

TRANS

Revista de Traductología

ISSN: 1137-2311

ISSN-e: 2603-6967

Depósito Legal: MA-1277-96

Periodicidad: Anual

Edita

Departamento de Traducción e Interpretación
de la Universidad de Málaga

© Área de Traducción e Interpretación
de la Universidad de Málaga

Publica

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga

Edición electrónica

<https://revistas.uma.es/index.php/trans>

Correspondencia

Consejo de Redacción de TRANS
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Málaga.
Campus de Teatinos. 29071 Málaga.
trans@uma.es

Maquetación editorial

Rosana Bazaga Diseño y Comunicación
r.bazagasanz@gmail.com
(Diseño basado en el histórico, de Manuel Estrada y Miguel Gómez.)

Consejo de Redacción

Salvador Peña Martín, *Universidad de Málaga. Director* • Rocío García Jiménez, *Universidad de Málaga. Directora adjunta* • Cristina Plaza Lara, *Universidad de Málaga, Secretaria* • Patricia Álvarez Sánchez, *Universidad de Málaga, Editora técnica* • Ingrid Cáceres Würsig, *Universidad de Alcalá* • Juan Carlos Calvillo, *Colegio de México* • José Tomás Conde Ruano, *Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea* • Álvaro García Marín, *Universidad de Málaga* • Nieves Jiménez Carra, *Universidad de Málaga* • Jorge Leiva Rojo, *Universidad de Málaga* • María Rosario Martín Ruano, *Universidad de Salamanca* • Konstantinos Paleologos, *Aristotle University of Thessaloniki* • Encarnación Tabares, *Universität Leipzig* • Raffaella Tonin, *Università di Bologna* • Christian Vicente-García, *Université Nice* • Michaela Wolf, *Universität Graz*.

TRANS

Revista de Traductología



N.º 28 · 2024

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

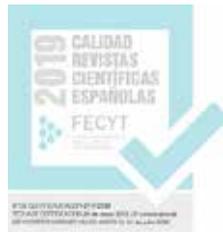
DE LOS ESTATUTOS DE TRANS

SOBRE EL NOMBRE Y NATURALEZA DE LA REVISTA TRANS. *Revista de Traductología* es órgano del DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN de la Universidad de Málaga § Su función es difundir trabajos científicos de diversa procedencia que toquen aspectos históricos, teóricos, metodológicos, didácticos, descriptivos y prácticos de todas las manifestaciones de la interpretación, la traducción de lenguas y la traducción inter-semiótica. Se admitirán igualmente trabajos sobre el contacto de culturas y sobre retórica comparada, siempre que se aborden desde una perspectiva traductológica. § *TRANS* se dirige fundamentalmente a especialistas de la traducción, ya sea en el ámbito de la investigación, de la docencia o de la práctica profesional. § La periodicidad de la revista es anual, y sus lenguas de publicación, salvo casos excepcionales, la española, la francesa y la inglesa.

TRANS. Revista de Traductología agradece la colaboración financiera para la confección de este número prestada por la Facultad de Filosofía y Letras y el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga.

Los textos publicados en *TRANS* no reflejan necesariamente posiciones oficiales de la revista, sino las opiniones de sus correspondientes autores.

TRANS. Revista de Traductología está incluida, entre otros, en las bases y repertorios BITRA, CARHUS Plus 2014, CIRC, Dialnet, DICE, Dulcinea, ERIH Plus, ESCI, Fuente Académica plus, ISOC, Latindex, LLBA, MIAR, MLA, REDIB, RESH y Scimago Journal.



TRANS. Revista de Traductología es reconocida desde 2011 por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), organismo dependiente del Ministerio de Economía y Competitividad, como revista científica de excelencia.

Sumario

artículos

Historia de la traducción

André Du Ryer en español: una retraducción del Alcorán inédita
Juan Pablo Arias Torres..... II

André Du Ryer in Spanish: an Anonymous handwritten Indirect Translation of the Qur'ana
Juan Pablo Arias Torres..... 23

El espejo de Carroll: recorrido editorial, gráfico y social por las ediciones de Alicia en España
Juan Gabriel López Guix..... 35

Teoría de la traducción

La competencia traductora y los saberes: una revisión analítica y dialógica aplicada a la didáctica de la traducción
Héctor Libreros Cortez y Iris Schrijver 69

Traducción y gender

Queerness Between the Lines: A Proposed Translation and Analysis of Lesbianism in Malinda Lo's *Last Night at the Telegraph Club* (2021)
Anesa Muslimovic Ortega..... 91

Traducción jurídica

Los documentos de constitución de sociedades *offshore* en las Islas Vírgenes Británicas y su traducción al español: un enfoque contrastivo basado en el derecho comparado aplicado a la traducción
M.ª Presentación Aguilera Crespillo y Gloria Corpas Pastor III

dosier

Investigación en didáctica de la interpretación

Escucha activa y memorización para intérpretes: resultados preliminares de una experiencia didáctica
Michela Bertozzi 131

La creación de laboratorios virtuales para intérpretes en formación en contextos biosanitarios con pacientes alófonos migrantes
Aurora Ruiz Mezcua y Enrique Yeguas Bolívar 157

Practice Report as Graduation Thesis for Interpreting Students: A Descriptive Survey
Jiachen Wen y Xiangdong Li 179

reseñas

Destino desconocido: poesía y traducción
Isabel Alonso-Breto 199

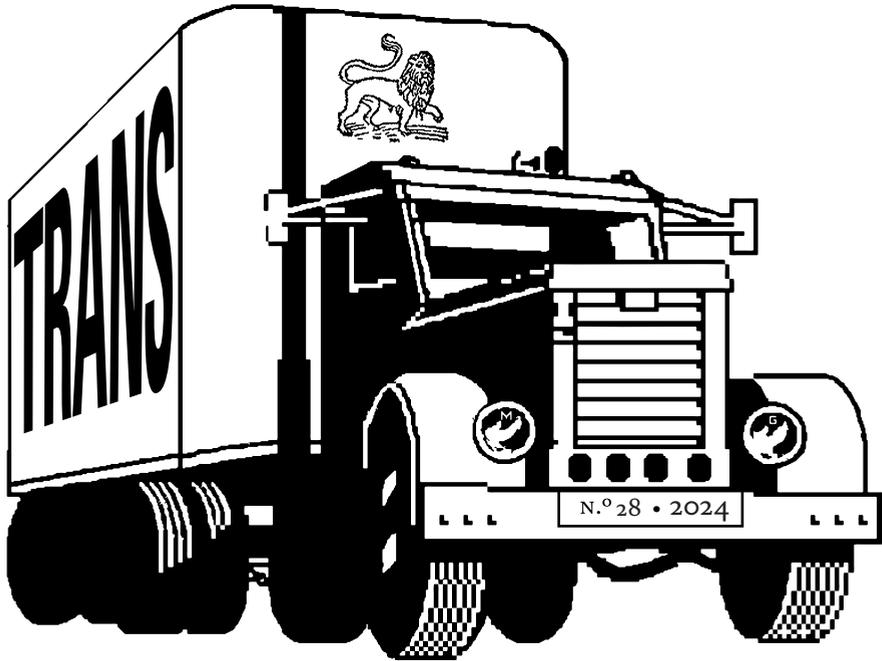
Feeding the future: text typology in agri-food translation
Juan Pedro Morales-Jiménez 202

Terminología, neología y traducción
José Rubén Trujillo Longay..... 205

Translating Borrowed Tongues: The Verbal Quest of Ilan Stavans
Teresa García-Salcedo..... 208

Dickinson en nuestra lengua: una galería de retratos
David Alcaraz-Millán 212

Contextos de interpretación social en España <i>Candelas Bayón Cenitagoya</i>	215	Women in the History of Linguistics <i>Soledad Chávez Fajardo</i>	221
Videojuegos para el desarrollo de la com- petencia traductora en el Espacio Euro- peo de Educación Superior <i>Nora Melgar Iraqui</i>	218	Estudios lingüísticos en torno al papel de las mujeres traductoras en la historia <i>María López Estévez</i>	225



ARTÍCULOS



Durante el siglo XIX y principios del XX fue una constante la traducción del Alcorán al español no desde el original árabe sino a partir de versiones a otras lenguas, especialmente, la francesa. Traducciones galas consagradas como las de Claude Savary o, sobre todo, la de Albin de Biberstein Kazimirski fueron objeto de traducción y reedición en repetidas ocasiones a nuestra lengua. Llamaba la atención, sin embargo, la casi total ausencia de referencias en nuestra lengua a *L'Alcoran de Mahomet* de André Du Ryer, versión de gran éxito y difusión en Europa desde su publicación en 1647. Ese vacío en la historia de la traducción del texto sagrado islámico al español se completa con el hallazgo de la traducción castellana anónima de esa versión contenida en los mss. II/609, II/610 y II/3544 de la Biblioteca Real de Madrid que aquí presentamos, caracterizada por una fidelidad absoluta al original francés.

PALABRAS CLAVE: Alcorán, André Du Ryer, retraducción, mss. II/609-610, ms. II/3544, Biblioteca Real (Madrid).

André Du Ryer en español: una retraducción del Alcorán inédita*

JUAN PABLO ARIAS TORRES

Escuela de Estudios Árabes, CSIC

ORCID: 0000-0002-2187-5557

André Du Ryer in Spanish: an Anonymous handwritten Indirect Translation of the Qur'an

During the 19th and early 20th centuries, the Qur'an was translated into Spanish in indirect translations based not on the original Arabic text, but rather on prior translations into other languages, foremost among them French. In particular, the French translations by Claude Savary and especially Albin de Biberstein Kazimirski were repeatedly translated and published in Spanish. However, there is a striking near total absence of references to L'Alcoran de Mahomet by André Du Ryer, a French translation that achieved widespread success throughout Europe following its publication in 1647. This gap in the history of the translation of Islam's most sacred text into Spanish was recently filled by is completed with the discovery of an anonymous Spanish translation of Du Ryer's text in mss. II/609, II/610 and II/3544 held in the Royal Library of Madrid. It is this anonymous translation, characterized by its nearly total fidelity to Du Ryer's French text, that is given a preliminary presentation here.

KEY WORDS: Qur'an, André Du Ryer, indirect translation, mss. II/609-610, ms. II/3544, Royal Library (Madrid).

* Este trabajo ha contado con la financiación parcial de los proyectos EuQu *The European Qur'an. Islamic Scripture in European Culture and Religion 1150-1850* (ERC syn grant agreement no. 810141) y DeQuDy *Deciphering Quranic Dynamics in Spain* (TED2021-131758B-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

12 1. INTRODUCCIÓN

La historia de la traducción del Alcorán al español es una historia repleta de retraducciones¹. En concreto, y ciñéndonos al periodo que comprende el siglo XIX y la primera mitad del XX, la dependencia de las versiones francesas de Claude Savary publicada en 1783, o, sobre todo, de la de Albin de Biberstein Kazimirski, cuya primera edición vio la luz en 1840, es casi total. Si la obra del primero fue vertida al español por Alfonso Hernández Catá en 1913² y parece la fuente no citada de la traducción publicada por Juan Bautista Bergua en la década de los 30 de ese mismo siglo³, el segundo será el punto

¹ El término *retraducción* ha sido utilizado para describir varios fenómenos: por un lado, la *traducción de traducciones*, denominada también traducción indirecta, traducción intermediada, traducción pivote, de segunda mano o relevo; por otro, la *retrotraducción*, o regreso al texto original; y, finalmente, la aparición de *nuevas traducciones*, fenómeno para el que parece estar especializándose en la actualidad este término. Aquí usamos *retraducción* con el primero de los sentidos. Para la historia de la traducción del Alcorán al español cfr. Arias (2007 y 2009).

² Sobre esta traducción y su reedición en Argentina cfr. Arias (2017, pp. 17-18).

³ La primera edición apareció en 1931 [¿Málaga?] bajo las iniciales O.B.B.J. y fue reeditada en múltiples ocasiones durante la primera mitad del siglo XX. Este traductor fue, junto a su hermano José, el impulsor de las editoriales Bergua y Ediciones Ibéricas, donde se publican en formato accesible y con precios económicos clásicos universales de la literatura y del pensamiento, por lo general mediante retraducciones del francés. Aunque Cansinos (1951) apuntaba a la versión de Kazimirski como punto de partida de su trabajo, creemos que hay indicios suficientes para sospechar que Bergua pudo tomar también como referencia la traducción francesa de Savary, bien directamente, bien a través de la citada versión de Hernández Catá, con la que guarda cierto parecido. En cualquier caso y a diferencia de retraducciones anteriores, el traductor no se ciñe a la mera traducción palabra por palabra de la versión o versiones francesas, sino que reelabora con cierta independencia su texto en español a partir de las mismas. Desprendido de cualquier consideración como texto revelado, el Alcorán es

de partida de las traducciones españolas de José Gerber de Robles (1844), Vicente Ortiz de la Puebla (1872), Benigno Murguiondo (1875) y Joaquín García Bravo (1907)⁴. En esta lista de retraducciones faltaba la referencia a la pionera versión francesa, publicada por primera vez en 1647, de André Du Ryer, Sieur de la Garde Malezair, comerciante y cónsul de Francia en Alejandría, El Cairo y Estambul, además de embajador extraordinario de Murat IV ante la corte de Luis XIII. Conocedor del árabe además del turco, del que escribió una gramática, ofreció la primera traducción en una lengua vernácula europea del texto sagrado islámico al completo, sin apenas aparato crítico y dirigida al gran público⁵. Esta obra gozó de un enorme éxito llegando a ser reeditada en múltiples ocasiones hasta bien adentrado el siglo XIX en

presentado desde un punto de vista histórico-literario, totalmente arreligioso, constituyéndose en lo que podíamos denominar una recepción atea del texto sagrado islámico acorde con el ambiente sociohistórico, la II República, que vio nacer esta versión.

⁴ Sobre estas cuatro traducciones cfr. Arias (2022, 2023a, 2023b, 2023c). Si hablamos de “casi total dependencia” es porque alguno de estos traductores, como es el caso de Murguiondo, usaron también la traducción latina de Ludovico Marracci (1698) y porque el siglo XIX registró un intento de traducción directa del árabe por Aníbal Rinaldi, traductor de la Legación española en Tánger, de la que se han conservado algunos breves fragmentos (Arias, 2022, pp. 458-461). La primera traducción -parcial- al español a partir del original árabe del texto sagrado islámico fue publicada en Argentina en 1945 (Arias 2017).

⁵ Sobre esta traducción cfr. el monográfico Hamilton y Richard (2004), referencia obligada en los trabajos posteriores de Elmarsafy (2009, p. 432), Larzul (2009), Aoujil (2018), Hanne (2019, pp. 504-511) o Vigliano y Welé (2021). Recientemente Hamilton (2017) ha dedicado un recopilatorio a la figura de Du Ryer. El texto completo de esta versión en su edición de 1647 está disponible en <http://www.coran12-21.org/fr/editions/duryer> acompañado de una introducción de Eljorf, Vigliano y Welé y de un estudio de sus fuentes exegéticas islámicas por Welé. Las citas que reproducimos en este artículo están tomadas del mismo respetando la ortografía del original.

Paris, Leiden, Ámsterdam, Amberes o La Haya (Hamidullah, 1989, p. LXXVII) y fue inmediatamente traducida al inglés (Alexander Ross, 1649), al holandés (Jan Glazemaker, 1658), al alemán (Johan Lange, 1688) y al ruso (Petr Vasilyevic Postnikov, 1716; Mikhail Verevkin, 1790) en el marco de las disputas confesionales y políticas —tanto internas como con terceros— que se vivían en sus respectivos países.

