo en cuenta la franja etaria en la que se ubican sus lectores. Para ello, hemos realizado una investigación exhaustiva de la obra original y de la literatura infantil y juvenil y su traducción, con el fin de ofrecer nuevas propuestas al texto traducido. Para determinar si está correctamente adaptada, hemos realizado un estudio de campo en una muestra representativa de alumnos de sexto de primaria.

Palabras clave: traducción, adaptación, literatura infantil y juvenil, racismo.

Uncle Tom's Cabin: translation-oriented analysis of a Spanish adaptation intended for a young adult public

Abstract: Published in 1852, *Uncle Tom's Cabin* is a classic of the literature written by Harriet Beecher Stowe. The novel denounces the racism suffered in the United States by colored people who were obliged to be slaves due to their ethnic group. Such was the relevance of this novel that it was even considered a trigger for the American Civil War, and it was instantly translated into hundreds of languages, including Spanish.

The novel *La cabaña del tío Tom* is presented as a case of study of this research. It is a translation and adaptation of the literary classic published by Servilibro in 2014-2015, which is intended for a young adult audience aged from twelve years old. Our main aim is to analyze this novel from a translational point of view in order to determine whether it is correctly translated and adapted considering the age of the target audience. For that purpose, we obtained information about the original novel and about children's and young adult literature and its translation to suggest new translations and determine whether the original text is accurately adapted. In addition, a field study was conducted to evaluate a representative sample of 12-year-old public regarding this adaptation.

Keywords: translation, adaptation, children's and young adult literature, racism.

Sumario: 1. Introducción. 2. Contextualización de la obra *Uncle Tom's Cabin*. 3. Traducción y adaptación en LIJ. 4. Retraducción y censura. 5. Versiones en español dirigidas a un público infantil y juvenil. 6. Análisis de la obra adaptada. 6.1. Contextualización de la adaptación. 6.2. Análisis traductológico de la adaptación. 6.2.1. Nombres propios de los personajes. 6.2.2. Referencias religiosas y culturales. 6.2.3. Verbos. 6.2.4. Expresiones idiomáticas. 6.2.5. Sustantivos. 6.2.6. Adverbios o locuciones adverbiales. 6.2.7. Adjetivos. 6.2.8. Oraciones. 6.2.9. Errores de sentido. 6.2.10. Pérdida del acento del sur. 6.2.11. Atenuación de escenas violentas y racismo. 7. Adecuación de la obra a su destinatario. 8. Conclusiones.

1. Introducción

Esta investigación pone su foco en la traducción de la obra *Uncle Tom's Cabin*, publicada por la editorial Servilibro, dentro de la colección de *Clásicos Juveniles*, bajo el título *La cabaña del tío Tom*. En este caso, se trata de una adaptación de la obra original traducida al español y destinada a un público «joven» de a partir de doce años. Sin embargo, ¿está bien adaptada teniendo en cuenta la franja etaria a la que va dirigida?

El objetivo principal que perseguimos es dar respuesta a esta cuestión investigando desde un punto de vista lingüístico y traductológico si la obra se adapta al público al que está destinada. Por ello, podríamos considerar que esta investigación sigue una estructura deductiva, ya que parte desde la hipótesis, arriba formulada, que esperamos resolver con el desarrollo de nuestra investigación. No obstante, será el análisis de elementos individuales lo que nos llevará a una conclusión general, por lo que también podría considerarse que sigue la metodología inductiva.

Así pues, perseguimos otros objetivos específicos como son analizar los errores traductológicos y de adaptación encontrados y proponer una

sugerencia de traducción; además de reflexionar acerca de pérdida del acento sureño de los personajes y la atenuación de escenas violentas y de matices racistas no apropiados para la franja etaria del público de destino.

Con este fin, desde un punto de vista teórico, indagaremos sobre la autora, el contexto sociocultural en el que se desarrolla la obra y su repercusión tanto a nivel nacional como internacional. Asimismo, pretendemos revisar las cuestiones concernientes a la traducción y adaptación de la literatura infantil y juvenil, es decir, tanto la noción de *literatura infantil y juvenil* como las implicaciones del género a nivel traductológico y de adaptación. Además, atenderemos al concepto de *retraducción*, de gran relevancia para nuestra póstuma reflexión y dilucidaremos el número de adaptaciones que se han publicado de esta obra en España.

Por último, para complementar nuestro análisis, buscaremos responder a nuestra hipótesis con los resultados del estudio de campo realizado a 66 lectores de doce años, lo que nos permitirá llegar a las conclusiones pertinentes una vez completada toda la investigación.

2. Contextualización de la obra *Uncle Tom's Cabin*

Para comprender la importancia de *Uncle Tom's Cabin*, la obra cuya traducción adaptada analizaremos, es esencial recordar que, en tiempos de su publicación (1852), Estados Unidos estaba dividido en dos: los estados del Norte, que eran abolicionistas y los del Sur, que eran esclavistas. Además, había legislación que reforzaba esta división, como el Compromiso de Missouri (1820), el Compromiso de 1850 o la Fugitive Slave Act, una ley que permitía a los dueños de esclavos capturar a todos aquellos que se hubiesen escapado, obligando a los estados del Norte a perseguir a los esclavos y devolverlos al Sur (History.com Editors, 2023). Esta ley enfureció a Beecher Stowe, la autora de la obra, que estaba en contra de la esclavitud, ya que le parecía injusta e inmoral. No estaba de acuerdo con que una ley pudiese obligarla a ser cómplice de ese sistema que consideraba irrazonable.

En 1851, el periódico abolicionista The National Era contrató a Harriet Beecher Stowe para que escribiese una historia que «pintase una imagen de la esclavitud con palabras» (Harriet Beecher Stowe Center, 2024). La autora esperaba que su obra, *Uncle Tom's Cabin or Life Among the Lowly*, fuese de unos tres o cuatro capítulos, pero pasaron a ser más de cuarenta. De hecho, la serie se publicó en un libro de dos volúmenes en 1852, del que se vendieron diez mil copias durante la primera semana y trescientas mil

durante el primer año. *Uncle Tom's Cabin* se convirtió en la segunda obra más vendida de Estados Unidos, únicamente superada por la Biblia. Su gran popularidad e influencia en la sociedad de la época enfrentó aún más a los bandos de Norte y Sur. Por ello, este libro incluso se considera uno de los desencadenantes de la Guerra de Secesión. Su aceptación fue tal que vendió un millón y medio de copias en Gran Bretaña en solo un año, y este no fue el único país en el que se popularizó. Hoy en día, 172 años después de haberse publicado, la obra se ha traducido a más de setenta lenguas (Harriet Beecher Stowe Center, 2024).

Lanero y Villoria (1996) mantienen que la primera traducción de la obra al español data de 1852, el mismo año de su publicación, y es de Wenceslao Ayguals de Izco. No puede afirmarse que la traducción se hiciera directamente desde el inglés ya que se desconoce este dato. Sin embargo, los autores reconocen que existen indicios que revelan que la versión francesa estuvo muy presente a la hora de traducir, tal y como era costumbre en el siglo XIX.

Después de esta primera traducción, se publicaron tres más en 1853, dos en Madrid y una en México. En cuanto a las publicadas en España, una fue una edición ilustrada y otra pareció ser la segunda edición de la traducción de Ayguals. En 1881, se publicó la última traducción que se hizo de la obra en el siglo XIX, en la que ni siquiera figuraba el nombre de la propia autora (Lanero y Villoria, 1996).

Durante el siglo XX también se publicaron varias traducciones, entre las que cabe destacar la adaptación infantil y juvenil de C. de Reyna, quien tradujo tomando una versión francesa como texto origen. Además, también se publicó en 1917 *La cabaña de Tom o la vida entre los humildes*, otra adaptación infantil que se considera la obra en la que mejor se traduce el título con respecto a la original (Lanero y Villoria, 1996).

Las publicaciones de esta obra en español no han cesado, siendo la más reciente registrada en la Biblioteca Nacional de España (BNE) del año 2022 (BNE, 2023). Esto demuestra que la obra sigue siendo importante en el panorama literario actual, por lo que sorprende aún más la escasez de estudios académicos de este clásico de la literatura tan conocido mundialmente.

3. Traducción y adaptación en LIJ

Uncle Tom's Cabin es una obra bastante extensa, dirigida a un público adulto. Sin embargo, desde su publicación se han sucedido

numerosas adaptaciones para un público infantil y juvenil en todos los idiomas. Este es el caso de la obra que analizaremos, por lo que vemos necesario profundizar en la literatura infantil y juvenil, sus características, las dificultades para la traducción y las competencias traductorales necesarias para la adaptación de las obras.

Con respecto a la denominación del género, podemos afirmar que la mayoría de los autores (Cámara, 2003; García de Toro, 2014; Toledano, 2001-2002) se refieren a este como *literatura infantil y juvenil* (LIJ), sin embargo, consideramos muy acertada la aportación de Mendoza (2018: 369) al mantener que es necesario diferenciar las tres franjas etarias que engloba: infancia (temprana y tardía), adolescencia y juventud, para lo que propone la denominación de *literatura para la infancia, la adolescencia y la juventud* (LIAJ). En efecto, el libro que analizamos está destinado a un público de a partir de doce años, por lo que pertenecería a la etapa de la adolescencia más que de la juventud. Por ello, estamos de acuerdo con Ruiz (1999: 32), cuando manifiesta que toda literatura destinada a la primera adolescencia debe adaptarse a las «capacidades y a las necesidades psicológicas del lector».

Como recuerda Toledano (2001-2002), la literatura infantil y juvenil (LIJ) [o LIAJ, según Mendoza (2018)] se origina entre finales del siglo XVIII y principios del XIX. Uno de los alicientes para su surgimiento fueron los trabajos de pedagogía de Locke y Rousseau, que cambiaron la concepción de infancia. Sin embargo, no es hasta el siglo XIX cuando este tipo de literatura deja atrás sus propósitos instructivos y comienza a incorporar elementos de carácter lúdico y fantástico (Bortolussi, 1985, como se citó en Toledano, 2001-2002), época en la que destacarían las obras de Julio Verne, Perrault o los hermanos Grimm.

La traducción jugó un papel fundamental en la consolidación de nuevos géneros literarios por todo el mundo. La mayor parte de las obras de LIJ que había en España, ya fuesen adaptaciones de obras para adultos u obras infantiles de autores extranjeros, se traducían del francés, es decir, no se usaba como fuente el texto original. Estas traducciones, ayudaron a introducir la literatura infantil y juvenil en nuestro país, a falta de la producción nacional (Toledano 2001-2002).

Según Shavit (1981), la LIJ siempre se ha considerado en la periferia del sistema literario, por lo que el traductor se ha tomado grandes libertades con respecto al texto original. Esto quiere decir que quien traduce tiene la posibilidad de alterar el texto, siempre y cuando tenga en cuenta los principios básicos de este tipo de literatura: adaptar el texto para que sea adecuado y útil para su destinatario sin dejar de tener en cuenta lo que se

considera socialmente correcto; y adaptar la trama, la caracterización y el lenguaje según el nivel de comprensión y habilidades lectoras de su público (Shavit, 1981). En esta línea, Gaspar Zavala y Zamora manifestó la importancia del receptor en su traducción de las *Fábulas* de Jean-Pierre Claris de Florian, que tuvieron gran repercusión en España en el siglo XIX y cuyo estilo buscaba la sencillez para la comprensión del público infantil (Bravo-Villasante, 1989: 171, como se citó en Gómez, 2010).

Asimismo, es esencial mencionar la escisión, es decir, la eliminación de fragmentos del discurso (Genette 1989, como se citó en Toledano, 2001-2002), como una de las claves para la adaptación de una obra originalmente destinada a adultos. En consecuencia, quien traduce suprimirá aquellos pasajes que no se consideren relevantes para el desarrollo de la historia, como las descripciones detalladas, las reflexiones o digresiones, etc. Su omisión permitirá aligerar el ritmo narrativo y reducir la extensión del texto (Toledano, 2001- 2002).