Este efecto bola de nieve que produjo la versión de Du Ryer en Europa parece que no alcanzó a España, inmersa en un conocido ambiente general de hostilidad hacia lo islámico que no decrecerá hasta el último cuarto del siglo XIX. No obstante, contábamos con una referencia a una desaparecida “traducción de otra francesa del Korán, para uso de misioneros” realizada —o quizá patrocinada como sugiere Epalza (2001, p. 1076)— por el Conde de Oropesa en 1672, probablemente Manuel Joaquín Álvarez de Toledo-Portugal, VIII Conde de Oropesa (1641-1707). En un anterior trabajo (Arias, 2007, p. 264) ya se había apuntado que estaba realizada a partir de la de Du Ryer. La referencia a esta traducción estaba tomada de la muy meritoria “bibliografía koránica” con la que Rafael Cansinos cerraba la introducción de su versión del texto sagrado islámico (1951, p. 41), quien a su vez la había tomado de Tirso González de Santalla (1687), aunque sin alcanzar a conectarla con la versión de Du Ryer. Una consulta al original de esta última obra parece respaldar esta identificación a la vista de la biografía del traductor galo (González de Santalla, 1687, p. 33):

Ut constat ex Alcorano quem in linguam Gallicam transtulit Legatus Regis Cristianissimi Constantinopoli degens quem è Gallico in Hispanicum idioma convertit Excelent Comes de Oropesa ann. 1672 ut Missionariis usui esse posset [así consta en el Alcorán traducido al francés por el embajador del rey de Francia en Constan-

tinopla y que ha sido vertido al español por el Conde de Oropesa en 1672 para posible uso de los misioneros⁶, *traducción propia*]⁷.

Esta laguna en la historia de la traducción del Alcorán al español se completa con la traducción que a continuación presentamos.

2. EL ALCORÁN EN LA REAL BIBLIOTECA

La retraducción que nos ocupa está contenida en los manuscritos II/609, II/610 y II/3544 de la Real Biblioteca de Madrid. Las dos primeras signaturas se corresponden con los dos volúmenes de esta traducción. El primero contiene la traducción de las azoras 1 a 20 y el segundo, de la 21 hasta la azora 114. Ambos manuscritos tienen como soporte el papel (245 x 195 mm, 17 líneas) y un número muy similar de folios (271 y 273, respectivamente). Escritos en letra itálica, de cuidada factura, van encabezados por el título *El Alcorán de Mahoma* (folio 1r), sin mención alguna del original que dio lugar a la versión, del traductor o del mero copista del texto⁸. Por

⁶ Sobre el “uso de misioneros” como finalidad de esta traducción varios autores (Hanne, 2019 apud Larzul; Vigianno y Wélé, 2021) advierten que esta no aparece en el prefacio de la primera edición de Du Ryer (1647) aunque sí fue incluida en posteriores ediciones (“pour la satisfaction de ceux qui preschent le Christianisme aux nations Orientales”, “ces nouveaux Apostres qui sont au Levant”) para esquivar problemas con las autoridades religiosas.

⁷ Este mismo pasaje ha sido reproducido en un reciente trabajo de Vázquez Ruiz (2024, p. 380), quien, además, demuestra que González de Santalla se sirvió, sin citar la fuente, de la introducción que acompañaba a la traducción de Du Ryer (“Sommaire de la religion des turcs”) para la redacción de su capítulo sobre *Mores et instituta Mahumetanorum*, aunque sin poder precisar si lo hizo a partir del texto original francés o de la supuesta traducción del Conde de Oropesa.

⁸ Cfr. la ficha de catálogo en <https://realbiblioteca.patrimonionacional.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=519>. Digitalizado en <https://rbdigital.realbiblioteca.es/s/realbiblioteca/item/11835#?xywh=-682%2C-112%2C4076%2C2222>. Agradecemos a Nuria Torres Santo

14

lo que respecta al manuscrito II/3544, se trata de una copia también en papel (212 x 149,5 mm) del mismo texto en un único volumen (432 folios) realizada al parecer por dos copistas (folios 1-67, 68-432), lo que explica también el número dispar de líneas por página, entre 20-24 en la primera parte y entre 16-19 en la segunda.

Una simple ojeada a los tres manuscritos revela que este último es de mayor antigüedad, probablemente de fines del siglo xvii o principios del xviii. Con una puesta en página de menor calidad y en peor estado de conservación, contiene —por ejemplo— un roto en los folios 341 y 342 y la tinta se ha solubilizado en algunos folios, haciendo más dificultosa su lectura, es, sin ningún género de dudas, el original del que fueron copiados los manuscritos II/609 y II/610, esta vez con una cuidada y clara caligrafía y una actualización de la ortografía y la gramática (p. ej. quando, avia, hiziesen, guerfanos, tpo, bersos, scripto, dubdais, misericordiosso, coraçon, yra vs cuando, había, hicieren, huérfanos, tiempo, versos, escrito, dudáis, misericordioso, corazón, ira)⁹.

Durante el proceso de copia, algunas notas del original francés que están traducidas en II/3544 desaparecen de la versión final contenida en II/609 y II/610¹⁰, así como pequeños fragmentos del texto que podemos calificar como lapsus del copista¹¹. La dependencia total de la copia en

dos volúmenes del ejemplar en un volumen único, sin recurso en ningún momento al original francés, se refleja también en la reproducción de los espacios en blanco que el traductor de aquel dejó por incompreensión del original¹². En algún caso, incluso, el copista de II/609 no acierta a leer el texto de II/3544 y deja igualmente un espacio en blanco¹³. E, incluso, por la misma razón, acaba introduciendo pequeños errores como al reproducir la nota relativa a Locmán “Los turcos dicen que Locman era un gran D[oct]or que bivia en t[iem]po de David”¹⁴ (II/3544, 277v) como (la cursiva es nuestra) “Los *Justos* dicen que Locman era un gran *Dios* que vivía en t[iem]po de David” (II/610, 79v). Igual ocurre con “les olives” de Q. 95:1, cuyo equivalente “olivas” (II/3544, 426v), por similitud gráfica en letra manuscrita, acaba por una lectura defectuosa convirtiéndose en “olmos” (II/610, 266r). Pese a todo, la versión contenida en estos dos volúmenes reproduce con exactitud el texto del ejemplar en un único volumen. Con cierta precaución, puede tomarse como punto de partida para el cotejo con el original francés gracias a su lectura más fácil.

Prácticamente nada sabemos, de momento, sobre la procedencia de ambos manuscritos. La reorganización y digitalización del archivo de la Real Biblioteca puestas en marcha quizá arroje luz en un futuro no muy lejano.

Domingo, directora de la Biblioteca del Palacio Real, que nos haya puesto sobre la pista de estos manuscritos, así como que nos haya facilitado su consulta y haya contestado a nuestras dudas sobre los tres ejemplares.

⁹ En las citas que siguen se respeta la ortografía de los manuscritos sin corregir. El copista de los mss. II/609 y II/610 se permite en ocasiones la licencia de expresar en cifra el número de aleyas que viene indicado en letra junto a los títulos de las azoras en II/3544 (p.ej. Q. 18 o Q. 19), así como corregir “escrito a la Meca” de éste por “escrito *en* la Meca”.

¹⁰ P.ej. Q.8, nota 6, o Q.9, nota 4.

¹¹ P.ej. Q. 5:1, “fuera de lo que se os declare *en lo que sigue*” (II/3544, 62v) o Q. 7:1 “yo soy *Dios* sapientísimo y verda-

derísimo” (II/3544, 92v). Marcamos en cursiva el texto desaparecido.

¹² P. ej. Q. 6:7, “le escriture escrit en velin” (pergamino) pasa en ambas traducciones como “la escritura escrita en [blanco]” (II/3544, 77r; II/609, 104v) o Q. 37:146 “fueilles de coudre” (calabaza) queda como “ojas de [blanco]” II/3544, 309r; II/610, 117r).

¹³ Q. 18: 20, “estaing fondu”, se traduce en II/3544, 193r como “estaño fundido”. En II/609, 248r aparece “[blanco] fundido”.

¹⁴ En el original francés: “Les Turcs disent que Locman estoit un grand Docteur qui vivoit au temps de David”.

El II/3544 presenta en el margen de algunas páginas una cruz, posiblemente de una mano posterior, como marca de lectura de pasajes de interés que hablan de un uso como texto de estudio¹⁵. Esa misma mano incluye la única nota ajena al texto francés de todo el manuscrito¹⁶. La versión en dos volúmenes (II/609 y II/610) formó parte de la biblioteca de Fernando VII, según se desprende de los detalles ofrecidos sobre su encuadernación en el catálogo. De lo que no hay duda a partir de una rápida consulta a este, es que el Alcorán ha sido objeto de interés en la biblioteca privada de los monarcas españoles. Por un lado, conserva dos manuscritos en árabe del texto sagrado islámico: el II/4221, un fragmento de 5 hojas en pergamino de un alcorán probablemente magrebí adquirido en un lote de manuscritos árabes en 1965¹⁷; y el II/3221, un bello ejemplar en escritura oriental del texto alcoránico al completo, ricamente decorado, con dos *ex libris* colectivos de los infantes Fernando, Carlos M.^º Isidro y Antonio Francisco de Paula y Antonio Pascual, Fernando y Carlos (González Castillo, 2006, pp.75 y 85). A ambos hay que unir un ejemplar de la edición impresa que del texto

original árabe llevara a cabo en Hamburgo Abraham Hinckelmann en 1694 (VIII/1530). Por otro, la Biblioteca de Palacio cuenta entre sus fondos con la traducción latina de Robert de Ketton en las ediciones impresas de Bibliander de 1543 (IX/4295) y 1550 (VII/1355), propiedad ambas —de nuevo— de Fernando VII, con la francesa de Savary (VIII/17904) y con la retraducción española de Murguiondo, que había pertenecido a María de las Mercedes, esposa de Alfonso XII (XIX/1683). Precisamente el bibliotecario real de este último monarca, el malagueño y ex alumno del Sacromonte granadino Juan Gualberto López-Valdemoro de Quesada, Conde de las Navas, mantiene correspondencia en 1909 con Theodor Grigull, traductor del Alcorán al alemán (Grigull, 1901), a propósito de un ejemplar de su versión enviado como regalo al rey (ARB/36, CARP/11, doc. 377 y 378). Aunque el silencio sobre la traducción que nos ocupa, queda dicho, es la nota dominante.

3. DU RYER EN ESPAÑOL

Como hemos adelantado, la traducción española del Alcorán que contienen los manuscritos II/609, II/610 y II/3544 tiene como original la francesa de Du Ryer. Habría que comenzar advirtiendo que, en líneas generales, esta versión ha sido valorada negativamente por la crítica posterior. Baste el testimonio de su inmediato sucesor en Francia, Claude Savary, quien habla —por boca de Hernández Catá, su traductor al español— de un Du Ryer “irrespetuoso” con el original, y de su versión resultante como “rapsodia monótona y tediosa” (1913, p. VII). Juan Vernet, autor de una las traducciones españolas de más reconocimiento (Vernet, 1953, p. 53; Vernet, 1963, pp. XCVII-XCVIII), la calificará sin ambages de “muy defectuosa”. Pero hay que situar el trabajo de Du Ryer en su contexto

¹⁵ Los pasajes señalados son de temática bien diversa (Jesús, Moisés, milagros del Profeta, paraíso, ley del talión, mujeres del Profeta, etc.) y en su mayoría de la azora de la vaca. Si los hemos identificado correctamente (la versión de Du Ryer no numera las aleyas) serían los siguientes: Q. 2: 10, 25, 39-40, 60, 62, 85, 87, 97, 102, 105, 111, 118, 126, 136, 139, 160, 178; Q.7:28; Q. 13:27; Q.18:60; Q. 33:50; Q. 42:23; Q. 58:22. En varias ocasiones sustituye la cruz al margen por el subrayado de la cita (Q. 4:3 y Q. 5:17).

¹⁶ Situada en el margen interior junto al título de la azora de la hormiga (Q. 27, II/3544, 251v) reza “todo es ridículo”. Esta nota peyorativa, en principio no atribuible al traductor o copista del manuscrito sino a un lector posterior, pasa de igual modo a la segunda versión (II/610, 50r).

¹⁷ Cfr. Justel (1990) sobre este ejemplar y el resto de manuscritos árabes de ese lote. Una descripción y catalogación actualizada de todos los manuscritos árabes de esta colección puede consultarse en González Castillo (2006).

16 histórico y en un concepto de traducción, el de las *belles infidèles*, derivado de los principios formulados unos años antes por Nicolas Perrot de Ablancourt en los prólogos de sus traducciones de los clásicos que anteponen la comprensión del original, expresado en un elegante y cuidado francés aceptable para un público del siglo XVII, a expensas de una interpretación precisa del contenido. En busca de una versión didáctica, para un público no especializado, presenta la traducción de cada azora precedida del título, número de aleyas y lugar de revelación, pero sin separación ni numeración de las respectivas aleyas. Rehúye la traducción palabra por palabra y acude a la paráfrasis, suprime repeticiones, evita términos de marcado color local, simplifica nociones y las hace accesibles al lector de su época, cristianizando el texto si es preciso (Hanne, 2019). Si bien es verdad que su desconocimiento de nociones técnicas del derecho o la religión islámica le lleva en ocasiones a un uso impreciso del vocabulario, hay que decir en su descargo que a falta de un diccionario árabe-francés, Du Ryer sólo pudo acudir a su propio bagaje en lenguas, a un diccionario árabe-turco, y a las obras de exégesis de Ŷalāl al-Dīn al-Maḥallī y Ŷalāl al-Dīn al-Suyūṭī (*Tafsīr al-Ŷalalayn*), al-Bayḍāwī (*Anwār al-tanzīl wa-asrār al-ta'wīl*) e Ibn Ŷamīl al-Rabaʿī al-Tūnisī (*al-Tanwīr fī-l-tafsīr*) (Hamilton y Richard, 2004, p. 97; Welé). Al parecer también pudo contar con el asesoramiento de padres maronitas destinados en Francia y, aunque pudo consultar la traducción latina de Keton en la edición de Bibliander, su versión parece totalmente independiente (Larzul, 2009).

En todo caso, el trabajo original de Du Ryer no puede inscribirse en la línea de apología contra el islam que representara su *alter ego*: el *Alcorani Textus Universus*, la traducción-refutación realizada por Ludovico Marracci años después (Padua 1698, texto árabe y traducción). A pesar

de los posibles “desajustes de traducción”¹⁸ en el texto resultante y de unos paratextos propios de la época que buscan acomodar esta obra en un contexto en cualquier caso plenamente cristiano y que buscan evitar desencuentros con las autoridades religiosas y políticas de la época, Du Ryer intenta informar con honestidad al lector y, en conjunto, da una percepción bastante ajustada de lo que es el islam a partir de su texto sagrado. De ahí su comentado éxito.

Por lo que respecta a la versión española, ya hemos advertido de la ausencia total de información sobre el original o el traductor¹⁹. El manuscrito se inicia directamente con la traducción de la azora 1 o “capítulo del Prólogo”. Llama la atención la desaparición de los mencionados paratextos que acompañaban la obra original, lo cual hubiera ayudado al lector a una mejor comprensión del texto, al tiempo que podría haber-nos dado una pista inicial sobre la edición de la que partió el traductor anónimo. En la primera de 1647, a la dedicatoria al protector de Du Ryer, el canciller Séguier, seguía un prefacio “Au lecteur” y un “Sommaire de la religion des turcs”. Las cartas de recomendación de los cónsules de Marsella y el *firmām* o salvoconducto expedido por el sultán Murad IV en favor de Du Ryer que acompañaban la traducción son igualmente eliminados. En ediciones posteriores se añadió un prefacio extraído de la obra de Mr. Porter, ministro plenipotenciario de Su Majestad Británica en Turquía, y *Des observations historiques & critiques sur le Mahometisme*, estudio preliminar incluido en la versión inglesa del Alcorán realizada por

¹⁸ Una completa exposición teórica, ilustrada con abundantes ejemplos de traducciones del árabe al español, sobre desajustes de traducción y sus consecuencias puede verse en Peña (1998), del que tomamos esta expresión.

¹⁹ Para las citas de la versión española utilizamos los mss. II/609 y II/610, ya que ambos están digitalizados y a disposición del público general, además de por ser de más fácil lectura.

Georges Sale (1734)²⁰ que tampoco aparecen en nuestros manuscritos.

Sin hacer un análisis exhaustivo, que no tiene cabida en este trabajo, y ciñéndonos a la traducción de los encabezamientos de las azoras y algunas catas no sistemáticas en el texto, la dependencia de la traducción del original francés es evidente. Al igual que Du Ryer, presenta el texto de cada azora sin separación de aleyas y el resultado final es de una literalidad casi absoluta, una especie de réplica en español de la versión francesa. Como muestra reproducimos original²¹ y traducción de la azora 1 y de los primeros versículos de la segunda azora:

PREFACE escrit à la Meque, contenant sept versets.
AU Nom de Dieu clement & misericordieux, loüange soit à Dieu clement & misericordieux, Roy du jour du Jugement, c'est toy que nous adorons, c'est à toy que nous demandons secours, conduits nous au droict chemin; au chemin de ceux que tu as gratifiez, contre lesquels tu n'as pas esté courroucé, & nous ne serons pas devoyez.

Capítulo del Prólogo escrito en la Meca que contiene siete versos.

En nombre de Dios clemente y misericordioso: alabado sea Dios clemente y misericordioso, Rey del día del Juicio: eres tu el que nosotros adoramos, á ti te pedimos favor llevanos en la via recta, en el camino de aquellos que tu has favorecido, contra quienes no has tenido ira y no seremos desviados (II/609, 1r).

²⁰ Cfr. p. ej. la edición en Ámsterdam-Leipzig, 1775. Hemos acudido aquí a la descripción del ejemplar obrante en la biblioteca de la Escuela de Traductores de Toledo (UCLM) realizada por Luis Miguel Pérez Cañada como trabajo final de la asignatura del Curso de Doctorado Traducción y Literatura (2000-2001), "Historia de la Traducción: aproximación a tres períodos", del que aquí nos declaramos -con su permiso- deudores agradecidos.

²¹ Tomada de <http://www.coran12-21.org/fr/editions/duryer>.

LE CHAPITRE DE LA VACHE escrit à la Meque contenant deux cens quatre vingts sept versets.

AU Nom de Dieu clement & misericordieux. Je suis Dieu tres-sage.

Il ny a point de doute en ce livre, il conduit au droict chemin les gens de bien

qui croyent ce qu'ils ne voyent pas, qui font leurs prieres avec affection, & depensent en aumosnes une partie des biens que nous leur avons donnez.

Ceux qui croyent aux choses qui t'ont esté inspirées, en celles qui ont esté preschées auparavant toy, & à la fin du monde, ne sont pas ignorans.

Capítulo de la vaca escrito en la Meca que contiene 287 versos.

En nombre de Dios clemente y misericordioso: yo soy Dios sapientísimo, no hay duda en este libro lleva al derecho camino de las gentes de bien, que creen lo que no ven, que con afecto hacen sus oraciones y gastan en limosnas parte de los bienes que les hemos dado: los que creen en las cosas que te han sido inspiradas, en aquellas que han sido predicadas antes de ti, y en el fin del mundo, no son ignorantes (II/609, 1v).

Este resultado está condicionado sin duda por el desconocimiento del árabe del traductor, que le hubiera permitido consultar el original y que se evidencia, por ejemplo, en Q. 50 (II/610, 180r) cuando reproduce la nota que introduce este capítulo, pero sin incluir la expresión original en árabe *قضى الأمر* presente en la versión de Du Ryer. O en el respeto de las transcripciones fonéticas de términos árabes presentes en la versión francesa sin adaptación alguna a la fonética del español.²²

Tampoco parece haberse consultado ninguna otra traducción ni durante el proceso mismo de

²² No obstante, si bien en los fonemas árabe sin correspondencia con el francés respeta la transcripción francesa (Ramazan, Mharam), al menos en el caso del topónimo *Mouchar* (Q. 2:198, *al-maš'ar*), el traductor español convierte el diptongo francés *ou* a la fonética española como *Muchar* (II/609, 24r).

traducción ni el de copia posterior, hecho explicable si aceptamos como fecha posible de composición del II/3544 el siglo xvii, y como fecha *ante quem* para la copia contenida en II/609 y II/610 el año de 1833, fin del reinado de Fernando VII. En ese momento no se contaba con ninguna otra traducción española del Alcorán editada y las disponibles en latín o en otras lenguas modernas no serían de fácil acceso. Recuérdese que el Alcorán figuraba en el elenco de obras prohibidas por la Inquisición y que ésta no es abolida justo hasta 1834.

Por tanto, estamos ante una reproducción, fiel, casi milimétrica del texto francés. Así, por ejemplo, las omisiones del original realizadas por Du Ryer pasan al texto español, como p. ej. la expresión *rabb al-ʿālamīn* de Q. 1, y sus opciones de traducción (simplificación, paráfrasis, cristianización del léxico) son reproducidas sin más. De ahí que, como botón de muestra, los términos “templo de la Meca” y “oratorio” de Q. 2:124 (*bayt, muṣallā*) no sean sino reproducción de los franceses “le Temple de la Meque”, “oratoire” y que en Q. 2: 125, *ṭahhirā baytī li-l-ṭāʾifina al-ʿārkifina al-rukaʿi al-suʿūd*²³, “hiciesen a mi casa limpia para los que con humildad vinieren a ella en procesión a adorar” (II/609, 15r) vuelve a reproducir el original francés “tenir ma maison nette, pour ceux qui y viendront en procession avec humilité & adoration”. O que el “Divine Majesté”, propio del Antiguo Régimen, sea adoptado en su versión española “Divina Majestad” para referirse en múltiples ocasiones a Dios.

La labor original que podíamos atribuir a nuestro traductor anónimo queda reducida a unas mínimas actuaciones, la mayoría no muy afortunadas:

1. En muy contados casos se separa de la fidelidad extrema, por ejemplo, traduciendo “vrai-croyantes” como “fieles” en lugar del esperable “verdaderos creyentes”. El título

de la azora 70 (ár. *Al-Maʿāriy*), traducido al francés como “la montée”, pasa a ser en la versión española “la escalera” (II/610, 233r).

2. No traduce todas las notas al margen presentes en la versión francesa. Selecciona aquellas con contenido informativo descartando, por lo general, las meramente bibliográficas, donde Du Ryer explicita las fuentes consultadas.²³
3. A veces tampoco traduce la nota inicial del original francés, como en Q. 20 (II/609, 262r), donde se explica el título de la azora por el que se ha optado, “el capítulo de la beatitud y el Infierno”, frente al habitual *Tā Hā*. Igual sucede con Q. 36 (II/610, 106r), “el capítulo que se intitula O hombre” en lugar de *Yā Sīn*²⁴.
4. En ocasiones, como al inicio de Q. 9 (II/609, 154r), traduce la nota inicial de Du Ryer, pero incorporándola al texto de la azora, sin diferenciarla gráficamente.
5. Elimina los paréntesis presentes en el francés para marcar interpolaciones al original, p. ej. al inicio de la azora 19 (II/609, 256r) “conducteur (des gens de bien)” queda como “conduce a la gente de bien”.²⁵
6. También a veces omite fragmentos del texto francés: en Q. 28 (II/610, 58v) “Dieu est tres-pur, il entend tout, il est tres-sage” queda reducido a “Dios es purísimo”. El título de Q. 33 “Des bandes & Troupes des gens de Guerre” pasa como “las gentes de guerra” (II/610, 86r).

²³ Recuérdese, además, que en el proceso de copia algunas notas presentes en II/3544 no se reproducen en II/609 y II/610.

²⁴ En II/3544 el traductor dejó inicialmente un espacio en blanco, quizá para incluir la nota.

²⁵ A veces también el copista de II/609 y II/610 elimina paréntesis del original francés que sí estaban en II/3544 como en Q. 14:44 (169r).

7. Pero, en última instancia, no faltan incluso errores de interpretación del original francés solo atribuibles al traductor. Algunos de una simpleza evidente, como Q. 2:32, “nous ne scavons que ce que tu nous as enseigné” es vertido como “no sabemos lo que tu nos has enseñado” (II/609, 4r) o Q. 2:87, “nous avons inspiré la science à Jesus Fils de Marie”, como “hemos inspirado la ciencia de Jesús hijo de María” (II/609, 10v). Otros más complejos. Así el ambiguo “des ordres des Anges”, que de acuerdo con el sentido del original árabe Q. 37 *al-ṣāffāt* son “las filas” o el orden de colocación de los ángeles, debería haberse vertido como “los órdenes” frente a “las órdenes” del texto español (II/610, 111v).

4. CONCLUSIONES

La historia de la traducción del Alcorán al español no puede entenderse sin la referencia obligada a las traducciones a otras lenguas europeas, con las versiones francesas a la cabeza. Por sorprendente que nos parezca, nombres como los de los franceses Claude Savary o Albin de B. Kazimirski forman parte inexcusable de la cadena de traductores del texto sagrado islámico a nuestra lengua. Esta retraducción anónima de *L'Alcoran de Mahomet* de André du Ryer que presentamos viene a completar la lista de traducciones francesas anteriores al siglo xx que pasaron al español en versiones literales.

Lamentablemente nada sabemos del traductor y de las circunstancias u objetivos que dieron origen a este trabajo. Tan solo podemos asegurar que el manuscrito II/3544, quizá cercano en su composición a la versión de Du Ryer (segunda mitad del xvii) y con una puesta en página de escasa calidad, fue el original del que se copiaron en fecha posterior (finales del xviii o inicios del xix), ahora con mayor cuidado y esmero, los

dos volúmenes contenidos en los manuscritos II/609 y II/610, lo que como mínimo denota un interés de la Biblioteca Real por preservar esta traducción. Sin embargo, que se encuentre manuscrita y en una Biblioteca como la del Palacio Real, de acceso restringido, anulaba con mucho la posibilidad de que esta versión ejerciera algún tipo de influencia en el ambiente intelectual y político español, a diferencia de lo que había sucedido con las múltiples ediciones y traducciones de Du Ryer en Europa durante los dos siglos precedentes.

Tampoco tenemos datos para poder identificar de manera fehaciente la traducción contenida en estos tres manuscritos con la presuntamente atribuida al Conde de Oropesa, hoy desaparecida. Y en el caso que así fuera, su razón de ser inicial “para uso de misioneros” no sabemos si, a imitación de alguna edición del original francés, constituye una mera justificación para llevar a cabo la traducción de un libro prohibido en la época. O sencillamente nos habla del afán de conversión y de la tendencia apologética que dominó las relaciones de España con el islam en la Edad Moderna, función que en todo caso no podemos atribuir a la obra de Du Ryer.

De lo que no cabe duda es de su gran dependencia del texto francés, explicable en principio al desconocimiento del árabe del traductor y a la práctica imposibilidad de consultar otras traducciones. No está de más señalar que el arabismo español, potencial traductor al español del Libro sagrado del islam, no comienza a desarrollarse hasta finales del xviii y principios del xix, y que sus figuras principales, con Miguel Casiri (m. 1791) y José Antonio Conde (m. 1820)²⁶ a la cabeza, estaban centradas fundamentalmente

²⁶ Para una breve semblanza de Casiri (Martín Escudero). Una presentación de la figura y obra de Conde, con una bibliografía escogida, en Marín (2020).

en el estudio de la historia de al-Ándalus y en la recuperación de su legado patrimonial.

Esperamos que la noticia de este hallazgo anime a investigadores de la traducción en la combinación francés-español a completar esta breve presentación. No es frecuente, además, contar con dos versiones, una actualización de la otra, de una misma traducción española, lo que abre otras sugerentes vías de estudio.

5. REFERENCIAS

- Arias, J.P. (2023a). José Gerber de Robles. En General Editor Johanna Pink, *Encyclopaedia of the Qur'ân*. http://dx.doi.org/10.1163/1875-3922.q3_EQCOM_059280
- Arias, J.P. (2023b). Vicente Ortiz de la Puebla. En General Editor Johanna Pink, *Encyclopaedia of the Qur'ân*. http://dx.doi.org/10.1163/1875-3922.q3_EQCOM_059276
- Arias, J.P. (2023c). Benigno Murguiondo y Ugartondo. En General Editor Johanna Pink, *Encyclopaedia of the Qur'ân*. http://dx.doi.org/10.1163/1875-3922.q3_EQCOM_059281
- Arias Torres, J.P. (2007). Bibliografía sobre las traducciones del Alcorán en el ámbito hispano. *Trans*, 11, 261-272. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2007.v0i11.3112>
- Arias Torres, J.P. (2009). Corán. En F. Lafarga y L. Pegenante (Eds.), *Diccionario Histórico de la Traducción en España* (pp. 259-262). Gredos. Versión actualizada en <http://phte.upf.edu/arabe/coran/>
- Arias Torres, J.P. (2017). El Alcorán viaja a ultramar: las traducciones argentinas de mediados del siglo XX. En J.J. Zaro y S. Peña (Eds.), *De Homero a Pavese: hacia un canon iberoamericano de clásicos universales* (pp. 16-38). Reichenberger.
- Arias Torres, J.P. (2022). Rediscovering the Qur'an in nineteenth-century Spain: Allure and aversion in the shadow of A. B. Kazimirski's French edition. En M. García-Arenal y G. Wiegers (Eds.), *The Iberian Qur'an* (pp. 443-467). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110778847-017>. Disponible en <https://hdl.handle.net/10630/28347>
- Aoujil, A. (2018). *Le Coran en français: André Du Ryer (1580-1672), premier traducteur de L'Alcoran de Mahomet (1647)*. Université de Montpellier 3.
- Cansinos, R. (1951). *El Korán, versión literal e íntegra*. Aguilar.
- Du Ryer, A. (1647). *L'Alcoran de Mahomet translate d'arabe en français*. Antoine de Sommaville.
- Elmarsafy, Z. (2009). Translations of the Qur'ân into Western Languages. *Religion Compass*, 3(3), 430-439. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8171.2009.00140.x>
- Epalza, M. (2001). *L'Alcorà*, traducció de l'àrab al català, introducció a la lectura i cinc estudis alcorànics amb la col·laboració de Joseph Forcadell i Joan M. Perujo. Proa.
- Eljorf, G., Vigliano, T. y Welé M.K. The French translation by André Du Ryer (1647). En <https://quran12-21.org/en/contextes/duryer>
- García Bravo, J. (1907). *Mahoma. El Corán*. Impr. Viuda de Luis Tasso.
- Gerber de Robles, J. (1844). *Al Koran o Dogmas y doctrinas civiles, morales, políticas y religiosas de los musulmanes precedido de la vida de Mahoma. Traducido exactamente del original árabe por Mr. Kazimirski*. Imprenta de D. Dionisio Hidalgo. Disponible en <https://books.google.es/books?id=m9A2qE2v3nsC&pg=PR3>
- González Castillo, R. (2006). Los manuscritos árabes de la Real Biblioteca de Madrid. En M. J. Viguera y C. Castillo (Eds.), *Los manuscritos árabes en España y Marruecos. Homenaje de Granada y Fez a Ibn Jaldún* (pp. 73-89). Consejería de Cultura y Fundación El Legado Andalusi.
- González de Santalla, T. (1687). *Manuductio ad conversionem mahumetanorum*. Joannis Caspari Bencard. Disponible en <https://books.google.es/books?id=tGhLAAAACAAJ&printsec=frontcover>
- Grigull, T. (1901). *Der Korân. Aus dem Arabischen übersetzt*. Otto Hendel.
- Hamidullah, M. (1989). Liste des traductions du Coran en langues européennes. En *Le Saint Coran*. Trad. par M. Hamidullah avec la collaboration de M. Leturmy. Amana.
- Hamilton, A. y Richard, F. (2004). *André Du Ryer and Oriental Studies in Seventeenth-Century France*. Oxford University Press, The Arcadian Library.