En temas de traducción y LIJ también es necesario tener en cuenta el medio mixto, es decir, la convivencia de texto con imágenes. En el caso de un público de más de seis años, Cámara (2003) recuerda que los lectores ya desarrollan sus propias preferencias y no necesitan de sus padres para comprender las historias, por lo que las imágenes ya no son tan importantes. Sin embargo, tal y como ocurre en nuestra obra, es posible que sigan apareciendo en algunas páginas, por lo que la subordinación provocada por el medio mixto seguiría siendo un factor importante a tener en cuenta a la hora de traducir.

Además, en estas obras ya cabría la extranjerización, postura que no se contempla en las obras dirigidas a un público de menos de seis años, pues los lectores, por su edad, ya cuentan con las herramientas necesarias para solventar las dudas que les puedan surgir al enfrentarse a un texto extranjerizante (Cámara, 2003).

En la línea de lo comentado, esta ha sido la vertiente seguida en la traducción de la obra que procedemos a analizar. Como comenta Mendoza (2015: 15), la emoción es un factor primordial en la aceptabilidad de una traducción literaria y se da por hecho que el lector se emociona más al aprender sobre nuevas realidades, es decir, con un texto extranjerizante.

4. Retraducción y censura

La retraducción se asienta en el panorama traductor gracias a autores como Antoine Berman, uno de los pioneros en abordar este concepto

(Malta, 2017). En su artículo *La retraduction comme espace de la traduction*, publicado en 1990 en la revista *Palimpsestes*, Berman reconoce que ninguna traducción puede considerarse *la* traducción, ya que cada una está supeditada al tiempo y tiene fecha de caducidad. Para el autor, las obras originales nunca envejecen, a diferencia de sus traducciones, pues estas últimas responden a un estado de la lengua, la cultura y la literatura concretos del momento en el que se traduce, que puede verse obsoleto en etapas posteriores. Por todo ello, considera que la retraducción es necesaria y la define como «toda traducción hecha después de la primera traducción de una obra» (Berman, 1990: 1).

Por su parte, Zaro Vera, en la obra que edita junto con Ruiz Noguera, *Retraducir: una nueva mirada*, define la retraducción como «la traducción total o parcial de un texto traducido previamente» (2007: 21). Sin embargo, asegura que esta definición no es del todo precisa, pues no cuestiona la posibilidad de considerar como retraducciones a las traducciones indirectas o a las adaptaciones, entre otras. Asimismo, el autor mantiene que el término *retraducción* no se aplica únicamente al texto traducido después de haber una primera traducción de este en otra lengua, sino que, como manifiesta Pym (1998: 76), también hace referencia a las diversas traducciones que se hacen de una obra a la misma lengua (Zaro, 2007).

Para Berman (1990), la retraducción puede abordarse desde los principios de *kairos* o «momento favorable» y *défaillance* o «falta de vigor». Con respecto a este último, el autor mantiene que toda traducción es un «intento fallido» y que la *défaillance*, que es al mismo tiempo la incapacidad de traducir y la resistencia a traducir, afecta a todas las traducciones. Sin embargo, la temporalidad (psicológica, cultural y lingüística) del acto de traducción hace que esta «falta de vigor» afecte, sobre todo, a la primera traducción. Por ello, surge la retraducción con el fin de reducir los fallos de esa traducción original (Berman, 1990).

En cuanto al *kairos* o «momento favorable», Berman (1990) mantiene que la necesidad de retraducción de una obra se manifiesta cuando esta cobra importancia en la historia y el ser de una cultura. Entendemos, pues, que cuando esa cultura evolucione, se necesitará que la obra evolucione con ella. En consecuencia, en ocasiones será necesario revisar la traducción, restaurar su sentido y eliminar los fallos para que se adapte al momento indicado (Berman, 1990).

La retraducción también se trata en la obra *The Translation Studies Reader* (2004), editada por Lawrence Venuti, en la que se mencionan las causas por las que se retraduce un texto. Entre ellas, encontramos el lenguaje arcaico o en desuso que envejece a las traducciones; las nuevas

interpretaciones del texto original; las nuevas consideraciones artísticas, es decir, el reconocimiento que se hace a una obra publicada hace tiempo; y los motivos comerciales (Venuti, 2004: 25, como se citó en Zaro, 2007). Asimismo, se mantiene que las retraducciones buscan diferenciarse de las traducciones anteriores, por lo que la marca del traductor se hace más visible (Venuti, 2004, como se citó en Zaro, 2007).

Tras todo lo comentado, podemos aplicar esta teoría a nuestro caso y afirmar que la obra que analizamos plantea la necesidad de una retraducción, pues se trata de una obra cuyo lenguaje está desfasado y que no se corresponde con los valores de la sociedad actual, por lo que no ha avanzado ni cultural ni lingüísticamente.

En otro orden de factores, existe un debate en torno al tema de la censura de aquello que se considera incorrecto o inofensivo en la retraducción de LIJ. Por una parte, hay quienes se posicionan a favor de la eliminación de lo que consideraríamos en la actualidad como políticamente incorrecto (violencia, sexismo, racismo), como, por ejemplo, ciertas editoriales, instituciones educativas o los tutores de los receptores (Garraón 2019, como se citó en Mendoza y Filsinger, 2022). Sin embargo, la mayoría de los escritores, lingüistas y traductores literarios opinan que no deberían eliminarse esos pasajes de obras escritas hace muchos años que se están retraduciendo ahora (Camps, 2019; Lindo y Travalia, 2009, como se citó en Mendoza y Filsinger, 2022). Este sería el caso de *La cabaña del tío Tom*, una obra a la que difícilmente podemos despojar del carácter racista, pues forma parte de su esencia y es fundamental mantenerlo para poder hacer llegar al lector meta el mensaje principal del libro. No obstante, podría llegar a debatirse la atenuación de las escenas violentas que aparecen en el desarrollo de la historia y de ciertos matices racistas en la narración, asunto que discutiremos más adelante.

5. Versiones en español dirigidas a un público infantil y juvenil

En este apartado recogemos brevemente información acerca de las múltiples versiones en español dirigidas a un público infantil y juvenil que se han publicado y comercializado en nuestro país desde su primera publicación, lo que demuestra el impacto y la importancia de *La Cabaña del Tío Tom* en España.

Para ello, hemos revisado las 75 versiones registradas en la BNE y, además, hemos visitado páginas de librerías en línea o de sitios webs como Amazon, que también gestionan la venta de obras, donde hemos encontrado algunas versiones que no aparecían en el registro de la BNE.

Finalmente, hemos encontrado 51 versiones de la obra en español que están dirigidas a un público infantil y juvenil, pero no descartamos que haya muchas otras que se hayan descatalogado o que ya no estén disponibles por otros motivos.

La obra más antigua registrada en la BNE (2023) data de 1853, apenas un año después de la publicación del clásico original en inglés. Esta traducción, que figura bajo el título de *La choza de Tomás*, cuenta con 144 páginas y la publicó la editorial Establecimiento de Mellado. Tras ella, la siguiente versión localizada ya pertenece al siglo XX, en concreto al 1910, y la suceden 37 publicaciones más, en las que la obra ya se empieza a denominar *La cabaña del tío Tom*. Dentro de estas, encontramos cómics y libros con láminas de colores, así como nuevas ediciones de editoriales que ya habían publicado la obra con antelación.

Durante el siglo XXI hemos contabilizado 12 traducciones más, siendo las más recientes del 2021. Debemos recordar que, en este estudio, nos hemos centrado en las obras de literatura infantil y juvenil. Sin embargo, como hemos mencionado con anterioridad, si atendemos al público adulto, la publicación más reciente es del 2022 (BNE, 2023). Esto demuestra que, en la actualidad, las editoriales siguen interesándose por la obra y, que, además, quieren seguir haciéndola llegar al público infantil y juvenil. Por ello, solo cabe reiterar nuestra sorpresa ante la falta de estudios académicos dedicados a este gran clásico de la literatura mundial.

6. Análisis de la obra adaptada

A continuación, pasaremos al análisis de *La cabaña del tío Tom*. Para ello, realizaremos una breve contextualización de la obra y clasificaremos y analizaremos los ejemplos a mejorar que hemos seleccionado de la adaptación, teniendo en cuenta todos los factores que la envuelven.

6.1. Contextualización de la adaptación

Como hemos mencionado anteriormente, la base de este trabajo es la traducción y adaptación que se hace de la obra *Uncle Tom's Cabin*, bajo el título *La cabaña del tío Tom*. Pertenece a la colección *Clásicos Juveniles* de la editorial Servilibro, cuenta con 187 páginas y va dirigida a un público de a partir de doce años.

Esta obra se publica en la segunda mitad del siglo XXI, entre 2014 y 2015. Sin embargo, no hemos podido determinar concretamente su año de publicación, ya que el ISBN no nos ha proporcionado información suficiente. Asimismo, tampoco hemos podido averiguar quién ha sido la persona

encargada de la traducción y adaptación. Debido a la falta de información acerca de los factores comentados, decidimos ponernos en contacto con la editorial para ver si podía esclarecer nuestras dudas. No obstante, pese a la insistencia, nunca recibimos respuesta.

Tras haber leído la obra, hay ciertos aspectos que nos indican que se trata de una traducción antigua, podríamos aventurarnos a decir que de principios del siglo XX. Si este fuese el caso, estaríamos trabajando con lo que debería ser una reedición del libro que, sin embargo, parece que no se ha alterado en absoluto.

A partir de nuestra hipótesis inicial, en la que cuestionamos si la obra está correctamente adaptada o no, hemos analizado todos los capítulos de manera crítica, reflexionando acerca de la corrección de la terminología y fraseología. Para ello, hemos tenido en cuenta la fecha aproximada en la que se publica esta adaptación y la franja etaria a la que va dirigida, lo que nos ha permitido meditar y proponer posibles soluciones a los problemas traductológicos encontrados, para lo que nos hemos apoyado en todos los conocimientos teóricos ya expuestos. Sin embargo, la disparidad de edades de los receptores complica la tarea de traducción, pues a partir de los doce años va cambiando rápidamente la madurez lectora y las capacidades del destinatario. Por este motivo, hay fragmentos que quizás un lector de quince años pueda comprender, pero que uno de doce no.

Partiendo de la base de que la obra debe estar adaptada a su público de destino, que abarca desde los doce años, nos hemos centrado en esta edad para elaborar nuestras propuestas de mejora, pues el objetivo es que todos los receptores puedan comprender la obra, por ende, si lo comprende un lector de doce años, también lo comprenderá uno más mayor.

6.2. *Análisis traductológico de la adaptación*

Para llevar a cabo el análisis de esta obra, partimos de la clasificación de error de traducción de Nord (1997). Hemos clasificado los errores según distintas categorías que hemos determinado tras haber analizado la obra por completo y haber comparado todos los fragmentos extraídos. Antes de adentrarnos en el análisis propiamente dicho, cabe comentar que la mayoría de los errores de esta obra son pragmáticos (Nord, 1997; Hurtado, 2001), pues residen en la mala adaptación que se hace, en la que no se tiene en cuenta el tipo de público al que se destina.

Por otro lado, todos los ejemplos que exponemos en nuestro análisis son fruto de una selección inductiva realizada tras analizar la obra por completo. En nuestro análisis íntegro hemos ido seleccionando los elementos más llamativos de cada capítulo y los hemos comparado con el

texto origen (TO), con el objetivo de comentarlos y proponer mejoras en su traducción. Puesto que la extensión de este trabajo no permite mostrar nuestro análisis completo, reservaremos el resto de los ejemplos extraídos para proyectos futuros.

Las categorías que hemos seleccionado para la clasificación de los errores son las siguientes: nombres propios de los personajes; referencias religiosas y culturales; verbos; expresiones idiomáticas; sustantivos; adverbios o locuciones adverbiales; adjetivos; oraciones; errores de sentido; pérdida del acento del sur; atenuación de escenas violentas y racismo.

Por último, es importante recordar que nuestras propuestas se elaboran pensando en un receptor de doce años, pues este ya tiene que ser capaz de leer y comprender la obra. En consecuencia, los destinatarios más mayores también la comprenderán sin problema.

6.2.1. Nombres propios de los personajes

Según la Real Academia Española y las tendencias traductológicas funcionalistas actuales, los nombres propios de personas no deben traducirse. Sin embargo, a lo largo de la obra aparecen numerosos personajes a cuyos nombres se les ha dado un tratamiento distinto, rompiendo con la coherencia que debe existir en el texto. Por ello, vamos a analizar las diferentes casuísticas encontradas con los nombres de los personajes que aparecen en la obra. Cabe comentar que, pese a que se han analizado todos los antropónimos, solo mostraremos algunos ejemplos.

En primer lugar, encontramos los nombres de personajes que se han mantenido igual en ambas versiones, lo que consideramos la decisión más acertada.

TO	TM
Mrs. Shelby/ Emily	Mistress Shelby/ Emily
Mr. Haley	Mister Haley
Mandy	Mandy
Tom Loker	Tom Loker

Por otro lado, podemos observar los nombres que sí que se han traducido al español.

TO	TM
Eliza	Elisa
(Aunt) Chloe	(tía) Cloe
Adolph	Adolfo
(Black) Sam	Samuel (el Negro) / Sam

También encontramos casos híbridos, en los que se deja el apellido del personaje y la fórmula de cortesía en inglés, pero se traduce el nombre.

TO	TM
Mr. Shelby/ Arthur	Mister Shelby/ Arturo
Mr. Legree/ Simon Legree	Mister Legree/ Simón Legree
Miss Ophelia	Miss Ofelia
Rachel Halliday	Raquel Halliday

Algo parecido sucede con el nombre del protagonista de la obra, Tom, que, pese a no traducirse en la mayor parte de los casos, aparece traducido en un par de intervenciones del capítulo 13, acabando con la coherencia seguida en toda la obra. De hecho, no vemos adecuada esta traducción ya no solo porque sea un error traducir los nombres propios de personas, sino porque en el texto original no se refieren al personaje de otra manera que no sea Tom.

TO	TM
Tom	Tom/ Tomás

Asimismo, hay personajes a los que, directamente, se les cambia el nombre sin ningún motivo justificado. Dentro de este grupo podemos establecer dos subgrupos:

1. Los nombres o apellidos que no se traducen, pero se cambian por otros.

TO	TM
Harry	Harry/ Henry
Pete	Peter
Mr. Harris	Mister Henry
Cassy	Miss Cassey

De este subapartado nos gustaría resaltar el nombre de Harry, pues se trata de un personaje principal de la obra, cuyo nombre no se altera en sus primeras apariciones. No obstante, de repente, se cambia a Henry, lo que consideramos un grave error por parte de la persona que traduce, ya que puede crear una gran confusión en el lector.

2. Los antropónimos en los que, el propio nombre se traduce al español y el apellido no se traduce, sino que se cambia por otro apellido.

TO	TM
Augustine St. Clare/ Mr. St. Clare	Agustín Saint-Claire/ (el señor) Saint-Clair
Simeon Halliday	Simeón Fletcher

Además de todo lo mencionado, nos gustaría hacer un apunte especial en el apellido St. Clare, pues, como vemos, se traduce a un apellido francés: Saint-Clair, tal y como aparece en la traducción francesa de la obra a cargo de Belloc (2009). Esto nos lleva a pensar que la traducción que estamos analizando es posible que se hiciese desde el francés, tal y como ocurría en los inicios de la LIJ, lo que podría confirmar nuestra teoría de que esta adaptación no es más que una versión de una traducción que se hizo en siglos pasados.

Por último, en cuanto a las fórmulas de cortesía, creemos que lo más adecuado habría sido traducirlas, cambiando «Mister» y «Mistress» por «el señor» y «la señora», respectivamente. De hecho, esta es la decisión que se toma en la obra en francés traducida por Belloc, donde encontramos «monsieur» y «madame». No obstante, no traducirlas tampoco nos parece del todo desacertado, ya que aporta un punto extranjerizante a la obra que puede avivar la emoción del lector (Mendoza, 2015). Lo cierto es que, independientemente de la decisión que se tome, lo esencial es que prime la coherencia, elemento del que carece esta obra, pues pese a que en la mayoría de los casos se emplea «Mister», al referirse a St. Clare se utiliza «el señor», tal y como vemos reflejado en las tablas.

Tras todo lo expuesto en este apartado, podemos observar la incoherencia que presenta la obra analizada en cuanto a los nombres propios de los personajes. Esta falta de congruencia hace que la calidad del texto disminuya enormemente y, además, en casos como el de Harry, puede afectar a la correcta asociación de los nombres con los personajes. Por ello, en nuestras propuestas de traducción hemos apostado por mantener los antropónimos sin traducir y hemos traducido todas las fórmulas de cortesía con el fin de mantener la homogeneidad.

6.2.2. Referencias religiosas y culturales

—Referencias religiosas

Esta obra presenta un fuerte carácter religioso y, en particular, cristiano, que reside en la fuerte fe que se tenía en el siglo XIX, sobre todo, por parte de los esclavos. Por este motivo, a lo largo de la obra original se hacen numerosas referencias religiosas y bíblicas. A continuación, presentamos algunos ejemplos de esas referencias y las posibles

soluciones que hemos elaborado para conseguir acercar la lectura al público meta.

Ejemplo 1 (capítulo 7)

TO	TM	Propuesta
«[...] "it's like what Mas'r George reads in Ravelations ,—souls a callin' under the altar! and a callin' on the Lord for vengeance on sich!—and by and by the Lord he'll hear 'em—so he will!" ». (p. 48).	«—Acordaos de lo que nos leyó el niño George en el Libro de las Revelaciones : "Las almas piden venganza, y el Señor las oirá". ¡Oh, sí, las oirá!». (p. 60).	—Acordaos de lo que nos leyó el amo George en el libro del Apocalipsis : «Las almas piden venganza, y el Señor las oirá». ¡Oh, sí, las oirá!

En este fragmento, el problema reside en la referencia que se hace a *El Libro de las Revelaciones*, que se corresponde con el último libro del Nuevo Testamento y, por tanto, de la Biblia, en el que se habla sobre el Apocalipsis. Esta referencia puede resultarle complicada incluso a un adulto, pues hoy en día no se tiene el mismo conocimiento religioso que hace unos siglos.

Ante esta situación, hemos decidido cambiar el nombre del libro por un sinónimo, ya que, al ser más descriptivo permite que los lectores puedan relacionar el nombre con la oración que lo sigue, pese a que desconozcan qué libro es y su vinculación con la religión.

Ejemplo 2 (capítulo 26)

TO	TM	Propuesta
«Tom heard the message with a forewarning heart; [...]. He sat his basket down by the row, and, looking up, said, " Into thy hands I commend my spirit! Thou hast redeemed me, oh Lord God of truth! " [...].» (p. 380).	«El tío Tom recibió el aviso sin sorpresa. Lo esperaba sin duda y se hincó de rodillas para impetrar ayuda de lo Alto ». (p. 178).	«El tío Tom recibió el aviso sin sorpresa. Lo esperaba sin duda y se hincó de rodillas para rogar ayuda a Dios ».

En esta ocasión, encontramos la referencia a Dios en la expresión «lo Alto». Sin embargo, es muy posible que los receptores no la capten y no sepan por qué se usan mayúsculas en «Alto». Además, la oración se complica con el uso del verbo «impetrar», posiblemente desconocido por los

lectores, que también consideramos que podría cambiarse por otro sinónimo que se adapte más a su nivel lingüístico.

Por todo ello, en nuestra propuesta se observan ciertas modificaciones que persiguen hacer la lectura más accesible y cercana a sus receptores, lo que favorecerá a que interpreten el matiz religioso del texto.

—Referencias culturales

Por otro lado, en la adaptación también encontramos referencias culturales, pues se mencionan ciudades estadounidenses, ríos, estados, etc. Sin embargo, todos ellos mantienen su nombre en inglés o, en el caso de los ríos, por ejemplo, su equivalente acuñado. No obstante, aparecen ciertos referentes culturales sin solucionar, o mal solucionados, teniendo en cuenta el público al que se dirige la obra, tal y como ocurre con el siguiente ejemplo:

Ejemplo 1 (capítulo 1)

TO	TM	Propuesta
«"Hulloa, Jim Crow! " said Mr. Shelby whistling, and snapping a bunch of raisins towards him, "pick that up, now!"». (p. 3).	«—¡Ea, Jim Crow! , acércate y demuéstrole a este señor todo lo que sabes hacer». (p. 11).	«—¡Ea, granuja! , acércate y demuéstrole a este señor todo lo que sabes hacer».

Este fragmento se corresponde con una intervención del señor Shelby, que se encontraba reunido con Haley, un traficante de esclavos, cuando irrumpe en la habitación Harry, un niño pequeño, hijo de Eliza, una esclava que servía a los señores Shelby. El niño llama la atención de Haley por su desenvoltura y vivacidad y su amo le pide que haga algunos trucos, refiriéndose a él como «Jim Crow».

Thomas Dartmouth Rice, un cómico estadounidense de principios de siglo XIX, fue el encargado de crear e interpretar el personaje de Jim Crow, que representaba a un esclavo poco avisado, por lo que Dartmouth actuaba con la cara pintada de negro (Andrews, 2023). Con posterioridad a la publicación de la obra, este nombre se usaría para denominar a unas leyes de segregación que se aprobaron en Estados Unidos en 1865, las Jim Crow Laws (History.com Editors, 2024).

Como podemos comprobar, solo una persona estadounidense de la época podría llegar a comprender este referente cultural. Sin embargo, quien ha traducido la adaptación ha apostado por mantenerlo, decisión que

únicamente nos parecería acertada en caso de que se incluyese una nota al pie que permitiese explicarlo.

Si tenemos en cuenta que en esta edición no se observa ninguna nota a pie de página, quizás por indicaciones de la editorial o por tratarse de una adaptación, la solución de dar una breve explicación no cabría. Por ello, consideramos que lo mejor en este caso es omitir el culturema y reemplazarlo por un término que defina bien al niño y que se ajuste al contexto, pues podría confundirse el referente con el nombre del personaje, que después se dice que es Harry, lo que solo conseguiría crear confusión en el lector.

Tras barajar varias opciones, nos hemos decantado por el término «granuja», que creemos que encaja a la perfección con la personalidad del niño y mantiene esa oralidad que se espera de la intervención de un personaje.

6.2.3. Verbos

En este apartado analizaremos verbos que, con total probabilidad, desconoce el público meta, ya sea por su significado, por pertenecer a un registro muy formal o por no encajar con lo que se espera de una adaptación. A continuación, mostraremos algunos de los ejemplos más significativos, encontrados tras haber analizado la obra por completo.

Ejemplo 1 (capítulo 1)

TO	TM	Propuesta
«Mr. Shelby was a fair average kind of man, good-natured and kindly, and disposed to easy indulgence of those around him, and there had never been a lack of anything which might contribute to the physical comfort of the negroes on his estate». (p. 8).	«Pero Mister Shelby descollaba entre todos los hacendados del país por su talante bondadoso». (p. 15).	«Pero el señor Shelby destacaba entre todos los hacendados por su talante bondadoso».

En este fragmento, consideramos que la selección léxica en el caso del verbo no es la más adecuada, ya que es posible que los lectores desconozcan su significado. De hecho, puede que incluso los más ocurrentes lleguen a confundirlo con el verbo degollar, lo que haría que no comprendiesen correctamente la oración, pues pensarían que se contradice. En consecuencia, creemos que lo más adecuado en este caso sería reemplazarlo por un sinónimo conocido por el receptor que haga comprensible la oración, tal y como mostramos en nuestra propuesta.

Ejemplo 2 (capítulo 23)

TO	TM	Propuesta
«"Damnation!" he screamed, in sudden passion, stamping on the floor, and pulling furiously at the hair, as if it burned him . "Where did this come from? Take it off!—burn it up!—burn it up!" he screamed, tearing it off, and throwing it into the charcoal. "What did you bring it to me for?"». (p. 343).	«—¡Maldición! —gritó <u>éste</u> , mientras pugnaba por desembarazarse del rizo —. ¿De dónde has sacado esto? ¡Vamos quítamelo y quémalo enseguida!». (p. 161).	«—¡Maldición! —gritó <u>este</u> , mientras intentaba desprenderse del rizo —. ¿De dónde has sacado esto? ¡Vamos quítamelo y quémalo enseguida!». (p. 161).