- Hamilton, A. (2017). André Du Ryer. En *Chistian-Muslim Relations. An Annotated Bibliography*, vol. 9, Western and Southern Europe (1600-1700) (pp. 453-465). Brill.
- Hanne, O. (2019). *L'Alcoran: comment l'Europe a découvert le Coran*. Belin.
- Hernández Catá, A. (1913). *El Korán, traducido del árabe ilustrado con notas y precedido de un estudio de la vida de Mahoma extractado de los libros de los escritores orientales más dignos de crédito por M. Savary*. Garnier Hermanos.
- Justel Calabozo, B. (1990). Los manuscritos árabes de la Biblioteca de Palacio. *Al-Qantara*, 11(1), 193-225.
- Larzul, S. (2009). Les premières traductions françaises du Coran, (XVII^e-XIX^e siècles). *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 147 | juillet-septembre 2009, Consultado 28 noviembre 2023. <https://doi.org/10.4000/assr.21429>
- Marín, M. (2020). José Antonio Conde: algo más que un pionero. <https://www.alandalusylahistoria.com/?p=2375>
- Marracci, L. (1698). *Alcorani Textus Uníversus*. Typographia Seminaria.
- Martín Escudero, F. Miguel Casiri de Gartia. <https://dbe.rah.es/biografias/18260/miguel-casiri-de-gartia>
- Murguiondo y Ugartondo, B. (1875). *Alcorán traducido fielmente al español, anotado y refutado según el dogma, la doctrina santa y la moral perfecta de la Santa Religión Católica Apostólica Romana*. Oficina tipográfica del Hospicio. Disponible en https://books.google.es/books?id=T_cwkgEACAAJ&pg=PP5
- Ortiz de la Puebla, V. (1872). *El Corán o Biblia mahometana, seguido de la biografía de Mahoma, primera versión española anotada y comentada según los más distinguidos comentadores del Corán*. Juan Aleu.
- Peña Martín, S. (1998). El falso amanecer: un informe y una hipótesis urgentes sobre la recepción de Naguib Mahfuz en castellano. *Trans*, 2, 121-142. <https://doi.org/10.24310/TRANS.1998.v0i2.2378>
- Vázquez Ruiz, D. (2024). *Praxis conuertendi Mahumetanos*. Tirso González de Santalla's *Manuductio*. En F. Stella y R. Tottoli (Eds.), *The Quran in Rome. Manuscripts, Translation and the Study of Islam in Early Modern Catholicism* (pp. 125-146). De Gruyter.
- Vernet, J. (1953). *El Corán*. José Janés Editor.
- Vernet, J. (1963). *El Corán*. Planeta.
- Vigliano, T. y Wélé, M.K. (2021). Le droit de traduire le Coran: réflexions sur la version française d'André du Ryer. En Ali Mostfa (Dir.), *Discours et stratégies d'altérité. Regards et analyses croisés* (pp. 115-126). L'Harmattan. Disponible en version pre-print en halshs-03388172
- Wélé, M.K. L'exégèse musulmane dans l'œuvre de Du Ryer. En <https://coran12-21.org/fr/contextes/duryer-etude>

During the 19th and early 20th centuries, the Qur'an was translated into Spanish in indirect translations based not on the original Arabic text, but rather on prior translations into other languages, foremost among them French. In particular, the French translations by Claude Savary and especially Albin de Biberstein Kazimirski were repeatedly translated and published in Spanish. However, there is a striking near total absence of references to *L'Alcoran de Mahomet* by André Du Ryer, a French translation that achieved widespread success throughout Europe following its publication in 1647. This gap in the history of the translation of Islam's most sacred text into Spanish is completed with the discovery of an anonymous Spanish translation of Du Ryer's text in mss. II/609, II/610 and II/3544 held in the Royal Library of Madrid. It is this anonymous translation, characterized by its nearly total fidelity to Du Ryer's French text, that is given a preliminary presentation here.

KEY WORDS: Qur'an, André Du Ryer, indirect translation, mss. II/609-610, ms II/3544, Royal Library (Madrid).

André Du Ryer in Spanish: an Anonymous handwritten Indirect Translation of the Qur'an*

JUAN PABLO ARIAS TORRES

Escuela de Estudios Árabes, CSIC

ORCID: 0000-0002-2187-5557

André Du Ryer en español: una retraducción del Alcorán inédita

Durante el siglo XIX y principios del XX fue una constante la traducción del Alcorán al español no desde el original árabe sino a partir de versiones a otras lenguas, especialmente, la francesa. Traducciones galas consagradas como las de Claude Savary o, sobre todo, la de Albin de Biberstein Kazimirski fueron objeto de traducción y reedición en repetidas ocasiones a nuestra lengua. Llamaba la atención, sin embargo, la casi total ausencia de referencias en nuestra lengua a L'Alcoran de Mahomet de André Du Ryer, versión de gran éxito y difusión en Europa desde su publicación en 1647. Ese vacío en la historia de la traducción del texto sagrado islámico al español se completa con el hallazgo de la traducción castellana anónima de esa versión contenida en los mss. II/609, II/610 y II/3544 de la Biblioteca Real de Madrid que aquí presentamos, caracterizada por una fidelidad absoluta al original francés.

PALABRAS CLAVE: Alcorán, André Du Ryer, retraducción, mss. II/609-610, ms. II/3544, Biblioteca Real (Madrid).

* The research leading to these results has been partially funded by the European Research Council (ERC) under the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme, grant agreement no. 810141, project EuQu: *The European Qur'an. Islamic Scripture in European Culture and Religion 1150-1850* and by the Spanish research and development project DeQuDy: *Deciphering Quranic Dynamics in Spain* (TED2021-131758B-I00), funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

1. INTRODUCTION

The history of the translation of the Qur'an into Spanish is replete with indirect translations.¹ Looking specifically at the period comprising the 19th century and first half of the 20th, such indirect Spanish translations of the Qur'an were almost totally based on the French translation by Claude Savary published in 1783 and even more so on that by Albin de Biberstein Kazimirski, whose first edition appeared in 1840. While the former was translated into Spanish in 1913 by Alfonso Hernández Catá² and seems to be the uncited source for Juan Bautista Bergua's 1931 translation,³ the latter served as the basis for respective translations into Spanish by José Gerber de Robles (1844), Vicente Ortiz de la Puebla

(1872), Benigno Murguiondo (1875) and Joaquín García Bravo (1907).⁴

However, none of these indirect translations of the Qur'an was based on the pioneering French translation, first published in 1647, by André Du Ryer, Sieur de la Garde Malezair, a merchant who also served as the French consul in Alexandria, Cairo and Istanbul, as well as ambassador extraordinary for the Ottoman Sultan Murat IV at the court of King Louis XIII. Fluent in Arabic and Turkish—of which he wrote a grammar—Du Ryer offered the first complete translation in a vernacular European language of the sacred Islamic text, largely devoid of critical commentary and aimed at the general public.⁵ Gaining widespread readership across Europe, this work was republished on multiple occasions well into the 19th century in Paris, Leiden, Amsterdam, Antwerp and the Hague (Hamidullah, 1989, p. LXXVII) and was immediately translated

¹ For more on the history of translations of the Qur'an into Spanish, see Arias (2007, 2009).

² Regarding this translation and its republication in Argentina, see Arias (2017, pp. 17-18).

³ The first publication (perhaps in Malaga) under the initials O.B.B.J. was followed by subsequent editions at various times during the first half of the 20th century. In addition to being a translator, Bergua co-directed with his brother José the Bergua y Ediciones Ibéricas publishing house, which put out cheap editions of universal classics of literature and thought, generally indirect translations from French. Although Cansinos (1951) first pointed to Kazimirski's translation as the source of Bergua's version, I believe that there is sufficient evidence to suspect that Bergua also made use of Savary's French translation of the Qur'an, either directly or through the aforementioned translation by Hernández Catá, to which Bergua's text bears a certain resemblance. At any rate, unlike previous indirect translations, Bergua did not limit himself to simple word-for-word translation from the French version or versions but instead used them as the basis for a fairly free rendition in Spanish. Detached from any sense of the Qur'an as a revealed scripture, Bergua presents the book from a historical-literary and completely areligious perspective, thus constituting what might be termed an atheist reading of the Qur'an fully in tune with the historical context in which the book was published, the Second Spanish Republic (1931-1939).

⁴ Regarding these four translations, see Arias (2022, 2023a, 2023b, 2023c). I say they were "almost totally" dependent on the work of Savary and Kazimirski because several of these translators, such as Murguiondo, also used the Latin translation by Ludovico Marracci (1698) and because the 19th century saw an attempt to translate the Qur'an directly from Arabic into Spanish by Anfbal Rinaldi, the translator employed by the Spanish delegation in Tangiers, of which a few short fragments have been preserved (Arias, 2022, pp. 458-461). The first direct (albeit partial) translation from Arabic to Spanish of the Qur'an was published in Argentina in 1945 (Arias 2017).

⁵ For more on this translation, see the monograph by Hamilton and Richard (2004), a key reference for the subsequent works by Elmarsafy (2009, p. 432), Larzul (2009), Aoujil (2018), Hanne (2019, pp. 504-511) and Vigliano and Welé (2021). Recently Hamilton (2017) has devoted a compilation volume to the figure of Du Ryer. A full facsimile reproduction of Du Ryer's French original translation (1647) is available at <http://www.coran12-21.org/fr/editions/duryer>, with an introduction by Eliorf, Vigliano and Welé as well as a study by Welé of the text's Islamic exegetical sources. In the quotations that follow I have left untouched the spelling as it appears in this edition.

into English (Alexander Ross, 1649), Dutch (Jan Glazemaker, 1658), German (Johan Lange, 1688) and Russian (Petr Vasilyevic Postnikov, 1716; Mikhail Verevkin, 1790) for the purposing of informing the religious or political disputes—whether within or across communities—underway in that period.

The snowball effect generated in Europe by Du Ryer's translation seems not to have reached Spain, which is well known to have been immersed at the time in a climate of general hostility to Islam which did not begin to dissipate until the last quarter of the 19th century. Nonetheless, there is one reference to a no longer extant “translation from a French translation of the Qur'an for use by missionaries” written—or perhaps, as Epalza (2001, p. 1076) suggests, commissioned—by the Count of Oropesa in 1672, who was probably Manuel Joaquín Álvarez de Toledo-Portugal, the eighth Count (1641-1707). In a previous work (Arias, 200, p. 264) I noted that the French translation in question is Du Ryer's. The reference to this translation was taken from the excellent “Qur'anic bibliography” with which Rafael Cansinos closed the introduction to his own translation of the Qur'an (1951, p. 41), Cansinos having taken it in turn from Tirso González de Santalla (1687), though he failed to note the connection with Du Ryer. However, an examination of González de Santalla's original text clearly seems to support the idea that the author of the French translation in question was Du Ryer:

Ut constat ex Alcorano quem in linguam Gallicam transtulit Legatus Regis Cristianissimi Constantinopoli degens quem è Gallico in Hispanicum idioma convertit Excelent Comes de Oropesa ann. 1672 ut Missionariis usui esse posset [Thus it is stated in the Qur'an translated into French by the King's ambassador in Constantinople and then

translated into Spanish by the Count of Oropesa in 1672 for possible use by missionaries⁶; *my translation*]⁷

It is this gap in the history of the translation of the Qur'an into Spanish that seems to have been filled by the indirect translation which I will now present.

2. THE QUR'AN IN THE ROYAL LIBRARY OF MADRID

The indirect translation of the Qur'an to which I now turn is contained in manuscripts II/609, II/610 and II/3544 held in the Royal Library of Madrid. The first two correspond to two volumes of a single translation, the first volume comprising translations of suras 1 to 20 and the second comprising suras 21 to 114. Both are on paper (245 × 195 mm, 17 lines) and have a similar number of folios (271 and 273, respectively). Handwritten in impeccable cursive, they are headed by the title *El Alcorán de Mahoma* ('*The Qur'an of Muhammad*') (folio 1r), with no mention whatsoever of the original text from which the copy

⁶ Regarding the “use by missionaries” mentioned in this translation, various authors have pointed out that this suggested purpose is not stipulated in the preface to Du Ryer's first (1647) edition, although it does appear in later editions (“pour la satisfaction de ceux qui preschent le Christianisme aux nations Orientales”, “ces nouveaux Apostres qui sont au Levant” [“to satisfy the needs of those who are preaching Christianity to the Eastern nations”, “these new Apostles now in the Levant”; *my translation*]) perhaps as a way to head off conflict with the religious authorities.

⁷ This same passage is reproduced in a recent study by Vázquez Ruiz (2024, p. 380), who furthermore demonstrates that González de Santalla made use—without citing his source—of the introduction entitled “A summary of the religion of the Turks” to Du Ryer's translation when he wrote his chapter on *Mores instituta Mahumetanorum*, though Vázquez Ruiz is unable to ascertain whether González de Santalla did so using the original French text or instead using the translation thereof supposedly by the Count of Oropesa.

was made or the names of either translator or copyist.⁸ With regard to manuscript II/3544, this is likewise on paper (212 × 149.5 mm) and consists of a copy of the same text in a single volume (432 folios) apparently executed by two different copyists (folios 1-67, 68-432), which would explain the differing number of lines per page, between 20 and 24 in the first part and between 16 and 19 in the second.

A quick glance at the three manuscripts shows that the latter is older than the other two and probably dates from end of the 17th or early 18th century. Less gracefully executed and in a worse state of conservation, the document reveals, for example, a tear in pages 341 and 342 and partly dissolved ink on other pages, making reading difficult. It is without any doubt the original text from which manuscripts II/609 and II/610 were subsequently copied, this time in clear, careful calligraphy and with spelling and grammar brought up to date in keeping with modern norms (e.g., *quando*, *avia*, *hiziesen*, *guerfanos*, *tpo*, *bersos*, *scripto*, *dubdais*, *misericordioso*, *coraçon*, *yra* → *cuando*, *había*, *hicieren*, *huérfanos*, *tiempo*, *versos*, *escrito*, *dudais*, *misericordioso*, *corazón*, *ira*).⁹

In the process of copying, some notes present in Du Ryer's original French text and which do

appear in translation in II/3544 have been left out of the later version comprising II/609 and II/610,¹⁰ as are small fragments of text that can be assumed to be unintentional omissions on the part of the copyist.¹¹ The complete reliance of the later copy on the earlier two-volume version, without any reference whatsoever to the French original, is also reflected in the faithful reproduction of spaces left blank whenever translation of the French proved beyond the translator's abilities.¹² In some instance, the copyist of II/609 is even unable to decipher the Spanish text of II/3544 and leaves a blank space here too.¹³ For the same reason, the copyist ends up corrupting the text by miscopying: for example, for a passage on Luqman that reads in the earlier text "Los turcos dicen que Locman era un gran D[oct]or que bivia en t[iem]po de David"¹⁴ ['The Turks say that Luqman was a great doctor who lived at the time of David'] (II/3544, 277v) the copyist writes "Los *Justos* dicen que Locman era un gran *Dios* que vivía en t[iem]po de David" ['The Righteous say that Luqman was a great God who lived in the time of David'] (II/610, 79v). The same thing occurs when

¹⁰ For example, Q.8, note 6, or Q.9, note 4.