Para comprender la intervención que plasmamos en este ejemplo, es necesario saber que se hace referencia al rizo de Evangeline que Tom llevaba como amuleto desde que esta niña se lo dio antes de fallecer.

Como podemos observar, en este caso lo que se emplea es una construcción verbal compleja, pues tanto el verbo «pugnar» como «desembarazarse» consiguen que la oración pueda ser complicada de entender para el lector meta. Además, su combinación hace que la frase no sea natural.

En consecuencia, hemos modificado la traducción con el objetivo de conseguir aportar naturalidad al texto y hacer que cobre sentido para facilitar la comprensión por parte del público meta. Además, en nuestra propuesta también hemos eliminado la tilde del pronombre demostrativo, siguiendo las normas gramaticales actuales.

6.2.4. Expresiones idiomáticas

En este apartado se analizarán ciertas expresiones idiomáticas que hemos encontrado en la obra y cuyo significado posiblemente desconozca el lector, sobre todo porque son un tanto arcaicas.

Ejemplo 1 (capítulo 6)

TO	TM	Propuesta
«" He'll be rael mad, I'll be bound, " said Andy. "Won't he swar!" said little black Jake». (p. 36).	«—¡Habrà que oírle! —decía Jack—. Se pelará las barbas ». (p. 46).	«—¡Habrà que oírlo! —decía Jake—. Se morirá de la rabia ».

Como podemos comprobar, el texto en inglés no se corresponde completamente con el texto en español. Parece ser que se ha tomado la

decisión de unir las dos intervenciones que aparecen en el TO en una, pese a que corresponden a distintos personajes.

En cuanto a la traducción, la expresión que hemos señalado nos parece que podría crear confusión, puesto que es posible que el lector meta desconozca su significado. Por ello, hemos decidido cambiarla por otra mucho más conocida para el destinatario, puesto que creemos que se adapta mejor a lo que este espera de la obra.

Por último, hemos subrayado un leísmo que se comete en el TM, pues el verbo «oír» es transitivo. Este error aparece con asiduidad a lo largo de la obra, lo que demuestra que esta adaptación no se ha sometido ni siquiera a una reedición.

Ejemplo 2 (capítulo 8)

TO	TM	Propuesta
«"Now," said Loker, with a tremendous oath, and striking the table with his heavy fist, "don't I know you, Dan Haley? Don't you think to come it over me! Suppose Marks and I have taken up the catchin' trade , jest to 'commodate gentlemen like you, and get nothin' for ourselves? [...]». (p. 62).	«—¡Basta, Daniel Haley! —zanjó airadamente el gigante—. [...] ¿Crees que Marck y yo vamos a echar los bofes por esos campos para repartir luego los beneficios con un comodón como tú? [...]». (p. 72)	«—¡Basta, Dan Haley! —zanjó airadamente el gigante—. [...] ¿Crees que Marks y yo vamos a dejarnos la piel por esos campos para repartir luego los beneficios con un comodón como tú? [...]».

Como podemos observar, la persona encargada de traducir la obra ha optado por alterar un poco el fragmento con respecto a lo que se dice en el TO y es precisamente la expresión que incluye la que nos hace detenernos en este ejemplo para analizarlo.

Consideramos que «echar los bofes» es una expresión demasiado arcaica que puede desconocer hasta un adulto, por lo que nos parece inapropiada en este tipo de texto, pues solo consigue complicar su comprensión. Por este motivo, creemos que lo más acertado es cambiarla por otra que el lector conozca, como la que hemos seleccionado para nuestra propuesta, con el fin de que pueda entender el fragmento correctamente.

6.2.5. Sustantivos

A continuación, presentamos ejemplos de distintos sustantivos que aparecen en la obra y son complejos o incluso están en desuso. Como hemos comentado previamente, los que exponemos aquí son solos algunos de los términos seleccionados tras hacer un análisis completo de la obra.

Ejemplo 1 (capítulo 4)

TO	TM	Propuesta
«On a rough bench in the corner, a couple of woolly-headed boys , with glistening black eyes and fat shining cheeks, were busy in superintending the first walking operations of the baby, [...]». (p. 19).	«Junto a la pared del fondo había un banco, en el que dos arrapiezos de ojos brillantes y blanca dentadura jugueteaban con su hermanita, iniciándola, sin excesivo éxito, en sus primeros pasos». (p. 30).	«Junto a la pared del fondo había un banco, en el que dos niños de pelo rizado como la lana de ojos brillantes y blanca dentadura jugueteaban con su hermanita, iniciándola, sin excesivo éxito, en sus primeros pasos».

En este caso, señalamos el uso del término «arrapiezos», que consideramos desfasado e incompresible para el lector meta. Por su parte, el texto en inglés emplea el término «woolly-headed», sobre el que hemos tenido que investigar para descubrir que, de acuerdo con el Oxford English Dictionary (2023), parece que se empezó a usar unos años después de la publicación de la obra para referirse a las personas de color o a los abolicionistas en un tono despectivo. Sin embargo, también puede tener un uso adjetival, como es el caso, pues se refiere al cabello rizado de los niños.

Según el DLE (2023), «arrapiezo» hace referencia a un niño de condición humilde, que no es exactamente lo que se expresa en el TO. De hecho, se añade este matiz y se omite la descripción del pelo, lo que en principio no vemos justificado. Por ello, hemos considerado oportuno trasladar esta información que se nos da en el TO a nuestra propuesta, manteniendo el símil con la lana, pues creemos que es apropiado en este tipo de obras, ya que ayuda al lector a ilustrar la escena.

Ejemplo 2 (capítulo 10)

TO		TM	Propuesta
«"What a shame! " he exclaimed, lifting his hands. "I'll knock that old fellow down—I will!"». (p. 91).		«—¡No! ¡Mil veces no! ¡Es una ignominia que nunca le perdonaré a mi padre!»». (p. 89).	«—¡No! ¡Mil veces no! ¡Es una ofensa que nunca le perdonaré a mi padre!».

Como podemos comprobar, al comparar el TO y el TM se puede apreciar una cierta atenuación del enfado del personaje, lo que no vemos desacertado al tratarse de una adaptación. No obstante, consideramos que el uso del término «ignominia» no es adecuado, pues el público meta no lo conoce y solo consigue obstaculizar la comprensión del texto. Por ello, hemos optado por un término mucho más sencillo de comprender que puede facilitar la lectura al destinatario de la obra.

6.2.6. Adverbios o locuciones adverbiales

Además de todos los elementos analizados, también encontramos locuciones adverbiales y adverbios que pueden ser complejos para este tipo de lector. Por ello, traemos algunos de los ejemplos más relevantes con el fin de verlos en contexto y analizarlos.

Ejemplo 1 (capítulo 1)

TO	TM	Propuesta
«Perhaps the mildest form of the system of slavery is to be seen in the State of Kentucky». (p. 8).	«[...] de todas las modalidades de esclavitud <u>imperantes a la sazón en los Estados Unidos</u> , la de Kentucky era, sin duda, la más benigna». (p. 15).	«[...] de todas las modalidades de esclavitud predominantes <u>en aquella época en Estados Unidos</u> , la de Kentucky era, sin duda, la más benigna».

En este ejemplo, nos gustaría resaltar la adición que hace la persona que traduce al señalar que Kentucky está en Estados Unidos, lo que nos parece adecuado ya que puede facilitar la comprensión del lector y nutrir su acervo cultural. Sin embargo, dentro de esta adición se emplea la locución «a la sazón» que no se suele utilizar en la actualidad, por lo que es muy probable que el destinatario de esta obra desconozca lo que significa.

Por ello, con nuestra propuesta, pretendemos acercar más el texto al lector meta, adaptándolo a su nivel de comprensión y a una lengua más actual, para lo que hemos realizado otras pequeñas alteraciones como el cambio de «imperantes» a «predominantes» o la omisión del artículo determinado delante del nombre del país.

Ejemplo 2 (capítulo 7)

TO	TM	Propuesta
«As she was also so white as not to be known <u>as of colored lineage</u> , without a	«Y tanto más cuanto su piel, al igual que la del hijo, era tan clara que a	«Tanto ella como su hijo tenían la piel tan clara que pasaban desapercibidos».

critical survey, and her child was white also, it was much easier for her to pass on unsuspected». (p. 46).	duras penas <u>delataba su condición de negra</u> ». (p. 56).	
---	---	--

En este caso, hemos señalado la locución «tanto más cuanto que», pues, además de parecernos complicada en sí, se encuentra en una oración redactada de manera enrevesada y entorpece bastante la lectura. Por otro lado, también hemos subrayado una oración que nos parece inapropiada, ya que hablar de la «condición de negra», suena un tanto despectivo.

Consideramos que estos factores hay que tenerlos en cuenta a la hora de traducir, sobre todo con temas tan polémicos como el racismo, y más al saber quién va a ser el destinatario de esta obra, un lector adolescente o preadolescente cuyos valores están en plena formación.

Atendiendo a todo lo mencionado, hemos elaborado una propuesta en la que mejoramos los factores arriba comentados y conseguimos que la oración sea más sencilla de comprender, lo que aportará fluidez a la narración.

6.2.7. Adjetivos

En este apartado, mostraremos algunos ejemplos que reflejan el tipo de adjetivos usados en toda la traducción. Se trata de términos demasiado complejos, arcaicos o pragmáticamente inadecuados, que, en ocasiones, se hacen incluso más incomprensibles por estar acompañando a sustantivos que también resultan complicados.

Ejemplo 1 (capítulo 9)

TO	TM	Propuesta
«[...] There was the impress of the despised race on her face, yet none could help feeling its mournful and pathetic beauty, while its stony sharpness, its cold, fixed, deathly aspect, struck a solemn chill over him». (p. 73).	«Sus andrajosos vestidos descubrían unos pies desollados y sangrantes, y el rostro, aunque bello, delataba lo espurio de su raza ». (p. 80).	«Sus andrajosos vestidos descubrían unos pies desollados y sangrantes, y el rostro, aunque bello, delataba <u>a una etnia despreciada</u> ».

En este fragmento, consideramos que el adjetivo «espurio» no se ajusta al nivel lingüístico que tiene el público meta de esta adaptación, pues es un término que desconocen y cuyo significado no podrían deducir en la

oración en la que se encuentra. Por ello, proponemos una alternativa más simple en la que se mantiene la carga semántica de este adjetivo, con el fin de que el destinatario pueda comprender el matiz racista de la oración.

Asimismo, hemos decidido realizar una modificación en el término «raza», pues, por motivos éticos y por la situación social actual, consideramos que «etnia» es más apropiado.

Ejemplo 2 (capítulo 11)

TO	TM	Propuesta
«He looked round the barroom with rather an anxious air, and, retreating with his valuables to the warmest corner, [...]». (p. 95).	«El recién llegado, Mister Wilson, portaba una valija y se encaminó hacia el fuego para calentar sus ateridos <u>miembros</u> ». (p. 91).	«El recién llegado señor Wilson portaba una valija y se encaminó hacia el fuego para calentarse ».

En este ejemplo, podemos comprobar que no coinciden exactamente los fragmentos en inglés y español, pero ambos vienen a expresar lo mismo. De hecho, una vez más, vamos a detenernos en un elemento que no aparece como tal en el TO, sino que procede de la interpretación que se hace de este. Se trata del adjetivo «ateridos», cuyo empleo consideramos inadecuado por ser un término posiblemente desconocido para los lectores meta.

En esta ocasión, para nuestra propuesta solo nos ha hecho falta alterar el texto mínimamente, suprimiendo tanto el adjetivo mencionado como el sustantivo que lo acompaña. Al eliminar estos elementos y añadir el pronombre reflexivo a «calentar», conseguimos aportar naturalidad al texto y, a su vez, acercarlo a lo que espera encontrar el público de destino.

6.2.8. Oraciones

Como hemos ido viendo a lo largo de este análisis, la categorización ha sido bastante complicada, puesto que en muchos casos los términos analizados van acompañados de otros que también necesitan cambiarse para adaptar la lectura al público meta. Por ello, hemos decidido crear este epígrafe en el que se incluyen oraciones completas tan complejas que incluso se hacen incomprensibles no solo para el destinatario de la obra, sino también para cualquier adulto.

Ejemplo 1 (capítulo 13)

TO	TM	Propuesta
«St. Clare, who was in heart a poetical voluptuary , smiled as Miss Ophelia made her remark on his premises, and, turning to Tom, who was standing looking round, his beaming black face perfectly radiant with admiration, he said, [...]». (p. 149).	«Saint-Clair, para cuya romántica sensibilidad aquellos reparos incluían el mejor elogio , sonrió complacido y, dirigiéndose a Tom, que miraba fascinado, dijo: [...]». (p. 105).	« Para St. Clare, de carácter apasionado y poético , aquellos reparos eran el mejor elogio , sonrió complacido y, dirigiéndose a Tom, que miraba fascinado, dijo: [...]».

En este fragmento, procedemos a analizar la oración en negrita, puesto que es demasiado confusa e incluso llega a ser incomprensible. Teniendo en cuenta el destinatario de esta adaptación, nos parece del todo desacertada, por lo que proponemos otra manera de expresar la oración, buscando que se comprenda y que no entorpezca la lectura.

Cabe comentar que, para poder elaborar nuestra propuesta, hemos tenido que acudir al TO e interpretarlo, puesto que el TM nos resultaba difícil de comprender.

Ejemplo 2 (capítulo 15)

TO	TM	Propuesta
«Trusted to an unlimited extent by a careless master, who handed him a bill without looking at it, and pocketed the change without counting it, Tom had every facility and temptation to dishonesty; and nothing but an impregnable simplicity of nature, strengthened by Christian faith, could have kept him from it. But, to that nature, the very unbounded trust reposed in him was bond and seal for the most scrupulous accuracy». (p. 149).	«Con estas facultades, excusado es decir que el tío Tom dispuso de todas las oportunidades inimaginables para enriquecerse. Sin embargo, ni por asomo le asaltó tal tentación. Poseía un escrupuloso sentido de la honestidad, y el señor Saint-Clair hallaba en su medida el contrapeso providencial a su patológica indolencia ». (p. 120).	«[...] Poseía un escrupuloso sentido de la honestidad, y el señor St. Clare veía en el carácter moderado de Tom la solución para combatir su propia dejadez con el dinero ».

De este ejemplo, hemos resaltado una oración redactada de manera muy compleja que, además, está llena de palabrejas que la hacen incomprensible. Consideramos que la aparición de este tipo de oraciones es totalmente inoportuna, pues muestra que no se ha tenido en cuenta el público al que se destina la obra, pese a ser el factor más importante al que hay que atender en una adaptación.

Asimismo, como podemos observar, quien ha traducido la obra ha modificado parcialmente el fragmento, pues precisamente la oración que analizamos es una interpretación de lo que se dice en el TO y no aparece en este como tal. No obstante, como en otras ocasiones, hemos decidido mantener la traducción dada en la medida de lo posible. En consecuencia, hemos realizado una propuesta con la que buscamos la simplificación de la oración para que el destinatario de esta obra pueda comprenderla. Sin embargo, hemos tenido que recurrir de nuevo al texto en inglés con el fin de transmitir exactamente lo que se pretende y no incurrir en cambios de sentido, pues el TM se expresa de manera bastante ambigua.

6.2.9. Errores de sentido

Durante el análisis, hemos podido comprobar que, en ocasiones, quien ha traducido la obra ha modificado ciertas partes. En algunos casos, incluso ha añadido detalles o información que no aparece en la obra original, lo que podríamos debatir. Sin embargo, afortunadamente no hemos encontrado muchos errores de sentido, a excepción de los que comentaremos en este apartado, cuyo nivel de gravedad no es el mismo.

A continuación, trataremos un error de sentido que, pese a serlo, no tiene tanta relevancia, pues no afecta gravemente al sentido de la oración. Este tipo de error, que clasificaremos como no mismo sentido (Hurtado 2001), ha derivado normalmente de términos mal traducidos que no transmiten el mismo matiz que se pretende en el TO. El ejemplo que exponemos es solo una muestra, pues este error se comete en más de una ocasión.

Ejemplo 1 (capítulo 27)

TO	TM	Propuesta
«Legree's brow grew dark, and he broke out, passionately: "Yes, I did buy such a fellow,—and a h—I of a bargain I had of it, too! The most rebellious, saucy, impudent dog!». (p. 385).	«Legree le oyó ceñudo y acabó por decir desabridamente : —En efecto, tengo al esclavo por el que usted se interesa, pero maldita la hora en que lo adquirí. Es el perro más insolente y	«Legree le oyó ceñudo y acabó por decir enérgicamente : —En efecto, tengo al esclavo por el que usted se interesa, pero maldita la hora en que lo adquirí. Es el perro más insolente y

	<u>díscolo</u> que he conocido. [...]. (p. 182).	<u>desobediente</u> que he conocido. [...].
--	--	---

En este fragmento el error viene provocado por el adverbio «desabridamente». Si buscamos en el DLE (2023), los sinónimos que nos aparecen para este término son «secamente» o «acrememente». Este significado no se corresponde con el del adverbio «passionately» que aparece en el TO, de hecho, expresa todo lo contrario, por lo que no se transmite el mismo matiz y se mitiga el enfado del personaje.

Por otro lado, aparte de no estar bien traducido, consideramos que este término no se ajusta a lo que requiere la adaptación, por lo que hemos optado por buscar un adverbio conocido por el público meta que refleje correctamente la carga semántica de «passionately». En esta línea, también hemos cambiado el adjetivo «díscolo» por «desobediente», pues consigue acercar el texto a su destinatario.

A continuación, pasaremos al siguiente tipo de error, en el que reside mayor gravedad. En este caso, estaríamos hablando de un contrasentido (Hurtado, 2001), es decir, una oración en la que se expresa justamente lo contrario a lo que se debería, lo que cambia por completo el sentido del texto. Tras analizar la obra completa, podemos decir que solo hemos podido apreciar un contrasentido, aunque habría que realizar un análisis aún más exhaustivo para asegurar con total certeza que no hay más errores de este tipo.

El fragmento que presentamos se corresponde con una intervención de Haley, el traficante, quien está intentado convencer al señor Shelby de que le venda a Harry, el hijo de la esclava Eliza, lo que supondría separarlo de su madre. El señor Shelby ya había mostrado previamente su rechazo ante esta idea, pues su mujer apreciaba mucho a Eliza y la venta la decepcionaría.

Para comprender dónde se encuentra el error, es necesario leer los párrafos completos en inglés y en español:

Ejemplo 2 (capítulo 1)

TO	TM
«"¿O, you do? —La! yes—something of that ar natur. I understand, perfectly. It is mighty onpleasant getting on with women, sometimes, I al'ays hates these yer screechin,' screamin' times. They are mighty onpleasant; but, as I manages business, I generally avoids 'em, sir. Now, what if you get the girl off for a day, or a week, or so; then the thing's done quietly,—all over before she comes home. Your wife might get her some ear-rings, or a new gown, or some such truck, to make up with her."». (p. 5).	«—Pero acabará por hacerlo, amigo mío. Convengo en que es desagradable afligir a las mujeres. Yo lo evito siempre que puedo. Pero ¿qué sucede, en definitiva? A los pocos días las aguas vuelven a su cauce, y en paz. [...]». (p. 13).

Si comparamos lo que se dice en un fragmento y en otro, repararemos en que el sentido es completamente el opuesto. Mientras que en el TO se nos habla de lo desagradable que es tratar con las mujeres, en el TM se expresa que lo desagradable es hacerles daño, no «aguantarlas». Por supuesto, es primordial recordar que esta obra la escribe una mujer en el siglo XIX que, en aquella época, no tenía ni voz ni voto, por lo que la atenuación del machismo visible en esta escena no es más que el sofoco de la protesta feminista que lanza la autora. De hecho, en el TO se habla incluso de cómo contentar a las mujeres comprándoles cosas para que se les olvide el mal causado.

Consideramos que transmitir todos estos matices es primordial para respetar el propósito del TO, por lo que, en nuestra propuesta no solo hemos cambiado el verbo «afligir», sino que hemos decidido añadir las marcas machistas que se habían omitido. Desde nuestro punto de vista, estas modificaciones son necesarias tanto a nivel traductológico como a nivel moral y ético, pues la finalidad de esta obra era abrir los ojos al lector mostrando la realidad de la sociedad de aquel entonces, por lo que, al conservar las reivindicaciones que se hacen de forma indirecta, conseguimos hacer ver al público meta la sociedad patriarcal de la que provenimos.

Propuesta
«Entiendo que es desagradable tratar con las mujeres. Yo lo evito siempre que puedo. <u>Esos gritos tan molestos, ¿para qué? Al final lo mejor es que se lleven a Eliza de casa unos días y que luego su esposa le compre unos pendientes o algo para contentarla</u> ».

6.2.10. Pérdida del acento del sur

Otro de los factores que es necesario tener en cuenta a la hora de traducir es la pérdida del acento del sur de Estados Unidos que se observa en muchas de las intervenciones de los personajes a lo largo de toda la obra, sobre todo cuando se trata de personajes de un estrato social bajo. La imposibilidad de transmitir este matiz supone una limitación para la traducción que es difícil de compensar. Sin embargo, consideramos que, en ocasiones, podemos optar por traducciones que, al menos, den personalidad propia a los personajes.

Un claro ejemplo de esta pérdida reside en personajes como Haley, el traficante, que presenta un acento sureño marcado. Para solucionarlo, se nos ha ocurrido que lo mejor sería tirar de una característica propia del personaje, su vulgarismo. Si bien es cierto que no podemos trasladar el acento, sí que es posible bajar el registro en sus intervenciones, marcando esta peculiaridad que radica en su habla.

Ejemplo 1 (capítulo 1)

TO	TM	Propuesta
«"It <u>don't look</u> well, now, for a feller to be praisin' himself ; [...]» (p. 6).	«—No gusto de envanecerme , pero [...]» (p. 13).	«—No me gusta echarme flores , pero [...]».

Ejemplo 2 (capítulo 1)

TO	TM	Propuesta
«I used to talk to Tom. 'Why, Tom,' I used to say, 'when your gals takes on and cry, what's the use o' crackin' on' em over the head, and knockin' on 'em round? It's ridiculous ,' says I, 'and don't do no sort o' good » (p. 6).	«—[...] Así a Tom Loker, un antiguo socio mío, yo no me cansaba de decirle: "¿Por qué maltratas a los negros? Eso no está bien y además te perjudica » (p. 4).	«—[...] Por eso a Tom Loker, un antiguo socio mío, yo no me cansaba de decirle: "¿Por qué maltratas a los negros? Es una ridiculez y encima no te conviene ».

Esta es la solución a la que hemos llegado con el personaje de Haley, en concreto. No obstante, es posible que no se pueda aplicar a todos y que la pérdida se haga inevitable en algunos casos, pues, sin duda, esto es todo un reto traductológico que no siempre podremos resolver.

6.2.11. Atenuación de escenas violentas y racismo

El racismo es el eje de esta obra, en la que se nos retrata la realidad que sufrieron las personas de color en Estados Unidos durante el siglo XIX. Este racismo va acompañado de escenas que pueden ser verdaderamente duras y causar gran impacto en el lector, sobre todo si tenemos en cuenta las edades del público de destino de la adaptación que estamos analizando. En la obra original, estas escenas reflejan al detalle el maltrato físico y psicológico al que se sometían los esclavos, pues, como ya hemos mencionado, el objetivo de Harriet Beecher Stowe era abrir los ojos a la sociedad racista y esclavista en la que vivían.