¹¹ For example, Q. 5:1, "fuera de lo que se os declarar *en lo que sigue*" ('outside of that which I will declare to you in what follows') (II/3544, 62v) or Q. 7:1 "yo soy *Dios* sapientísimo y verdadero" ('I am *God* the Most Knowing and True') (II/3544, 92v), with the missing text indicated in italics.

¹² For example, Q. 6:7, "le escritura escrit en velin" (velum) is rendered in both Spanish translations as "la escritura escrita en [...]" ['the writing written on [blank]'] (II/3544, 77r; II/609, 104v) or Q. 37:146 "feuilles de coudre" (gourd) is reproduced as "ojas de [...]" ['leaves of [blank]'] (II/3544, 309r; II/610, 117r).

¹³ In Q. 18: 20, "estaing fondu" ['molten tin'] is translated correctly in II/3544, 193r as "estaño fundido". In II/609, 248r, by contrast, it appears as "[...] fundido".

¹⁴ This is true to the French original: "Les Turcs disent que Locman estoit un grand Docteur qui vivoit au temps de David".

⁸ The online catalogue reference for this manuscript can be seen at <https://realbiblioteca.patrimonionacional.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=519>. Facsimile images of the manuscript itself are available at <https://rbdigital.realbiblioteca.es/s/realbiblioteca/item/11835#?xywh=-682%2C-112%2C4076%2C2222>. I am grateful to Nuria Torres Santo Domingo, director of the Royal Library of Madrid, for directing me to these three manuscripts, facilitating my access to them and answering all my questions about them.

⁹ In the quotations that follow I have left untouched the spelling as it appears in the manuscripts. The copyist of manuscripts II/609 and II/610 takes the liberty of writing in numerals the number of *āyahs* which are written as words in the titles of suras in II/3544 (e.g., Q. 18 and Q. 19) and has also corrected the "escrito a la Meca" that appears in the latter sura with "escrito *en la Meca*" ('written in Mecca').

the French “les olives” (“the olives”) in Q. 95:1, whose equivalent in Spanish would be *las olivas* (II/3544, 426v), is misread and erroneously reproduced as *los olmos* ‘elms’ (II/610, 266r). Despite all this, the later two-volume generally reproduces with a high degree of accuracy the text of the earlier single volume. Thus, given its greater legibility, it may be taken (albeit cautiously) as a suitable basis for comparison with the original French translation.

We know practically nothing, for the moment, about the provenance of either of the two manuscripts. Perhaps the reorganization and digitalization of the archives in the Royal Library currently underway will shed some light on the matter in the near future.

The margins of several pages of manuscript II/3544 have been marked with a cross, possibly added at a later date, apparently to indicate that the page contains passages of interest, suggesting that the manuscript was used for purposes of study.¹⁵ The same hand has included the only note in the entire text that is not simply copied from the French original.¹⁶ The two-volume version (II/609 and II/610) formed part of the personal library of King Ferdinand VII, according to details offered in the Royal Library’s catalogue about the book’s binding. In fact, there seems

to be no doubt that the Qur’an was an object of interest to the Spanish monarchy. Firstly, the library contains two manuscripts of the Qur’an in Arabic: II/4221, which is a fragment consisting of five pages of parchment from what was probably a Moroccan Qur’an in a batch of Arabic manuscripts acquired in 1965¹⁷; and II/3221 a fine example in oriental script of the full Qur’an, richly decorated, with collective bookplates for two sets of Bourbon princes, the three sons of Charles III, namely Antonio Pascual, Fernando and Carlos, and the three sons of the latter (Charles IV), namely Fernando (the future Ferdinand VII), Carlos María Isidro and Antonio Francisco de Paula (González Castillo, 2006, pp. 75, 85). In addition to these handwritten texts, there is also a copy of a Qur’an in Arabic printed in Hamburg by Abraham Hinckelmann in 1694 (VIII/1530). Secondly, the Royal Library collection include two copies of Robert de Ketton’s translation of the Qur’an into Latin printed by Bibliander, one the 1543 edition (IX/4295) and the other the 1550 edition (VII/1355), both of them again the property of Ferdinand VII, as well as Savary’s French translation (VIII/17904) and the indirect Spanish translation thereof by Murguiondo (XIX/1683), the latter two having belonged to María de las Mercedes, the wife of Alfonso XII. The Royal Librarian of the latter monarch, the *malagueño* Juan Gualberto López-Valdemoro de Quesada, Count of Las Navas and former student of the Sacromonte in Granada, carried on a correspondence in 1909 with Theodor Grigull, author of a German translation of the Qur’an (Grigull, 1901), which resulted from Grigull’s having sent a copy of his book as a gift to the king (ARB/36, CARP/11, docs. 377 and 378).

¹⁵ The marked passages are related a variety of topics (Jesus, Moses, the Prophet’s miracles, paradise, the “eye for an eye” law, the Prophet’s women, etc.) and are mostly to be found in the Sura of the Cow. If we have identified them correctly (in Du Ryer’s text the *āyahs* are not numbered) the marked passages correspond to Q. 2:10, 25, 39-40, 60, 62, 85, 87, 97, 102, 105, 111, 118, 126, 136, 139, 160, 178; Q. 7:28; Q. 13:27; Q. 18:60; Q. 33:50; Q. 42:23; and Q. 58:22. On two occasions, instead of a cross, the text has been underlined (Q. 4:3 and Q. 5:17).

¹⁶ Located in the inner margin next to the title of the Sura of the Ant (Q. 27, II/3544, 251v) one reads “todo es ridículo” [‘it’s all ridiculous’]. This pejorative comment, in principle attributable to neither author nor copyist but rather to a subsequent reader, is copied faithfully in the later manuscript (II/610, 50r).

¹⁷ See Justel (1990) regarding this manuscript and the other Arabic texts in this set. A description and updated cataloguing of all the Arabic manuscripts in this collection can be found in González Castillo (2006).

28 Needless to say, none of this sheds any light on the translation with which we are concerned here.

3. DU RYER IN SPANISH

As noted above, the Spanish version of the Qur'an contained in manuscripts II/609, II/610 and II/3544 is an indirect translation based on Du Ryer's translation into French. It should first of all be mentioned that, despite its popularity, Du Ryer's translation was sharply criticized. For example, Claude Savary—Du Ryer's immediate successor in France—called Du Ryer's translation "irrespectuoso" ('disrespectful') of the original and said that it came across like "rapsodia monótona y tediosa" ('a monotonous and tedious rhapsody') (in the words of Hernández Catá, who translated Savary's work into Spanish; 1913: VII). Juan Vernet, author of one of the most widely acclaimed Spanish translations of the Qur'an, bluntly labelled Du Ryer's version as "muy defectuosa" ('highly flawed') (Vernet, 1953, p. 53; Vernet, 1963: XCVII-XCVIII). But it is important to situate Du Ryer's work within its historical context and a certain conception of translation, that of the *belles infidèles* ('beautiful unfaithful'). This was derived from principles formulated a few years previously by Nicolas Perrot de Ablancourt in the prologues to his translations of the classics which gave priority to an understanding of the source text, expressed in an elegant and carefully crafted French that would be acceptable to a 17th century public, over an exact interpretation of content. In attempting to produce a didactic translation for a non-specialist readership, Du Ryer translation precedes each sura with its title, the number of *āyahs* it contains and the place where the sura was revealed to Muhammad, without separating or enumerating the respective *āyahs* in the following text. Rejecting word-for-word translation, he instead uses para-

phrasing, eliminates repetitions, avoids terms that are likely to be unfamiliar and simplifies notions to make them accessible to the reader of the epoch, Christianizing the text whenever he sees fit (Hanne, 2019). While it may be true that his ignorance of technical notions related to Islamic law or religion leads him on occasion to an imprecise use of vocabulary, it must be said in Du Ryer's defence that in the absence of an Arabic-French dictionary he could rely only on his own knowledge of Arabic language (and Turkish), an Arabic-Turkish dictionary and the exegetical works by Jalāl al-Dīn al-Maḥallī and Jalāl al-Dīn al-Suyūṭī (*Tafsīr al-Jalalayn*), al-Bayḍāwī (*Anwār al-tanzīl wa-asrār al-ta'wīl*) and Ibn Jamīl al-Raba'ī al-Tūnisī (*al-Tanwīr fī-l-tafsīr*) (Hamilton & Richard, 2004: 97; Welé). He could also apparently count on the help of Maronite priests living in France as well Bibliander edition of Kerton's Latin translation, although Du Ryer's version comes across as completely independent of the latter (Larzul, 2009).

Nonetheless, unlike the book that might be regarded as its alter ego—the *Alcorani Texti Universus*, a translation-refutation written a few years later by Ludovico Marracci (Padua 1698, Arabic text and translation)—Du Ryer's book cannot be counted among the body of works intended to discredit Islam. In spite of the presence of possible "translation mismatches"¹⁸ in Du Ryer's text and some paratexts proper to the epoch that seek to accommodate this work in a fully Christian context while avoiding conflict with the religious and political authorities of the day, Du Ryer does his best to inform the reader honestly, and the work as a whole provides a fairly accurate view of what Islam consists of on the basis

¹⁸ A full theoretical discussion, illustrated abundantly with examples of translations from Arabic to Spanish, of translation mismatches (*desajustes*) and their consequences may be seen in Peña (1998), from which I take this term.

of its sacred scripture. This would probably explain the book's aforementioned success.

With regard to the Spanish translation, I have already pointed to the complete absence of information about the original text or the translator.¹⁹ The manuscript starts immediately with the translation of the first sura, or so-called "Chapter of the Prologue". Noteworthy is the disappearance of the paratexts that accompany the French, intended to guide the reader to a better understanding of the text. This is unfortunate because these paratexts would have given us some clue as to the edition of Du Ryer on which the anonymous Spanish translation was based. For example, the first edition of Du Ryer, from 1647, begins with a dedication to Du Ryer's patron, the chancellor Séguier, followed by a preface "to the reader" and a "Summary of the religion of the Turks". The letters of commendation from the consuls in Marseilles and the *firmām* or safe-conduct issued by Sultan Murad IV on Du Ryer's behalf that accompany the translation have likewise been left out of the Spanish translation. In subsequent editions a preface was added that was taken from a work by Mr. Porter, minister plenipotentiary of His Royal Majesty of Great Britain in Turkey, as well as *Des observations historiques & critiques sur le Mahometisme*, a preliminary study that was included in the English translation of the Qur'an by Georges Sale (1734).²⁰ Neither addition appears in the manuscripts under study here.

¹⁹ All quotations from the Spanish version reproduced here will be from mss. II/609 and II/610 since both of them have been digitalized and are available to the general public, aside from being easier to read.

²⁰ See, for example, the 1775 Amsterdam-Leipzig edition. My source in this instance is the description by Luis Miguel Pérez Cañada of the copy of this book kept by the library of the University of Castile-La Mancha's School of Translation in Toledo. I am indebted to him for sharing this essay, written in partial completion of requirements for a doctor's degree.

Without undertaking a comprehensive analysis, which would be outside the scope of this paper, examination of the translations of sura headings and a non-systematic sampling of the body of the text make it clear that the Spanish translator relied wholly on Du Ryer's text. Just as in the French version, the text of each sura is offered without separation into *āyahs* and the final result is an almost entirely word-for-word translation, a kind of replica in Spanish of the original French. By way of illustration, I reproduce here the French text²¹ and Spanish translation of the first chapter and the initial verses of the second:

PREFACE escrit à la Meque, contenant sept versets.
 AU Nom de Dieu clement & misericordieux,
 louange soit à Dieu clement & misericordieux, Roy
 du jour du Jugement, c'est toy que nous adorons,
 c'est à toy que nous demandons secours, conduits
 nous au droict chemin; au chemin de ceux que tu as
 gratifiez, contre lesquels tu n'as pas esté courroucé,
 & nous ne serons pas devoyez.

Capítulo del Prólogo escrito en la Meca que contiene siete versos.

En nombre de Dios clemente y misericordioso: alabado sea Dios clemente y misericordioso, Rey del día del Juicio: eres tu el que nosotros adoramos, á ti te pedimos favor llevanos en la via recta, en el camino de aquellos que tu has favorecido, contra quienes no has tenido ira y no seremos desviados (II/609, 1r).

[‘Chapter of the Prologue, written in Mecca, which contains seven verses.

In the name of God the Merciful and Compassionate: praised be God the Merciful and Compassionate, King of the Day of Judgment: it is You we worship, of you we ask succour, guide us in the straight path, in the path of those You have favoured, not those to whom You have not been wrathful, and we will not be led astray.']

²¹ Taken from <http://www.coran12-21.org/fr/editions/duryer>.

LE CHAPITRE DE LA VACHE escrit à la Meque contenant deux cens quatre vingts sept versets.

AU Nom de Dieu clement & misericordieux. Je suis Dieu tres-sage.

Il ny a point de doute en ce livre, il conduit au droit chemin les gens de bien

qui croyent ce qu'ils ne voyent pas, qui font leurs prieres avec affection, & depensent en aumosnes une partie des biens que nous leur avons donnez.

Ceux qui croyent aux choses qui t'ont esté inspirées, en celles qui ont esté preschées aupara vant toy, & à la fin du monde, ne sont pas ignorans.

Capítulo de la vaca escrito en la Meca que contiene 287 versos.

En nombre de Dios clemente y misericordioso: yo soy Dios sapientísimo, no hay duda en este libro lleva al derecho camino de las gentes de bien, que creen lo que no ven, que con afecto hacen sus oraciones y gastan en limosnas parte de los bienes que les hemos dado: los que creen en las cosas que te han sido inspiradas, en aquellas que han sido predicadas antes de ti, y en el fin del mundo, no son ignorantes (II/609, 1v).

[Chapter of the Cow, written in Mecca, which contains 287 verses.

In the name of God the Merciful and Compassionate: I am God Most-Knowing, there is no doubt in this book (which) guides to the straight path the People of Good, who believe that which they cannot see, who with affection make their prayers and give as alms part of the goods which We have given them: those who believe in the things inspired by you, in those things that have been preached previously to you, and in the end of the world, they are not ignorant.]

The result of his labour is unquestionably conditioned by the translator's lack of knowledge of Arabic, a knowledge which would have permitted him to consult the Arabic original. This ignorance is manifested in, for example, Q. 50 (II/610, 180r), where he reproduces the note that

introduces this chapter but does not include the original Arabic expression *قضى الامر*, which is present in Du Ryer's version. By the same token, the Spanish translator reproduces the phonetic transcriptions of Arabic terms used in the French text without the slightest attempt to adapt them to the phonetics of Spanish.²²

Nor has any other translation been consulted, it would seem, either during the translation process itself or the in the subsequent copying of the text. This can be explained by the fact that the copy in II/3544 was likely created in the 17th century, and the manuscript comprising II/609 and II/610 was copied at the very latest in 1833, the last year of Ferdinand VII's reign. At that time no other translation into Spanish of the Qur'an had been published, and those available in Latin or other modern languages would not have been easily accessible. It must be recalled that the Qur'an was included in the list of works that were proscribed by the Inquisition, which was not abolished until 1834.

What we have, then, is a painstakingly faithful reproduction of the French text. As a result, the omissions in Du Ryer's original are transferred intact to the Spanish version, such as the expression *rabb al-'ālamīn* de Q. 1 (translated inaccurately as "King of the Day of Judgment" rather than "Lord of the Worlds"), and Du Ryer's translation choices—be they simplification, paraphrases or Christianization of the lexicon—are reproduced in Spanish without fail. Thus, for example, in Q. 2:124 Spanish "templo de la Meca" ("Temple of Mecca") and "oratorio" ('oratory') are simply literal translations of the French "le

²² Nonetheless, although the Arabic phonemes without counterparts in French respect the French transcription (e.g., Ramazan, Mharam), at least in the case of the toponym "Mouchar" (Q. 2:198, *al-maš'ar*), the Spanish translator appropriately adapts the French digraph *ou* to Spanish *u*, yielding "Muchar" (II/609, 24r).

Temple de la Meque” and “oratoire” (for *bayt* and *muṣalla*’ respectively in the Qur’an). Similarly, in Q. 2: 125, *ṭahhīrā baytī li-l-ṭā’ifina al-ʿāḳifina al-rukaʿi al-sujūd*²³ is given as “hiciesen a mi casa limpia para los que con humildad vinieren a ella en procesión a adorar” (“make my house clean for those who with humility may come to it in procession to worship”) (II/609, 15r) in keeping with the French “tenir ma maison nette, pour ceux qui viendront en procession avec humilité & adoration”. Elsewhere the French “Divine Majesté”, a term in common use under the French *ancien régime*, is adopted in its Spanish form “Divina Majestad” to refer on multiple occasions to God.

Very few elements in the Spanish text can be considered original contributions on the part of the anonymous translator, most of them somewhat inept.

1. In a few instances the translator abandons his otherwise meticulous fidelity to the French, translating, for example “vraicroyantes” (“true believers”) as “fieles” (faithful) rather than the more accurate “verdaderos creyentes”. The title of Sura 70 (Arabic *Al-Maʿārij*), translated into French as “la montée” (“the ascent”), becomes in Spanish “la escalera” (“the stairway”) (II/610, 233r).
2. Not all the marginal notes present in the French version are reproduced in the Spanish. Only those with informative content are selected, while those that are merely bibliographical, where Du Ryer specifies the sources he consulted, are left out.²³
3. At times the note explaining the title of a sura is also omitted. We see this in Q. 20 (II/609, 262r), where the sura is described as “el capítulo de la beatitud y el Infierno” (“the chapter of beatitude and Hell”) rather than being given the traditional alphabetic title *Ṭā Hā*, and also in Q. 36 (II/610, 106r), where “el capítulo que se intitula O hombre” (“the Chapter which is entitled “O Man”) is given instead of *Yā Sīn*.²⁴
4. Occasionally, such as at the beginning of Q. 9 (II/609, 154r), the Spanish version reproduces Du Ryer’s initial note but incorporates it into the body of the sura itself without setting it apart typographically.
5. The Spanish version eliminates the parentheses that are used in the French text to signal interpolations in the original, such as at the beginning of Sura 19 (II/609, 256r), where “conducteur (des gens de bien)” in the French text is given in Spanish as “conduce a la gente de bien” (“guides People of Good”).²⁵
6. Sometimes entire fragments of the French text are also omitted. For example, in Q. 28 (II/610, 58v) “Dieu est tres pur, il entend tout, il est tres sage” (“God is very pure, He understands everything, He is very wise”) is reduced to “Dios es purísimo” (“God is exceedingly pure”). The title of Q. 33 “Des bandes & Troupes des gens de Guerre” (“The bands and troops of the People of War”) is rendered as “las gentes de guerra” (“the people of war”) (II/610, 86r).
7. However, a large number of errors are simply derived from the Spanish translator’s inability to correctly interpret the French text. Some are glaringly obvious, such as when in Q. 2:32 “nous ne scavons que ce que tu nous

²³ Recall, moreover, that some notes present in II/3544 have been left out of II/609 and II/610 by the copyist.

²⁴ In II/3544 the translator leaves some blank space at the beginning of the sura, perhaps allowing room for the explanatory note.

²⁵ At times the copyist of II/609 and II/610 eliminates parentheses from the original French that appear in II/3544, as can be seen in Q. 14:44 (169r).

as enseigné” (‘we know only what You have taught us’) is translated as “no sabemos lo que tu nos has enseñado” (‘we know not what You have taught us’) (II/609, 4r) or in Q. 2:87, where “nous avons inspiré la science à Jesus Fils de Marie” (‘We have inspired science in Jesus, Son of Mary’) is translated wrongly as “hemos inspirado la ciencia de Jesús hijo de María” (we have inspired the science of Jesus, Son of Mary’) (II/609, 10v). Other mistranslations are somewhat more complex. In the original Arabic, the title of Q. 37 *al-ṣāffāt* refers to the ranks or files in which the angels are ordered. However, the French translation “des ordres des Anges” (‘the orders of Angels’) is ambiguous, since ‘ordres’ (like its Spanish counterpart *órdenes* and English ‘orders’) may refer to either spatial arrangements or commands. In Spanish the former meaning is distinguished from the latter by the grammatical gender assigned, and this is what gives away the mistranslation in II/610, 111v, which has “las órdenes” (‘the commands’) rather than “los órdenes” (‘the ranks or files’).

4. CONCLUSIONS

The history of the translation of the Qur’an into Spanish cannot be understood without reference to translations of the text into other European languages, particularly French. Surprising though it may seem, non-Spaniards such as Claude Savary and Albin de B. Kazimirski, both of them French, played a key role in the translation of Islam’s holy texts into Spanish. The anonymous indirect translation of Du Ryer’s *L’Alcoran de Mahomet* that I have presented here completes the list of pre-20th century French translations which passed into Spanish in the form of literal translations.

Regrettably, we know nothing of the translator or the circumstances or reasons behind this text. We can only be certain that the Royal Library’s manuscript II/3544, perhaps written not long after Du Ryer composed his translation in the second half of the 17th century and rather indifferent in execution, was the original translation from which manuscripts II/609 and II/610 were copied, with somewhat greater care and grace, in the late 18th or early 19th century. This fact in itself would be reason enough for the Royal Library to retain the earlier document in its collection. However, the fact that the manuscripts were handwritten—and in the keeping of the Royal Library, a collection to which few would have had access—effectively ruled out any chance that this version of the Qur’an would exert any sort of influence on the intellectual and political environment in Spain, unlike what occurred with the multiple publications of Du Ryer’s work and the indirect translations thereof in Europe over the two preceding centuries.

Nor is it possible to conclusively confirm that the translation contained in these three manuscripts is the translation attributed to the Count of Oropesa, of which no copies are currently extant. And even if this were the case, we do not know whether its stated purpose “for use by missionaries”—perhaps in imitation of some edition of the original French text—represented an attempt to justify the translation of a book that was proscribed at the time. Perhaps it simply reflected the zeal for conversion and the apologetic tendency that dominated the relationship between Spain and Islam in the Modern Age, a function that could certainly not be ascribed to Du Ryer’s original translation.

One thing that is unarguable is the overwhelming dependence of this Spanish text on Du Ryer’s, which can be explained basically by the translator’s ignorance of Arabic and the virtual

impossibility of consulting other translations. It is worth pointing out that the field of Arabic Studies in Spain, which could have produced a direct translation of the Qur'an into Spanish, did not emerge until the late 18th and early 19th centuries, and its key figures, foremost among them Miguel Casiri (d. 1791) and José Antonio Conde (d. 1820),²⁶ were primarily concerned with studying the history of al-Andalus and the recovery of its heritage legacy.

It is my hope that the discovery of the manuscripts presented here will stimulate researchers in the field of French-Spanish translation to flesh out the present brief report. Furthermore, it is not often that two versions of the same Spanish translation are available, one based on the other, a circumstance that in itself suggests an interesting direction for further research.

REFERENCES

- Arias, J.P. (2023a). José Gerber de Robles. In General Editor Johanna Pink, *Encyclopaedia of the Qur'an*. http://dx.doi.org/10.1163/1875-3922_q3_EQCOM_059280
- Arias, J.P. (2023b). Vicente Ortiz de la Puebla. In General Editor Johanna Pink, *Encyclopaedia of the Qur'an*. http://dx.doi.org/10.1163/1875-3922_q3_EQCOM_059276
- Arias, J.P. (2023c). Benigno Murguiondo y Ugartondo. In General Editor Johanna Pink, *Encyclopaedia of the Qur'an*. http://dx.doi.org/10.1163/1875-3922_q3_EQCOM_059281
- Arias Torres, J.P. (2007). Bibliografía sobre las traducciones del Alcorán en el ámbito hispano. *Trans*, 11, 261-272. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2007.v0i11.3112>
- Arias Torres, J.P. (2009). Corán. In F. Lafarga y L. Pegenante (Eds.), *Diccionario Histórico de la Traducción en España* (pp. 259-262). Gredos. Updated version at: <http://phite.upf.edu/arabe/coran/>
- Arias Torres, J.P. (2017). El Alcorán viaja a ultramar: las traducciones argentinas de mediados del siglo XX. In J.J. Zaro y S. Peña (Eds.), *De Homero a Pavese: hacia un canon iberoamericano de clásicos universales* (pp. 16-38). Reichenberger.
- Arias Torres, J.P. (2022). Rediscovering the Qur'an in nineteenth-century Spain: Allure and aversion in the shadow of A. B. Kazimirski's French edition. In M. García-Arenal y G. Wiegiers (Eds.), *The Iberian Qur'an* (pp. 443-467). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110778847-017>. Available at: <https://hdl.handle.net/10630/28347>
- Aoujil, A. (2018). *Le Coran en français: André Du Ryer (1580-1672), premier traducteur de L'Alcoran de Mahomet (1647)*. Université de Montpellier 3.
- Cansinos, R. (1951). *El Korán, versión literal e íntegra*. Aguilar.
- Du Ryer, A. (1647). *L'Alcoran de Mahomet traduit d'arabe en français*. Antoine de Sommerville.
- Elmarsafy, Z. (2009). Translations of the Qur'an into Western Languages. *Religion Compass*, 3(3), 430-439. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8171.2009.00140.x>
- Epalza, M. (2001). *L'Alcorà*, traducció de l'àrab al català, introducció a la lectura i cinc estudis alcorànics amb la col.laboració de Joseph Forcadell i Joan M. Perujo. Proa.
- Eljorf, G., Vigliano, T. y Welé M.K. The French translation by André Du Ryer (1647) Available at: <https://quran12-21.org/en/contexts/duryer>
- García Bravo, J. (1907). *Mahoma. El Corán*. Impr. Viuda de Luis Tasso.
- Gerber de Robles, J. (1844). *Al Koran o Dogmas y doctrinas civiles, morales, políticas y religiosas de los musulmanes precedido de la vida de Mahoma. Traducido exactamente del original árabe por Mr. Kazimirski*. Imprenta de D. Dionisio Hidalgo. Available at: <https://books.google.es/books?id=m9A2qE2v3n-sC&pg=PR3>
- González Castillo, R. (2006). Los manuscritos árabes de la Real Biblioteca de Madrid. In M. J. Viguera y C. Castillo (Eds.), *Los manuscritos árabes en España y Marruecos. Homenaje de Granada y Fez a Ibn Jaldún*

²⁶ For a short biography of Casiri, see Martín Escudero. For a description of Conde and his work, with a selected bibliography, see Marín (2020).

- (pp. 73-89). Consejería de Cultura y Fundación El Legado Andalús.
- González de Santalla, T. (1687). *Manuductio ad conversionem mahumetanorum*. Joannis Caspari Bencard. Available at: <https://books.google.es/books?id=t-GhLAAAacAAJ&printsec=frontcover>
- Grigull, T. (1901). *Der Korân. Aus dem Arabischen übersetzt*. Otto Hendel.
- Hamidullah, M. (1989). Liste des traductions du Coran en langues européennes. In *Le Saint Coran*. Trad. par M. Hamidullah avec la collaboration de M. Leturmy. Amana.
- Hamilton, A. y Richard, F. (2004). *André Du Ryer and Oriental Studies in Seventeenth-Century France*. Oxford University Press, The Arcadian Library.
- Hamilton, A. (2017). André Du Ryer. In *Christian-Muslim Relations. An Annotated Bibliography*, vol. 9, Western and Southern Europe (1600-1700) (pp. 453-465). Brill.
- Hanne, O. (2019). *L'Alcoran: comment l'Europe a découvert le Coran*. Belin.
- Hernández Catá, A. (1913). *El Korán, traducido del árabe ilustrado con notas y precedido de un estudio de la vida de Mahoma extractado de los libros de los escritores orientales más dignos de crédito por M. Savary*. Garnier Hermanos.
- Justel Calabozo, B. (1990). Los manuscritos árabes de la Biblioteca de Palacio. *Al-Qantara*, 11(1), 193-225.
- Larzul, S. (2009). Les premières traductions françaises du Coran, (XVII^e-XIX^e siècles). *Archives de sciences sociales des religions* [En ligne], 147 | juillet-septembre 2009, Consulted 28 November 2023. <https://doi.org/10.4000/assr.21429>
- Marín, M. (2020). José Antonio Conde: algo más que un pionero. <https://www.alandalusylahistoria.com/?p=2375>
- Marracci, L. (1698). *Alcorani Textus Universus*. Typographia Seminaria.
- Martín Escudero, F. Miguel Casiri de Gartia. <https://dbe.rah.es/biografias/18260/miguel-casiri-de-gartia>
- Murguiondo y Ugartondo, B. (1875). *Alcorán traducido fielmente al español, anotado y refutado según el dogma, la doctrina santa y la moral perfecta de la Santa Religión Católica Apostólica Romana*. Oficina tipográfica del Hospicio. Available at: https://books.google.es/books?id=T_cwkgEACAAJ&pg=PP5
- Ortiz de la Puebla, V. (1872). *El Corán o Biblia mahometana, seguido de la biografía de Mahoma, primera versión española anotada y comentada según los más distinguidos comentadores del Corán*. Juan Aleu.
- Peña Martín, S. (1998). El falso amanecer: un informe y una hipótesis urgentes sobre la recepción de Naguib Mahfuz en castellano. *Trans*, 2, 121-142. <https://doi.org/10.24310/TRANS.1998.v0i2.2378>
- Vázquez Ruiz, D. (2024). *Praxis conuertendi Mahumetanos*. Tirso González de Santalla's *Manuductio*. In F. Stella y R. Tottoli (Eds.), *The Quran in Rome. Manuscripts, Translation and the Study of Islam in Early Modern Catholicism* (pp. 125-146). De Gruyter.
- Vernet, J. (1953). *El Corán*. José Janés Editor.
- Vernet, J. (1963). *El Corán*. Planeta.
- Vigliano, T. y Wélé, M.K. (2021). Le droit de traduire le Coran: réflexions sur la version française d'André du Ryer. In Ali Mostfa (Dir.), *Discours et stratégies d'altérité. Regards et analyses croisés* (pp. 115-126). L'Harmattan. Available as a pre-print versión at: halshs-03388172
- Wélé, M.K. L'exégèse musulmane dans l'œuvre de Du Ryer. <https://coran12-21.org/fr/contextes/duryer-etude>

El repaso histórico de las ediciones de *Alicia en el país de las maravillas* y *A través del espejo* de Lewis Carroll publicadas en diferentes lenguas habladas en España desde la primera aparición aliciana en 1914 ofrece un inesperado marcador de tendencias y dinámicas mucho más amplias, tanto editoriales como políticas y culturales. La mera cronología de las ediciones y de la aparición de las *Alicias* en las diferentes lenguas ofrece un reflejo de los acontecimientos socioculturales acaecidos a lo largo de más de un siglo de historia y muestra también las tendencias culturales y los usos de la literatura infantil y juvenil en España.

PALABRAS CLAVE: historia de la traducción, *Alicia en el país de las maravillas*, *A través del espejo*, Lewis Carroll, literatura infantil y juvenil, traducción literaria, historia cultural.