Por su parte, la obra adaptada omite muchas de esas escenas, sin embargo, otras se mantienen y en ellas radica una crudeza inhumana que puede afectar al lector e incluso llegar a conmocionarlo. En consecuencia, planteamos la posibilidad de atenuar ciertas escenas que consideramos demasiado duras, pues no creemos que sea oportuno eliminarlas por completo, al fin y al cabo, aparecen por un motivo y forman parte de la esencia de la obra

A continuación, mostraremos algunos ejemplos y propuestas que buscan hacer la lectura menos dura, con el objetivo de evitar que el público meta se sienta abrumado y no quiera seguir leyendo.

Ejemplo 1 (capítulo 3)

TO	TM
«[...] He came in a rage, and said he'd teach me who was my master; and he tied me to a tree, and cut switches for young master, and told him that he might whip me till he was tired ; [...] ». (p. 15).	«[...] Éste apareció al instante, y al oír, de boca del muchacho, que yo le había golpeado, exclamó fuera de sí: "¡Vas a saber quién es el amo aquí!". Ordenó que me amarrasen a un árbol e instigó al hijo para que me azotase hasta el cansancio ». (p. 24).

Propuesta

«[...] Ordenó que me amarrasen a un árbol e **incitó** al hijo para que me **castigase**».

Ejemplo 2 (capítulo 20)

TO	TM
«"[...] Well, I tell ye this yer fist has got as hard as iron knocking down niggers. I never see the nigger, yet, I couldn't bring down with one crack, " said he, bringing his fist down so near to the face	«—¿Veis este puño? Palpadlo, palpadlo —precisó, dirigiéndose a Tom. Pues bien, quiero advertiros de que esto, más que un puño, es una maza endurecida en la carne de los

of Tom that he winked and drew back. "I don't keep none o' yer cussed overseers; I does my own overseeing; and I tell you things <i>is</i> seen to». (p. 313).	negros . Queda claro por qué no preciso de auxiliares. Me basto y me sobro para vigilaros». (p. 145).
--	--

Propuesta

«—¿Veis este puño? Palpadlo, palpadlo —precisó, dirigiéndose a Tom. Pues bien, quiero advertiros de que esto, más que un puño. ¿Queda claro por qué no preciso de auxiliares? Me basto y me sobro para vigilaros. Mis órdenes son sagradas y ¡ay de aquel que espere clemencia en sus descuidos!».

En este último ejemplo, hemos decidido omitir todo lo resaltado en el TM, pues consideramos que es demasiado violento y puede conmocionar al lector. Para compensar esta pérdida, hemos añadido unos signos de interrogación en la siguiente oración, con el fin de conseguir mantener el tono amenazante del fragmento.

Por otro lado, en cuanto al racismo, también consideramos que podrían hacerse ciertos cambios en la adaptación. Tal y como hemos comentado, se trata del eje central de la obra, por lo que es imposible mitigarlo. No obstante, pensamos que, pese a que es esencial que se mantengan los matices racistas en las intervenciones de los personajes, sí que procedería rebajarlos en las partes narradas. Comprendemos que, debido a la época en la que se escribió la obra original, no es de extrañar que encontremos en ella narración con un tinte racista. Sin embargo, la labor de quien traduce y adapta es también tener en cuenta la época en la que se va a leer la obra y los valores morales y éticos de la sociedad.

TM	Propuesta
«[...] y contribuían a que los negros huidos alcanzasen la libertad deseada» (cap. 14: 109).	«[...] y contribuían a que los que habían huido alcanzasen la libertad deseada».
«Al día siguiente, el tío Tom, Adolfo y los demás negros [...]» (cap. 18: 139).	«Al día siguiente, condujeron al tío Tom, a Adolph y a los demás esclavos [...]».
«Por ello, contaba con la ayuda de un robusto negro con habilidades de histrión [...]» (cap.19: 141).	«Por ello, contaba con la ayuda de un robusto esclavo que hacía bufonadas [...]».

«[...] y el rostro, aunque bello, delataba lo espurio de su raza » (cap.9: 80).	«[...] y el rostro, aunque bello, delataba a una etnia despreciada».
--	---

Como estos, hay cientos de ejemplos, que no hacen más que acrecentar las posibilidades de que la obra que estamos analizando no sea una traducción actual, sino que sea bastante anterior a nuestra época y simplemente no se haya retraducido. En estos casos vemos la importancia de la retraducción, pues, como mantiene Berman (1990), las traducciones envejecen y hay que ir adaptándolas a la lengua y a la cultura conforme avanza el tiempo.

7. Adecuación de la obra a su destinatario

Para finalizar, decidimos poner a prueba la aceptación de la obra, es decir, lo que opina el lector con respecto a ella (Toury, 1995, como se citó en Mendoza, 2015). Para ello, nos pusimos en contacto con el CEIP San Roque de Arahál con el fin de solicitar la colaboración de su alumnado de 6.º de primaria, que, por su edad (11-12 años), es el público meta al que va dirigida la obra.

A través de las tutoras del curso, se pidió al alumnado que leyese el primer capítulo de la obra para poder, a continuación, responder a una serie de cuestiones sobre comprensión lectora que previamente habíamos preparado en forma de encuesta mediante la aplicación Google Forms. Obtuvimos un total de 66 respuestas por parte de los alumnos y alumnas del centro.

Una vez analizados los resultados de las encuestas, podemos determinar que la mayor parte del público de doce años, un 90 %, opina que la obra no está lo suficientemente adaptada a sus capacidades y conocimientos.

Pese a que el interés empujaría en torno a un 40 % del alumnado a seguir leyendo la obra, sus respuestas confirman que no comprenden gran parte de lo que se dice, sino que buscan el sentido general para intentar seguir el hilo de la historia, aunque, para algunos, sigue siendo incomprensible. De hecho, la mayoría afirma que la lectura de la obra, es decir, su entendimiento, es muy complejo, lo que provoca que más de la mitad del estudiantado encuestado no quiera seguir leyéndola, pues les resulta larga y pesada.

En cuanto a la pregunta acerca del referente cultural de «Jim Crow», analizado con antelación en este artículo, hemos confirmado nuestra reflexión, ya que el haberlo mantenido solo ha conseguido crear confusión en el lector, quien piensa que el referente es el nombre del personaje. También podemos ver como una persona de las encuestadas ha respondido que el verbo «descollar» significa «degollar», tal y como supusimos que podría sucederles a los lectores más ocurrentes. Nos llama especialmente la atención que nuestra suposición se haya cumplido en este grupo concreto de alumnos/as, lo que demuestra que podría suceder a mayor escala.

Por otro lado, no nos resulta extraño que ninguno de los lectores comprenda términos poco usados como «jofaina», pues, pese a que algunos hayan intentado entenderlos por el contexto, ninguno ha sido capaz de encontrar el verdadero significado. Asimismo, comprendemos que no sepan lo que significa «hacendados», «instituciones patriarcales», «profesar», «acrecentar» o «reciprocidad», aunque resulta llamativo que muchos no hayan sido capaces de identificar el verbo *presidir* en su forma «presidía».

Como se ha demostrado con todo el análisis expuesto, esta obra no está adaptada al público al que se destina según sus receptores. Reiteramos nuestras sospechas de que, por la lengua y el estilo empleados, se trata de un libro que puede haberse traducido a principios del siglo XX y que no se ha vuelto a retraducir ni reeditar, pese a que hubiese sido lo más acertado. De hecho, consideramos que esta imagen que da la obra a su público no solo perjudica al propio lector sino también a la editorial.

Tal y como hemos comentado con anterioridad, esta obra, en concreto, es difícil de catalogar, pues va dirigida a un público desde los doce años. Sin embargo, estas edades son complejas a la hora de enfrentarse al receptor, pues son los años en los que los niños y niñas más evolucionan y aprenden, por lo que la dificultad de comprensión variará para cada receptor, dependiendo de su edad, sus conocimientos y su madurez. No obstante, el deber de quien traduce y adapta es hacer la obra accesible a todo su público. Por ello, en este trabajo, hemos tomado como referencia los doce años para elaborar nuestras propuestas, pues es la edad desde la que parte el libro seleccionado, tal y como hemos comentado en reiteradas ocasiones.

8. Conclusiones

En este apartado, nos gustaría realizar unas últimas reflexiones, recapitulando los objetivos que nos marcamos y los frutos de nuestra labor. Por ello, en primer lugar, tenemos que dar respuesta a la pregunta que planteábamos en la hipótesis: ¿está bien adaptada la obra teniendo en cuenta la franja etaria a la que va dirigida? Sin duda, tras haberla analizado y haber corroborado nuestras sospechas con las encuestas realizadas al público, podemos decir que no se adapta a su receptor, quien opina que es difícil de entender.

Consideramos que el problema principal de esta adaptación es que parece que no se ha reeditado ni retraducido desde su primera publicación, que creemos que puede datar incluso de principios del siglo XX. Cabe comentar que, tras haber investigado acerca de las versiones adaptadas de *Uncle Tom's Cabin* en español, hemos encontrado cierto parecido con las ediciones publicadas por Susaeta en 1979 y 1985, cuyo ilustrador es el mismo que el de la obra analizada. No sería de extrañar que estas fuesen algunas de las versiones previas a nuestra adaptación, ya que la editorial Servilibro forma parte del grupo editorial de Susaeta. No obstante, por el tipo de lenguaje empleado y otras cuestiones lingüísticas, estimamos que la traducción es anterior al 1979.

A estas conclusiones llegamos tras habernos documentado tanto de la obra en sí como del género y la noción de *retraducción*, pues, pese a que nuestro trabajo ha sido eminentemente práctico, todas nuestras decisiones se han basado en los fundamentos teóricos recabados que han sido un pilar fundamental en el desarrollo de esta investigación.

Si atendemos a los objetivos que nos planteamos, hemos de decir que todos se han alcanzado, ya que, tal y como acabamos de mencionar, hemos abordado todos los elementos planteados desde un punto de vista teórico, lo que nos ha permitido realizar un análisis exhaustivo de la obra y reflexionar acerca de cada uno de los ejemplos. Además, hemos podido ilustrar las versiones adaptadas a un público infantil y juvenil de las que se han encontrado instancias, demostrando su relevancia a lo largo de los siglos. Por último, hemos corroborado nuestra hipótesis apoyándonos en la opinión del receptor de la obra gracias a la colaboración del alumnado de 6.º de primaria del CEIP San Roque, de sus tutoras y tutores y de la dirección del centro.

En cuanto a la obra original, reiteramos nuestra sorpresa ante la falta de estudio académico, ya que consideramos que es una novela muy importante en el panorama literario internacional y que, quizás, no ha recibido el lugar que se merece en el mundo de la investigación y, en

concreto, en el de la traductología, pese a haberse traducido a más de setenta idiomas.

Con respecto a la obra adaptada, mantenemos que lo ideal sería haber realizado una retraducción. Sin embargo, debido a su extensión y a las limitaciones físicas de este trabajo, hemos considerado que realizar un análisis traductológico era la mejor forma de abordar la obra al completo, pese a no haber podido mostrar todos los ejemplos extraídos y analizados también por los mismos motivos. No obstante, las puertas quedan abiertas a una futura retraducción u otro proyecto que nos permita presentar todo el material trabajado que aún no se ha mostrado.

No nos gustaría terminar sin comentar una reflexión personal que hemos sopesado al habernos adentrado en la obra y es que, como ya comentamos anteriormente, esta novela tiene un fuerte carácter religioso. Sin embargo, este no se ve solo reflejado en las intervenciones de los personajes apelando a la Biblia, sino en las semejanzas que existen entre la vida de Tom y la de Jesucristo.

El esclavo vive feliz con su familia hasta que llega la hora en la que su amo tiene que venderlo por motivos económicos y, en vez de escapar, se enfrenta a su destino y se sacrifica por los suyos, pese a que sabe que va a sufrir todo tipo de calamidades y que posiblemente no vuelva a ver a su familia. Durante su paso por las otras casas siempre es servicial con los demás y una mano amiga en la que todos se apoyan. Aguanta los mayores sufrimientos y nunca se queja, solo pide que perdonen y no tengan rencor a aquellos que cometen las brutalidades. Afronta todos sus sufrimientos con una fe desbordante y se va del mundo perdonando a todos los que le han hecho mal. Por todo ello, su vida de mártir podría ser un reflejo de la vida de Cristo, una reflexión que podría profundizarse si se estudia la obra desde un punto de vista religioso, línea de investigación que dejamos abierta para proyectos futuros.

Bibliografía

- ANDREWS, E.: *Was Jim Crow a Real Person?* [en línea]. History.com: 29 de marzo de 2023 [ref. de 3 de noviembre de 2024]. Disponible en Web: <https://www.history.com/news/was-jim-crow-a-real-person>.
- BEECHER STOWE, H. (2014-2015): *La cabaña del tío Tom*. (Anónimo, trad.). Madrid: Servilibro.
- BEECHER STOWE, H.: *La case de l'oncle Tom* [en línea]. (Belloc, L. Sw., trad.). Ebooks libres et gratuits: 24 de septiembre de 2009 [ref. de 3 de noviembre de 2024]. Disponible en

- Web: https://www.ebooksgratuits.com/pdf/beecher_stowe_case_oncle_tom.pdf.
- BEECHER STOWE, H.: *Uncle Tom's Cabin* [en línea]. FreeEditorial: 2 de octubre de 2014 [ref. de 3 de noviembre de 2024]. Disponible en Web: <https://freeditorial.com/es/books/uncle-tom-s-cabin>.
- BERMAN, A. (1990): La retraduction comme espace de la traduction. *Palimpsestes*, 4, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.4000/palimpsestes.596>.
- BORTOLUSSI, M. (1985): *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1989): *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CÁMARA AGUILERA, E.: Traducción del medio mixto en literatura infantil y juvenil: algo más que traducción [en línea]. I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, 1, 621-631. Granada: Muñoz Martín, R., ed., febrero de 2003 [ref. de octubre de 2024].
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS (2024). *Cambridge Dictionary* [en línea]. Disponible en Web: <https://dictionary.cambridge.org/>.
- CAMPS, M. (16 de abril de 2019): *Las historias tradicionales, vistas con ojos del siglo XXI ¿Cómo hemos de releer los cuentos clásicos?* [en línea]. La Vanguardia: 16 de abril de 2019 [ref. de 3 de noviembre de 2024]. Disponible en Web: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20190416/461682514988/cuentos-clasicos-polemica-escuela-taber-debate.html>.
- COLLINS. (2024): *Collins English Dictionary* [en línea]. Disponible en Web: <https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles>.
- GARCÍA DE TORO, A.C. (2014): "Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica". *TRANS: revista de Traductología*, 18, 123-137.
- GARRALÓN, A.: *Contra lo políticamente correcto en la literatura infantil* [en línea]. Anata Rambana: 15 de abril de 2019 [ref. de 3 de noviembre de 2024]. Disponible en Web: <https://anata Rambana.substack.com/p/contra-lo-politicamente-correcto-en-la>.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestes. La literatura en segundo grado*. (C. Fernández Prieto, C., trad.). Madrid: Taurus.
- GÓMEZ PATO, R. (2010): "Historia de la traducción de la literatura infantil y juvenil en España: Nuevas aproximaciones críticas". *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 8, 45-68.
- HARRIET BEECHER STOWE CENTER: *Harriet Beecher Stowe* [en línea]. Harriet Beecher Stowe Center: 2024 [ref. de 3 de noviembre de 2024]. Disponible en Web: <https://www.harrietbeecherstowecenter.org/>.

- HISTORY.COM EDITORS: *Fugitive Slave Acts* [en línea]. History.com: 29 de junio de 2023 [ref. 3 de noviembre de 2024]. Disponible en Web: https://www.history.com/topics/black-history/fugitive-slave-acts#section_4.
- HISTORY.COM EDITORS: *Jim Crow Laws* [en línea]. History.com: 22 de enero de 2024 [ref. 3 de noviembre de 2024]. Disponible en Web: <https://www.history.com/topics/early-20th-century-us/jim-crow-laws>.
- HURTADO, A. (2001): Traducción y traductología: introducción a la traductología. Madrid: Cátedra.
- LANERO FERNÁNDEZ, J.J. y VILLORIA, S. (1996): "Primeras traducciones españolas de *La cabaña del tío Tom*". *Livius: Revista de estudios de traducción*, 8, 99-119.
- LINDO, E. y TRAVALLIA, C. (2009): "Encuentro entre Elvira Lindo y Caroline Trevalia, moderado por Ismael Attrache". *Vasos Comunicantes*, 42, 85-96.
- MALTA, G., (2017): "El concepto de (re)traducción bajo el abordaje procesual: un estudio empírico-experimental basado en datos de registro de teclado y ratón". *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 2, 195-228.
- MENDOZA GARCÍA, I. (2015): "La aceptabilidad de la traducción cultural en la literatura para la infancia: una propuesta conceptual y metodológica". *Tonos digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 29, 1- 25.
- MENDOZA GARCÍA, I. (2018): El perfil pluridireccional del receptor de la denominada literatura infantil y juvenil: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación* 20, 361-401. DOI: <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.361-401>.
- MENDOZA GARCÍA, I. y FILSINGER SENFTLEBEN, G. (2022): "La retraducción de la literatura para la infancia y la adolescencia como medio de incentivación de la competencia creativa: un estudio de caso". *MonTI*, 14, 352-385. DOI: <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.361-401>.
- NORD, C. (1997): *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches. Explained*. Manchester: St. Jerome.
- OXFORD UNIVERSITY PRESS: *Oxford English Dictionary* [en línea]. Oxford University Press: 2024 [ref. de noviembre de 2024]. Disponible en Web: <https://www.oed.com/>.
- PYM, A. (1998): *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome Press.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.) [versión 23.7. en línea]. Real Academia Española: 2023 [ref. de 3 de noviembre de 2024]. Disponible en Web: <https://dle.rae.es/>.
- RUIZ HUICI, K. (1999): "La literatura juvenil y el lector joven". *Revista de Psicodidáctica*, 8, 25-40. Disponible en Web: <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/106/102>.
- SERVILIBRO EDICIONES S.A.: *La cabaña del tío Tom* [en línea]. Servilibro Ediciones S.A.: 14 de noviembre de 2024 [ref. de 14 de noviembre de 2024]. Disponible en Web: <http://www.servilibro.com/cabana-p-454.html>.
- SHAVIT, Z. (1981): "Translation of Children's Literature as a Function of Its Position in the Literary Polysystem". *Poetics Today*, 4, 171–179. Disponible en Web: <https://doi.org/10.2307/1772495>.
- TOLEDANO BUENDÍA, C. (2013): Traducción y adecuación de la literatura para adultos a un público infantil y juvenil. *Cuadernos De Investigación Filológica*, 103–120. DOI: <https://doi.org/10.18172/cif.2202>.
- TOURY, G. (1995): *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Ámsterdam/ Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Uncle Tom's Cabin* [en línea]. Datos.bne.es: Biblioteca Nacional de España, 31 de octubre de 2023 [ref. de octubre de 2024]. Disponible en Web: <https://datos.bne.es/obra/XX3111514.html>.
- VENUTI, L. (2004): *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge.
- ZARO VERA, J.J. (2007): "En torno al concepto de retraducción". *Retraducir: una nueva mirada*, 21-24.

RESEÑAS

Vidal Claramonte, M. C. África (2025). *Translating His-stories. Elements in Translation and Interpreting*. Cambridge: Cambridge University Press. 78 páginas. ISBN: 978-1-009-67317-4. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781009673150>.

Translating His-stories parte de uno de los supuestos fundamentales de la historiografía crítica desarrollada a partir de los años sesenta del siglo XX, especialmente asociada a los trabajos de Hayden White, Dominick LaCapra o Keith Jenkins: la idea de que todo texto histórico es ya una traducción del pasado. Desde esta perspectiva, la historia deja de concebirse como un reflejo objetivo y transparente de los hechos y pasa a entenderse como una narración construida, mediada por el lenguaje, por la ideología y la posición del sujeto que escribe. Tal como afirma Vidal Claramonte citando a White, la historia es «the problem of how to translate knowledge into telling» (2025: 2), comparación que sirve de eje conceptual a todo el volumen.

En esta línea, Vidal Claramonte asume que cada historiador reescribe los acontecimientos desde un marco cultural, político y epistemológico específico y particular, seleccionando unos hechos y silenciando otros, y que este proceso no es ajeno a relaciones de poder. La autora adopta así una concepción amplia de la traducción, coherente con los desarrollos contemporáneos de los Estudios de Traducción, según la cual traducir no equivale únicamente a trasladar textos entre lenguas, sino a reinterpretar, reconfigurar y reinscribir significados. Del mismo modo, los textos históricos son tratados como traducciones.

Sobre esta base teórica, *Translating His-stories* da un paso más y aplica dicha concepción de la historia como traducción al análisis de una serie de reescrituras feministas que cuestionan relatos históricos, literarios y culturales previamente contados (y legitimados) por voces masculinas. El volumen se centra, por tanto, en cómo diversas mujeres escritoras y traductoras se apropian de historias heredadas para «rewrite, again but for the first time» (Vidal Claramonte, 2025:2), en palabras de la propia autora, desde perspectivas que habían sido sistemáticamente excluidas.

En la primera sección desarrolla el fundamento teórico del estudio a partir de la historiografía crítica, especialmente de las aportaciones de Hayden White. Vidal Claramonte sostiene que el texto histórico es siempre

una forma de traducción del pasado y que el historiador actúa como mediador entre los hechos y su narración. Por otra parte, como afirma Vidal Claramonte, el texto histórico «is thus understood as one narrative of facts among many other possible narratives» (2025: 1), lo que implica cuestionar la supuesta neutralidad historiográfica. Desde esta perspectiva, la Historia aparece como una práctica interpretativa condicionada por el contexto ideológico, cultural y temporal de quien narra, de modo que no existe una única Historia, sino múltiples versiones o traducciones posibles de los acontecimientos. De este modo, podemos establecer que el historiador es un traductor de los hechos. La autora, a raíz del pensamiento de White sobre «the problem of how to translate knowing into telling» en *The Content of the Form* (1987: 1), aclara que reconocer el carácter traducido de la Historia no implica negar la existencia de los hechos, sino cuestionar la manera en que estos se narran, se organizan y se dotan de sentido. Como señala explícitamente

Undoubtedly, facts exist. However, without denying factuality, it is no less true that the way we narrate facts does not change factuality but rather how facts are interpreted and how they are presented to the readers.

(Vidal Claramonte, 2025: 3)

En la segunda sección, Vidal Claramonte profundiza en la capacidad de la literatura para actuar como un espacio de traducción crítica de la Historia, al reescribir acontecimientos y relatos previamente fijados por discursos dominantes. La autora sostiene que muchas obras literarias no se limitan a representar hechos históricos, sino que los reinterpretan y reorganizan narrativamente, poniendo de manifiesto que toda Historia es siempre una construcción mediada. En este sentido, la literatura permite visibilizar aquello que ha sido omitido o silenciado por los relatos oficiales, al tiempo que evidencia los mecanismos narrativos que sostienen su aparente coherencia y autoridad. Para ejemplificar esta concepción, Vidal Claramonte se detiene en obras que problematizan la frontera entre Historia y ficción, como *Flaubert's Parrot* de Julian Barnes. En esta novela, el pasado se presenta como un conjunto fragmentario de documentos, voces e interpretaciones contradictorias, lo que impide la reconstrucción de una versión definitiva de los hechos. Como señala la autora, este tipo de textos evidencian que “the past can only be accessed through narratives”, y que toda aproximación a él implica necesariamente un acto de selección y traducción. La multiplicidad de relatos que articula la obra de Barnes pone así en cuestión la ilusión de una Historia unívoca y coherente. Esta concepción se ve reforzada por la metáfora del *Ocean of the Streams of Story* de Salman Rushdie, que Vidal Claramonte emplea para describir el

pasado como un espacio narrativo fluido y en constante transformación. Como bien recuerda la autora, las historias «retain the ability to change, to become new versions of themselves, to join up with other stories and so become yet other stories» (Rushdie 1990/1999: 72), lo que subraya que la literatura no reproduce la Historia, sino que la traduce, la reescribe y la resignifica. Así, el capítulo consolida la idea de la literatura como una forma de traducción del pasado que, sin negar la existencia de los hechos, cuestiona la manera en que estos se organizan y se dotan de sentido dentro de un relato determinado.