El espejo de Carroll: recorrido editorial, gráfico y social por las ediciones de *Alicia* en España

JUAN GABRIEL LÓPEZ GUIX

Universidad Autónoma de Barcelona

ORCID: 0000-0002-8305-4201

Carroll's Looking-Glass: a Publishing, Graphic and Social History of Alice in Spain

The historical review of the translations of Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass published in the different languages spoken in Spain since the first appearance of Alice in Wonderland in 1914 offers an unexpected marker of much broader editorial, political and cultural trends and dynamics. The mere chronology of the editions and the first appearances of Carroll's books in the different languages reflects the socio-cultural events that have taken place in the country over more than a century and also shows the cultural trends and uses of children's and young people's literature.

KEY WORDS: *history of translation, Alice in Wonderland, Through the Looking-Glass, Lewis Carroll, children's and young people's literature, literary translation, cultural history.*

36 **LOS NACIMIENTOS DE ALICIA**

Es sabido que *Alicia en el país de las maravillas* vio la luz como relato oral contado por Charles Dodgson (Lewis Carroll) a sus acompañantes, tres niñas y dos adultos, en el transcurso de un paseo en barca por el Támesis el 4 de julio de 1862. Tras aquella excursión, Alice Liddell, la mediana de las niñas (hijas del decano de Christ Church, autor de un importante diccionario de griego antiguo), le pidió a Carroll que escribiera el cuento, de modo que éste volvió a nacer en forma manuscrita e ilustrada por él mismo en un cuaderno que entregó como regalo a la niña en la Navidad de 1864 y que es hoy uno de los tesoros más preciados de la Biblioteca Británica. El librito tuvo una buena acogida entre los niños que lo leyeron, y algunas amistades adultas aconsejaron su publicación. De modo que Carroll amplió el texto y añadió algunos episodios que hoy nos parecen consustanciales y que condensan la esencia de *Alicia* (como el capítulo de la Merienda de Locos). Haciéndose cargo de todos los gastos, encontró un editor, consiguió que John Tenniel (que ya era un ilustrador reconocido) realizara las ilustraciones y así la obra volvió a ver la luz por tercera vez, aunque en esa ocasión de un modo algo más trabajoso. La obra estuvo lista a finales de junio de 1865, tres años después de la excursión en bote. Sin embargo, John Tenniel no quedó satisfecho con la calidad de la impresión de las ilustraciones. La tirada se retiró, y el libro se volvió a imprimir de nuevo (estuvo listo el 18 noviembre de 1865, pero con fecha de 1866)¹.

¹ Los pormenores de la retirada pueden encontrarse en Cohen, 2015, pp. 72-74. La tirada defectuosa se vendió a un impresor estadounidense (Appleton), que publicó el libro con otra cubierta en 1866. Se conservan 22 ejemplares encuadernados de la defectuosa primera edición (Goodacre, 1990). Su valor hoy es enorme.

Hasta aquí los tres nacimientos de la obra, pero hay un cuarto: el que se produce cuando *Alice's Adventures in Wonderland* abandona la burbuja cultural en la que la obra fue engendrada, sale al mundo exterior de las lenguas y culturas del mundo y se convierte en *Alice's Abenteuer im Wunderland* (trad. Antonie Zimmermann), *Aventures d'Alice au pays des merveilles* (trad. Henri Bué) o *Le Avventure d'Alice nel Paese delle Meraviglie* (trad. Federico Pietrocolà-Rossetti), por citar las tres primeras traducciones, que fueron auspiciadas y supervisadas por el propio Carroll en 1869 y 1872. Es decir, cuando inicia su recorrido para convertirse en un clásico de las literaturas del mundo.

Warren Weaver publicó en 1964 una obra pionera sobre las traducciones de *Alicia*, *Alice in Many Tongues*, en la cual identificó 47 lenguas a las que se había traducido *Alicia en el país de las maravillas* (1964, pp. 53-59) y 15 lenguas en el caso de *A través del espejo* (p. 67); en el apéndice, lista unas 340 ediciones a todos los idiomas (pp. 110-139)². Con motivo de los ciento cincuenta años de la primera edición de *Alicia*, la iniciativa se repitió y dio lugar a una monumental obra en tres grandes volúmenes, *Alice in a World of Wonderlands*, editada por Jon A. Lindseth y Alan Tannenbaum, que recopiló 7.609 ediciones de *Alicia* en 174 lenguas y 1.530 ediciones del *Espejo* en 65 lenguas (2015, p. 22). Según los datos proporcionados por ese libro (que llegan hasta agosto de 2014), las lenguas con mayor número de ediciones son el japonés y el español. Combinadas, ambas lenguas suponen un tercio de las ediciones de *Alicia* identificadas por esa iniciativa en la que participaron más de doscientos investigadores de todo el mundo (entre ellos, el autor de estas líneas). Debe hacerse constar que,

² En su cómputo, Weaver (1964, p. 53) considera "lenguas" dos sistemas de escritura, el braille y la taquigrafía.

en esa obra, el listado de las ediciones en español sólo incluye ediciones publicadas en España y en cinco países latinoamericanos (Argentina, Chile, Colombia, México y Perú), por lo que es posible que sea el español la lengua con la mayor presencia aliciana, sumando la veintena de países donde el español es lengua oficial y las ediciones estadounidenses en español.

INICIOS DE ALICIA EN ESPAÑA: DÉCADAS DE 1910 A 1940

Lo que sigue es un breve repaso de la historia de las ediciones de *Alicia en el país de las maravillas* y su secuela *A través del espejo* en las lenguas a las que han sido traducidas en España: castellano, catalán, gallego, euskera, asturiano, aragonés y, de modo más reciente, aranés. Se dejan de lado dos lenguas históricas a las que también se ha traducido *Alicia*, el visigodo y el ladino (este último hablado aún vestigialmente por hablantes descendientes de la diáspora sefardí): esas dos versiones son productos de recuperación erudita y no reflejan dinámicas históricas, sociales o culturales internas³. Curiosamente, la historia de esas traducciones constituye un pequeño Aleph borgiano que permite vislumbrar desde un solo punto las vicisitudes vividas por el país en el último siglo. También permite descubrir usos extraliterarios de la traducción y algunas dinámicas del mundo editorial.

La primera aparición de *Alicia* en el sistema literario español coincidió con el momento en que

³ Son traducciones publicadas en ambos casos por la editorial Everttype: *Las aventuras de Alisia en el Paiz de las Maravijas* (2014), en traducción de Avner Perez, y *Balþos Gade-deis Alþalhaidais in Sildaleikalanda* (2015), en traducción de David Alexander Carlton. En el momento de escribir estas líneas está en preparación, por parte de la misma editorial y por intermediación de quien esto escribe, una versión en otra lengua histórica, el mozárabe, a cargo de Pablo Sánchez Domínguez.

se consolidaba un nuevo tipo de público lector, el infantil, que había empezado a adquirir importancia para el mundo editorial a finales del siglo XIX⁴. Se fundó entonces, por ejemplo, la Editorial Calleja, que editó libros baratos de literatura infantil y de cuya importancia ha quedado constancia en castellano en la expresión «tener más cuento que Calleja»⁵. A principios del siglo XX aparecen revistas específicamente dedicadas a jóvenes lectores, como *En Patufet* (1904) en catalán, o *TBO* (1917), nombres que también han dejado su impronta en nuestros léxicos. En 1914, el semanario *Los Muchachos*, nacido ese mismo año, publicó una adaptación de *Alicia* (imagen 1).



IMAGEN 1. *Los muchachos* (15 noviembre 1914).

⁴ Al respecto, cabe citar de modo general, las obras de Carmen Bravo Villasante (1963) y Jaime García Padrino (1992); de Valriu (1994) para el ámbito catalán; para el vasco, de Etxaniz (1997 y 2000); y, para el gallego, Roig (2015) y Pardo (2004).

⁵ Como acertadamente comentó Teresa Colomer (2010, p. 2). La importancia de la labor realizada por Saturnino Calleja (1853-1915) en la consolidación de público infantil puede quedar ilustrada por las palabras que le dedicó un periodista en 1918: “Los niños pobres de España no habían leído cuentos hasta que lo publicó este editor” (citado en García Padrino, 2000, p. 19).

Se trata de una versión abreviada que vio la luz en ocho entregas dominicales, entre el 15 de noviembre de 1914 y el 5 de enero de 1915, con un texto no firmado e ilustraciones de Fernando Fernández Mota. Las ilustraciones reflejan cierta influencia de Arthur Rackham, autor de una de las versiones ilustradas que aparecieron en Gran Bretaña a partir de 1907, cuando el texto de Carroll pasó a dominio público (véase nota 11, *infra*), por lo que no cabe sostener, como hace Jaime García Padrino (1992, p. 197 n. 41), que la versión abreviada de *Los Muchachos* fuera una edición «pirata».

Esa misma adaptación sería publicada como librito en 1921 por la editorial Sucesores de Rivadeneyra (una de las grandes editoriales del siglo XIX) con ilustraciones de Joaquín Santana Bonilla⁶ (imagen 2).



IMAGEN 2. Sucesores de Rivadeneyra (1921).

⁶ Fundada por Manuel Rivadeneyra en 1837, la editorial fue vendida tras su muerte de 1872 y pasó a denominarse Sucesores de Rivadeneyra. La edición carece de fecha, y los archivos editoriales fueron destruidos durante la guerra civil, según comunicación personal de la editorial. Sin embargo, diversos anuncios dan cuenta del libro en el diario *ABC* los días 11 y 17 de noviembre y 16 y 22 de diciembre de ese año. Por ejemplo, en <https://www.abc.es/archivo/periodicos/abc-madrid-19211111-23.html>. En 2015, apareció una edición facsimilar publicada por las Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, con un pequeño estudio introductorio de Antonio Orlando Rodríguez.

Por su parte, las primeras ediciones íntegras de la obra fueron publicadas en diciembre de 1927 por la editorial Mentora, como sostienen diversos estudiosos (Llobet, 2022) y como queda corroborado por las notas que mencionan la novedad editorial en la prensa⁷. De modo que, pese a que las páginas de crédito de las segundas ediciones mencionan abril y octubre de 1927 para la versión catalana y castellana, respectivamente, parece ser que ambas aparecieron de modo simultáneo a finales de ese año, traducidas por el poeta Josep Carner y por el traductor, periodista, dramaturgo y poeta ultraísta Juan Gutiérrez Gili. Y ambas con los dibujos de Lola Anglada, una de las primeras ilustradoras profesionales españolas⁸.

En realidad, el proyecto de esa publicación había sido concebido un tiempo atrás por Carner, quien ya en 1919 había anunciado su inminente aparición en la editorial de la que era entonces director literario, la Editorial Catalana⁹.

⁷ En el caso de la versión en catalán, pueden consultarse *La Veu de Catalunya*, 31 diciembre 1927 (ed. matutina), p. 8, donde Carner es calificado de “legítima glòria de la nostra poesia”, disponible en https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1262521; y, para la traducción al castellano, *El Día Gráfico*, 10 enero 1928, p. 11, donde se elogia la editorial y al traductor, “poeta de fina sensibilidad”, y se coloca el libro a la altura de las ediciones inglesas pensadas para Navidad, “los famosos ‘Christmas books’”, disponible en https://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=2001061690&posicion=11&presentacion=pagina.

⁸ Anglada trabajó regularmente para revistas infantiles a partir de 1909 (*En Patufet, Jordi, La mainada*). Sus primeros libros ilustrados aparecieron en 1917 (*Magraneta y Taronges d'or*), dos años más tarde del que se considera el primer libro infantil ilustrado por una mujer, Manuela de Velasco, ilustradora de *Nuevas florecillas de San Francisco* de Ramón María Tenreiro (Ediciones de La Lectura, 1915).

⁹ La publicación aparece anunciada en la nota “Publicacions infantils de l'Editorial Catalana”, *La Veu de Catalunya*, 1 febrero 1919 (ed. vespertina), p. 5, disponible en https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1251573.

La editorial había sido fundada en 1917 por Enric Prat de la Riba, uno de los padres del catalanismo político, y tenía al frente del consejo de administración a Francesc Cambó, fundador de la Lliga Regionalista.

La Lliga fue un partido catalanista de talante conservador que canalizó los deseos de un mayor papel en la política española y promovió la Mancomunitat (1914-1925), un órgano de poder regional catalán. El mundo cultural catalán estaba dominado en esos años por el Noucentisme, del que Carner fue una de sus figuras literarias. Dicho movimiento representó los ideales de regeneración social y cultural de la burguesía catalana. Enriquecida gracias a la prosperidad económica facilitada por la neutralidad española en la primera guerra mundial, esa clase ilustrada patrocinó y consumió un gran número de proyectos artísticos, literarios, editoriales... En el terreno artístico, la mirada se volvió hacia la Grecia mediterránea en busca de unas formas sobrias y elegantes, con una decidida voluntad de modernidad. En el terreno de lo literario, la traducción se empleó como instrumento para revitalizar la lengua y enriquecer la tradición literaria catalana.

Alicia en terra de meravelles se presentó en ese momento como aporte a la creación de un canon de literatura infantil que contribuyera a la escolarización de los niños en catalán (en un momento en que la Mancomunitat fomentaba la formación de maestros para una escuela nueva y catalana)¹⁰; aunque, por diversas circunstancias,

la edición no vio entonces la luz. La Editorial Catalana, por su parte, quebraría en 1924.

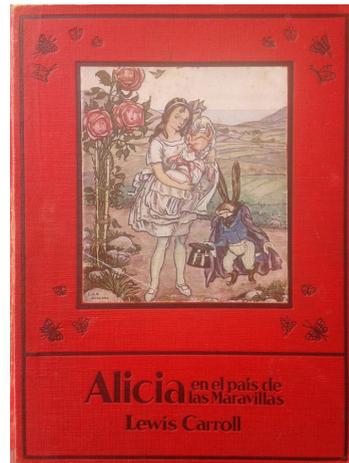
En 1923, se produjo el golpe de Estado de Primo de Rivera, que tuvo el respaldo del rey Alfonso XIII. El golpe fue también apoyado inicialmente por la Lliga, aunque luego Primo de Rivera prohibiría el uso del catalán en las escuelas y acabaría por disolver la Mancomunitat (1925). De modo paradójico, esas medidas no frenaron el crecimiento iniciado varias décadas antes del público lector catalán y, en concreto, del infantil y juvenil y, entre 1923 y 1930, se produjo, como señaló Francesc Vallerdú (1977), una expansión del libro en catalán. El semanario infantil *En Patufet* (1904-1938) tiraba en 1927 unos 42.000 ejemplares (p. 43).

En ese contexto, nació en 1926 la Editorial Mentora, orientada a un público infantil catalanohablante y con un nombre que es indicio de voluntad formativa. Mentora fue continuadora de las ediciones infantiles de Editorial Catalana y publicó en 1927 las dos versiones de *Alicia*, la castellana y la catalana, que muy posiblemente ya estaba preparada antes del cierre de Editorial Catalana (Baró, 2006, pp. 89-90): *Alicia en terra de meravelles* y *Alicia en el país de las maravillas* (imágenes 3-4, respectivamente, en pág. sig.).