En la tercera sección, Vidal Claramonte analiza las reescrituras llevadas a cabo por mujeres como una respuesta directa al peligro del relato único y a la hegemonía patriarcal en la construcción de la Historia y la literatura. Apoyándose en la conocida reflexión de Chimamanda Ngozi Adichie sobre the *danger of a single story*, la autora subraya que el problema no reside únicamente en la falsedad del relato dominante, sino en su capacidad para imponerse como versión definitiva, ya que el poder consiste en «not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person» (Adichie 2009). Desde esta perspectiva, las mujeres aparecen como traductoras de historias ya contadas que, al ser reescritas, permiten recuperar voces silenciadas y cuestionar quién habla, desde dónde y con qué autoridad. Como bien dice Vidal Claramonte, las mujeres vuelven a contar, pero por primera vez, discursos que podrían alterar para la siempre la forma de entender nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro, insistiendo de nuevo en la visión de traductor como historiador o, en otras palabras, el poder que porta aquel al que se le concede voz para narrar la realidad. Asimismo, Vidal Claramonte recurre a la teoría feminista poscolonial para reforzar esta idea, destacando que la reescritura y la memoria constituyen prácticas centrales en la formación de una conciencia política. Como señala Mohanty, «the very practice of remembering and rewriting leads to the formation of politicized consciousness and self-identity» (1991: 34), una afirmación que la autora integra para explicar cómo estas traducciones femeninas no se limitan a reproducir el pasado, sino que lo resignifican desde el presente. De este modo, las reescrituras analizadas en el capítulo generan lo que Vidal Claramonte denomina «displaced histories», relatos abiertos y plurales que no sustituyen una historia dominante por otra, sino que desestabilizan el canon y amplían el campo de lo narrable.

En la cuarta sección Vidal Claramonte aborda las reescrituras feministas de la literatura infantil y, en particular, de los cuentos tradicionales (por ejemplo, *Caperucita Roja*, *Cenicienta...*). La autora muestra cómo estas traducciones cuestionan los modelos patriarcales

transmitidos por versiones canónicas ampliamente difundidas por la cultura de masas. Al transformar personajes, tramas y desenlaces, estas reescrituras revelan que los cuentos no son relatos inocentes, sino construcciones ideológicas. En palabras de la autora, estas traducciones permiten contar las historias «again for the first time», desmontando estereotipos de género y ampliando los marcos de representación disponibles. Esta intervención ideológica es enormemente destacable dada su función en la transmisión temprana de valores y modelos de conducta. Vidal Claramonte ejemplifica este proceso mediante el análisis de versiones alternativas de cuentos clásicos que subvierten los roles asignados a los personajes femeninos, cuestionando la pasividad, la dependencia o la centralidad del matrimonio como desenlace narrativo. Como señala la autora, estas reescrituras permiten contar las historias «otra vez, pero por primera vez», revelando que incluso los relatos aparentemente más inocentes están atravesados por una fuerte carga ideológica. Desde esta perspectiva, la traducción feminista de la literatura infantil se convierte en una práctica política que no solo reinterpreta el pasado, sino que interviene activamente en la construcción de nuevos imaginarios colectivos.

La quinta sección se dedica al estudio de traducciones y reescrituras feministas de textos canónicos escritos por hombres. Vidal Claramonte muestra que estas intervenciones no persiguen la fidelidad al original, sino su transformación crítica. Como afirma la autora, «translation is not a mechanical secondary act, but a complex process that goes beyond fidelity and equivalence» (Vidal Claramonte, 2025: 3), lo que permite cuestionar las nociones tradicionales de autoría y originalidad, así como crear nuevos significados. Desde esta perspectiva, las reescrituras analizadas convierten lo secundario en un espacio central de producción de significado y resignifican el pasado desde el presente. Para desarrollar esta idea, el capítulo dialoga con teorías feministas de la traducción que defienden la visibilidad de la traductora y la legitimidad de la intervención textual. Vidal Claramonte muestra cómo estas prácticas permiten cuestionar la autoridad del canon masculino y resignificar textos que han sido tradicionalmente leídos desde una perspectiva patriarcal. Así, las traducciones analizadas no solo transforman el texto original, sino que evidencian que toda lectura y toda traducción implican una toma de posición ideológica, reforzando la concepción de la traducción como espacio de resistencia y reescritura del pasado literario. Ninguna decisión es inocente. La autora ejemplifica todo este fenómeno narrativo recurriendo a distintas autoras, como Jen Bervin y su obra *Nets*, que da lugar a una nueva historia, *(her)storie*, a raíz de los Sonetos de Shakespeare.

The very title, *Nets*, shows this process of intermingling of voices, of historical moments, of times, between two texts and two authors. Sonnets become **Sonnets**. "Nets" is part of, is contained, in the previous title, *The Sonnets of William Shakespeare*

(Vidal Claramonte, 2025: 37)

Del mismo modo, Patience Agbabi y Caroline Bergvall son autoras cuyas obras respaldan las reflexiones de Vidal Claramonte en este volumen. África Vidal centra su atención en *Alisoun Sings* de Bergvall, quien, al igual que Agbabi, toma a Chaucer y elabora una reescritura feminista de *The Canterbury Tales* de Geoffrey Chaucer que constituye un ejemplo paradigmático de los planteamientos expuestos por Vidal Claramonte. Asimismo, la autora menciona a la creadora de las *translations*, Erin Mouré, quien concibe la traducción como un acto eminentemente creativo. Sobresale *Sheep's Vigil by a Fervent Person*, reescritura de Fernando Pessoa, donde se entremezclan lenguas, contextos y voces para generar traducciones irreverentes que transforman tanto el texto original como a la propia traductora.

En la sección final, Vidal Claramonte retoma los principales ejes teóricos desarrollados a lo largo de la obra para insistir en la necesidad de concebir la traducción y la reescritura como procesos abiertos, inacabados y profundamente políticos. Lejos de ofrecer conclusiones cerradas, la autora propone unas *(un)concluding remarks* que refuerzan la idea de que la Historia, la literatura y la traducción están en constante transformación. Es así como Vidal Claramonte recuerda las palabras de Bassnett, «translation is an active agent of change and the translator is the individual who creates that transformation» (Bassnett 2022a: 238), subrayando el papel central de la traductora como agente cultural.

En este sentido, el capítulo final consolida la tesis de que las traducciones feministas no aspiran a sustituir un relato dominante por otro igualmente totalizador, sino a multiplicar las voces y abrir espacios para historias desplazadas, silenciadas u olvidadas. La obra concluye defendiendo que traducir, reescribir y reinterpretar el pasado constituye una forma de intervención ética que permite cuestionar el canon, ampliar los marcos interpretativos y contribuir a una comprensión más plural y compleja de la Historia.

Desde una perspectiva crítica, *Translating His-stories* constituye una aportación sólida, original y profundamente coherente al campo de los Estudios de Traducción. Uno de sus principales méritos reside en articular de manera convincente la historiografía crítica con la teoría de la traducción y el pensamiento feminista, sin reducir ninguno de estos ámbitos ni

subordinarlos entre sí. La obra demuestra, con abundantes ejemplos, que la traducción puede entenderse como una práctica epistemológica central para reflexionar sobre cómo se produce y se transmite el conocimiento histórico.

El libro resulta especialmente valioso para historiadores, al ofrecer herramientas conceptuales que permiten cuestionar la supuesta neutralidad del discurso histórico; para traductores y traductoras, al ampliar la noción de traducción más allá de lo interlingüístico; y para estudiantes e investigadores en estudios de género, al mostrar cómo la reescritura feminista opera como una forma de intervención crítica en los relatos dominantes.

Por otra parte, el volumen es plenamente pertinente para el ámbito académico, tanto en docencia como en investigación, por la claridad de su estructura, la solidez de su marco teórico y la riqueza de su corpus. Traducir historias es una forma de intervenir en el mundo, como resumen del alcance ético, político y académico de esta obra.

Asimismo, más allá de su indudable utilidad para historiadores, traductores y especialistas en estudios de género, la obra invita a una reflexión que interpela a un público mucho más amplio. *Translating Histories* pone de relieve que los relatos históricos no solo están condicionados por criterios metodológicos o disciplinarios, sino también por relaciones de poder e intereses ideológicos que determinan qué versiones del pasado se legitiman y cuáles quedan censuradas o apartadas. En este sentido, el libro plantea una cuestión de justicia epistémica: incluso cuando determinadas versiones “verdaderas” de la historia ya se han perdido o resultan irrecuperables, existe una responsabilidad ética ineludible en reconocer que muchas experiencias (y muy especialmente las de las mujeres) han sido silenciadas o distorsionadas al ser narradas por otras voces. Tomar conciencia de este hecho no implica reescribir el pasado de manera arbitraria, sino asumir críticamente que la historia que hemos heredado es el resultado de traducciones interesadas y parciales, y que solo desde esa conciencia es posible una lectura más justa, plural y responsable de los relatos que configuran nuestra memoria colectiva.

En definitiva, *Translating Histories* es un libro riguroso, necesario y profundamente actual, que invita a repensar quién cuenta la historia, desde dónde se cuenta y con qué consecuencias. Su lectura resulta altamente recomendable para quienes conciben la traducción no como una actividad secundaria, sino como una práctica crítica capaz de transformar nuestra comprensión del pasado y del presente.

[Ana Rubio Valdunciel]

Sumario

MISCELÁNEA

SARA BARROSO TAPIA (Universidad de Valladolid) Traducción en contextos de migración y asilo: los conceptos “refugiado”, “nacional de un tercer país” y “solicitante de asilo” en inglés y español	5
MIGUEL ÁNGEL CASCALES SERRANO (Universidad de Málaga) Acercamiento a la didáctica del español neutro en traducción literaria	29
MARTA CUEVA CAMBLOR (Universidad de Oviedo) El papel del traductor desde la Edad Media hasta el Renacimiento: un recorrido a través de uno de los oficios más antiguos del mundo	49
SEBASTIÁN FUENTES MEDINA (Universitat Jaume I) Toward an erotic translation of poetry	63
ÁNGELES GARCÍA CALDERÓN (Universidad de Córdoba) & JOSÉ RAMÓN RUIZ ARMILLAS (Universidad de Extremadura) Un émulo de La Fontaine en Inglaterra: John Gay, el primer escritor inglés de fábulas en verso	79
M^a JESÚS GONZÁLEZ RODRÍGUEZ (Università di Bologna) La intercomprensión al servicio de la formación de intérpretes: propuestas genéricas y ejemplos de su funcionalidad en el par de lenguas español-italiano	95
JUAN CAMILO PENAGOS ALVARÁN & ADRIANA MARTÍNEZ CÓRDOBA (Universidad Autónoma de Manizales) Tipos de obstáculos presentes en intérpretes en formación durante la retroalimentación de la coevaluación en un ejercicio de interpretación simultánea.....	127
CHRISTIAN N. PRADO-WOHLWEND (Euskal Herriko Unibertsitatea) <i>Blumen der Tugend</i> . Ein Beispiel frühhumanistischer deutscher Übersetzungsliteratur der 15. Jahrhunderts. Eine Untersuchung der handschriftlichen Überlieferung	151
ANA CARMEN RAMÍREZ FERNÁNDEZ (Universidad de Córdoba) El traductor como mediador entre realidades opuestas: las sentencias sobre gestación por sustitución.....	163
ANES STITI (University of Algiers 2) Performance of Neural Machine Translation tools in translating Arabic non-diacritised terms: a case study of Algerian Family Code	185
STOYAN TRACHLIEV (Universidad de Salamanca) Traduction et manipulation: étude comparative de la traduction macédonienne du román <i>Železnijat svetlinik</i> de Dimităr Talev et de l'originel en langue bulgare	207
MARTA LUISA TRONCOSO LÓPEZ (Universidad de Sevilla) <i>La cabaña del tío Tom</i> : análisis traductológico de una adaptación al español dirigida a un público juvenil.....	235
RESEÑAS	271