Cabría decir, pues, que la primera *Alicia* íntegra en castellano nace arrastrada por el impulso de renovación cultural de la burguesía catalana en las primeras décadas del siglo. Las dos versiones tuvieron gran éxito. Ambas se amoldan a las convenciones naturalizadoras de la época. Carner convierte la Reina de Corazones, carta inexistente

¹⁰ La obra aparece promocionada a lo largo de 1919 en una nota que apareció publicada en diversas ocasiones en *La Veu de Catalunya* en una página dedicada a la Editorial Catalana, entre el 24 de enero (ed. vespertina, p. 14) y el 20 de mayo (ed. matutina, p. 12). La nota puede consultarse, por ejemplo, en https://arca.bnc.cat/arcabib_pro/ca/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1251542&posicion=14&presentacion=pagin a®istrardownload=0. Entre otras cosas, el texto afirma:

“Ara que, per primera vegada després de tants segles, torna a recobrar Catalunya el dret que li pertoca sobre l’educació dels seus fills, nosaltres sentim una obligació imperiosa d’impulsar per tots els mitjans la publicació d’aquesta classe d’obres, i en aquest sentit ens anem preparant per a poder atendre els diversos sectors de l’ensenyament primari en tots el seus aspectes”.



IMÁGENES 3-4. *Las Alicia*s de la Editorial Mentora (1927); trad. Josep Carner (cat.) y Juan Gutiérrez Gili (cast.), ilus. Lola Anglada.

en la baraja española, en Reina de Espadas y atribuye los poemas parodiados a autores catalanes. El impulso hacia la adaptación cultural se extiende a la esfera religiosa, y la absoluta ausencia de divinidad en la versión inglesa (López Guix, 2018) da paso a una gran presencia mariana en las exclamaciones de los personajes. Gutiérrez Gili también sigue las convenciones naturalizadoras de la época, aunque no es tan extremo en la adaptación. Y lo mismo hace Anglada en sus ilustraciones: sitúa a Alicia en un contexto mediterráneo (y, más en concreto, en un paisaje costero similar al existente cerca de Barcelona) en el que la vegetación, la arquitectura y otros elementos, como abanicos, mantillas, botijos, chichoneras e incluso la baraja de naipes son inconfundiblemente locales. La baraja dibujada es la española, pero siguiendo el llamado patrón catalán, que tiene variantes de diseño mínimas pero significativas; entre otras cosas, los oros están representados como soles y no como monedas. Una carta de la editorial a Anglada (fecha en octubre de 1926) establece los términos de

la colaboración y menciona que se le entrega la traducción de Carner y se le presta una edición inglesa para que le sirva de inspiración (Llobet, 2022, pp. 60-61). A la vista de las imágenes finalmente publicadas, cabe deducir que se trató de una edición ilustrada por Arthur Rackham, cuya huella es ampliamente visible en Anglada (López Guix, 2016: 16-17).

La versión catalana de Carner se reeditó en 1930, en vísperas de la proclamación de la Segunda República. Sin embargo, tras el éxito del nuevo golpe de Estado, el régimen de Franco prohibió la publicación de libros en catalán (y, en especial, de los libros infantiles en catalán o en cualquier otra lengua “vernáculo”). La *Alicia* de Carner no volvería a reeditarse hasta 1973, cuatro décadas más tarde. La castellana de Gutiérrez Gili se reeditó cinco veces más en los veinticinco años siguientes (1931, 1935, 1942, 1947, 1952) y fue la única en circulación hasta 1952.

Cabe mencionar antes de ese año otra aparición aliciana, que puede ser reveladora de dinámicas ocultas. En 1944, en lo más fragoroso de

la guerra mundial (con Londres sometido a un segundo *blitz*, el llamado Baby Blitz) y estando España en plena autarquía, apareció una versión en castellano de la segunda parte de *Alicia* titulada *En el mundo del espejo*, editada por la editorial Juventud (sucesora de Mentora), con ilustraciones de John Tenniel y en traducción firmada por M. Manent (1898-1988). Teniendo en cuenta la situación internacional, que las ilustraciones de Tenniel no pasarían al dominio público hasta 1965¹¹ y que ese libro de Juventud no se volvió a reeditar hasta 1969, no es descabellado pensar que la editorial aprovechó el desbarajuste provocado por la catástrofe de la guerra para publicar las ilustraciones sin permiso.



IMAGEN 5. Frontispicio y portada de *En el mundo del espejo*, Juventud (1944).

En España, el siglo se vio partido por la guerra civil (1936-1939), y las vicisitudes vitales de los protagonistas de la introducción de las edicio-

¹¹ La Ley de Copyright de 1842, vigente en Gran Bretaña en el momento de la muerte de Carroll (1898), establecía la protección de una obra literaria hasta transcurridos siete años de la muerte del autor o cuarenta y dos de la primera publicación, lo que fuera más largo. El texto de Carroll pasó al dominio público en 1907, de acuerdo con la segunda condición. La ley se derogó en 1911. Los derechos sobre los dibujos de Tenniel, que murió en 1914, se rigieron por el Convenio de Berna, prolongó la protección hasta transcurridos cincuenta años de la muerte del autor.

nes íntegras de las *Alicias* en España ilustran ese desgarró. Josep Carner, que en 1921 había ingresado en la carrera diplomática y salido de España en esa fecha para ocupar diversos cargos consulares, fue uno de los pocos diplomáticos que se mantuvo fiel a la República. Tras la victoria de Franco, se exilió a México y, al acabar la segunda guerra mundial, se trasladó a Bélgica, donde residió hasta el final de su vida. En abril de 1970, ya enfermo, realizó una breve visita a Barcelona. Murió en Bruselas a principios de junio, al poco de su regreso.

Lola Anglada, que tuvo un papel muy activo como propagandista en favor del bando catalanista y republicano, vio truncada su carrera profesional tras haber sido en las décadas anteriores una pionera de la ilustración. Sin posibilidad de encontrar trabajo, vivió la dictadura de Franco en un exilio interior, primero escondida en un piso de Barcelona y luego en Tiana, una localidad cercana donde veraneaba su familia. Murió en esa localidad en 1984. Es prácticamente desconocida fuera de Cataluña.

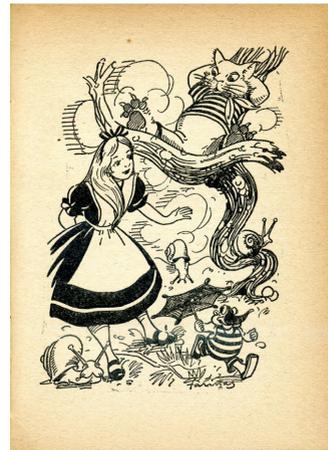
Juan Gutiérrez Gili, cuyos artículos periodísticos publicados durante la dictadura de Primo de Rivera ya habían sido objeto de censura, enfermó a principios de 1939 de tuberculosis y murió a las pocas semanas, el 29 de marzo, tres días antes del final de la guerra civil, según relata su hija María Teresa Gutiérrez Comas (1996). Esa enfermedad, fruto de la miseria y las deficientes condiciones higiénicas provocadas por la guerra, causó estragos en España a partir de 1937. De acuerdo con una investigación reciente, la tuberculosis que acabó con la vida de George Orwell en 1950 habría sido contraída en 1937 en el hospital de Barcelona donde se recuperaba de la herida sufrida en el cuello en el frente de Aragón (Malvern, 2018, y Saravayskaya *et al.*, 2020). Contrario como Orwell al bando de los sublevados

42 (aunque sin llegar a empuñar las armas), Gutiérrez Gili había temido las represalias de los vencedores hasta el punto de pedir a su mujer que quemara cualquier papel comprometedor. Tras su muerte, las nuevas autoridades se presentaron en su casa para detenerlo.

Marià Manent fue un destacado intelectual catalán: poeta, crítico literario, traductor, memorialista y activista cultural. Tras la guerra civil, abandonó su actividad poética y entró a trabajar como director literario de Editorial Juventud. Escribió a lo largo de toda la vida un diario en catalán que permaneció en buena parte inédito; su obra publicada consistió sobre todo en traducciones de poesía del inglés, la mayoría en castellano. La M. con la que aparece su nombre en la portada de *En el mundo del espejo* puede leerse simbólicamente como la inicial de un silenciado Marià, Mariano en catalán.

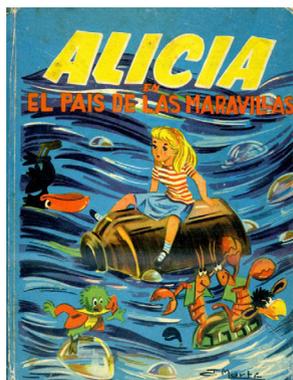
CONSOLIDACIÓN DE ALICIA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: DÉCADAS DE 1950 Y 1960

A principios de la década de 1950 se produjeron en España algunos acontecimientos significativos que marcaron el inicio de la apertura del país al exterior. En 1953, se firmaron el concordato con el Vaticano (concesión a la Iglesia de importantes privilegios en materia fiscal, económica y educativa) y los llamados Pactos de Madrid con Estados Unidos (cesión de bases militares a cambio de ayuda económica). Además, en 1955, España ingresó en las Naciones Unidas; y, en 1959, el presidente estadounidense Dwight D. Eisenhower visitaría el país, y al gobierno llegaría un grupo de políticos “tecnócratas”. Esos nuevos ministros, vinculados todos ellos al Opus Dei, aplicarían un Plan de Estabilización que llevaría a la liberalización de la economía y la apertura al capital exterior.



IMÁGENES 6-7. Cubierta e ilustración de Alicia (Mateu, 1952); trad. Rafael Ballester, ilus. Salvador Fariñas.

En ese contexto apareció en 1952 la segunda traducción al castellano de *Alicia en el país de las maravillas* (imágenes 6-7). La publicó la editorial Mateu en traducción de su director literario, Rafael Ballester Escalas (1916-1993). Las ilustraciones fueron obra de Salvador Fariñas y enfatizan el aspecto disparatado de la obra, con un gato de Cheshire caracterizado como apache parisino,



IMÁGENES 8-10. Cubierta y páginas interiores de la *Alicia* de Editorial Cervantes, c. 1955; adap. anónima, ilus. Josep Martí.

un fantástico grifo con gorguera, pantalones y tirantes, un mongolfiero surcando los aires... La traducción tuvo, como se verá a continuación, una influencia considerable.

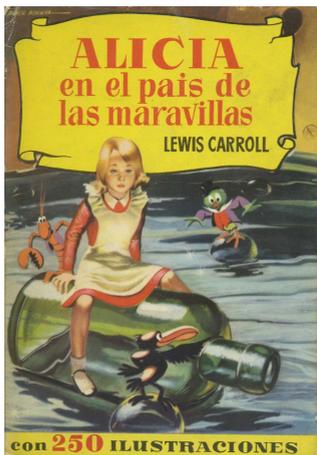
La edición es contemporánea de la película de Walt Disney (1951), estrenada en España en 1954 y símbolo en cierto modo la nueva etapa en la que entraba España, puesto que coincidió con la rehabilitación internacional de Franco y el fin del ostracismo del país. Como la traducción de Ballester, aunque de un modo diferente (es decir, en el plano iconográfico y no en el textual), dejó una importante huella en las representaciones alicianas posteriores. Muchas ediciones revelan una impronta disneyana; en ocasiones, la ilustración de cubierta estará claramente basada en Disney, aunque el resto de ilustraciones no lo esté o lo esté menos, como ocurre en la pequeña *Alicia* anónima de Editorial Cervantes, que introduce al final una exhortación a la oración matutina (imágenes 8-10), o en las ediciones de Bruguera. La influencia de la película también se notará en el hecho de presentar las dos *Alicias* (muchas veces, con grandes aportes creativos) bajo el título único de *Alicia en el país de las maravillas*, de modo que *A través del espejo*

no tendrá demasiada autonomía como libro por derecho propio.

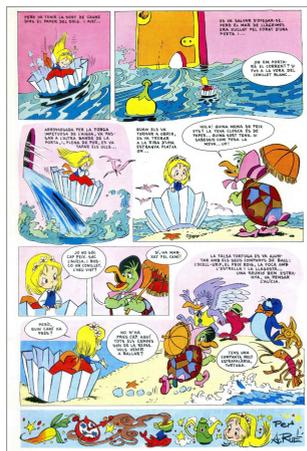
Pese a que la *Alicia* de Rafael Ballester sólo se volvió a publicar cuatro veces más en el curso de las cuatro décadas siguientes, su enorme influencia se debió a la utilización que hizo de ella la editorial Bruguera, especializada en el público infantil y juvenil. Bruguera, que afirma basarse en un original inglés (*Alice in a wonderful land* [sic]), usó la traducción de Ballester para realizar a partir de 1956 diferentes adaptaciones con las que inundó el mercado durante los siguientes treinta años (imágenes 11-12, en pág. sig.). Otras editoriales también la utilizarán como texto de partida para sus adaptaciones. Entre 1956 y 1986, año de su cierre, Bruguera publicó unas 90 ediciones y reediciones de *Alicia en el país de las maravillas*, una cincuentena de las cuales con un rastro visible de la versión de Rafael Ballester (López Guix, 2017). Aparecerán además, por supuesto, por parte de otras editoriales, muchas otras ediciones de *Alicia* en castellano. En esa treintena de años, se publicaron en España al menos 210 ediciones y reediciones de la obra (López Guix, 2015).

En la década de 1960, como consecuencia del fin del aislamiento del país y los cambios

44 introducidos en el gobierno, la economía empezó a mejorar; se levantó la prohibición explícita de publicar literatura infantil en lenguas que no fueran el castellano y también empezó a relajarse la censura. La Ley de Prensa e Imprenta de 1966 eliminó la censura previa y dio lugar a cierta permisividad en las publicaciones.



IMÁGENES 11-12. Cubierta y página interior de la Alicia de Bruguera, 1956; trad. María Martí, ilus. María Barrera.



IMÁGENES 13-14. Cubierta y página interior de la revista 'l'Infantil', 43 (1966), con la versión de Albert Rué.

Surgieron entonces en esos años, bajo el amparo de la Iglesia católica, algunas iniciativas que intentaron suplir la ausencia de enseñanza en catalán y euskera, y facilitar material de lectura infantil en esas lenguas. Así, por ejemplo, con respecto al catalán y con el impulso de la Academia de la Lengua Catalana de les Congregacions Marianes de Barcelona, en 1963 se reconvirtió en revista un suplemento infantil de la Hoja

Diocesana del Seminario de Solsona, aprovechando que la diócesis disponía de permiso gubernativo para editarlo desde 1951. Asumida la gestión desde Barcelona (y con supervisión del obispo de Solsona), la revista *L'Infantil* tomó como modelo revistas francesas (*Tintin*, *Pilote*) y belgas (*Spirou*) y se dirigió a un público de 6-12 años con el propósito de difundir los valores del catolicismo y la catalanidad. En su número 43 (1966) empezó a publicar *Alicia al país de les meravelles*, una versión adaptada e ilustrada por Albert Rué del libro de Carroll (imágenes 13-14, en pág. ant.). La serie tuvo 16 entregas y se prolongó hasta el número 62 (algunos números fueron dobles).

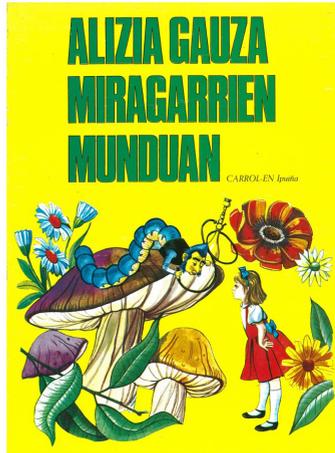
La edición comercial también aprovechó la nueva permisividad. Así, la editorial Ferma, fundada por Juan Fernández Mateu, hermano del dueño de la editorial Mateu, publicó en castellano y en catalán versiones infantiles muy resumidas de *Alicia*, con el texto a cargo en ambos casos de Frederic Clarà y con Magda como ilustradora (1966) (imágenes 15-17).

En 1968, asomó en el ámbito vasco la primera edición aliciana, como manifestación también de una reivindicación de la lengua y la cultura ligada a ambientes nacionalistas y católicos. Esa

primera *Alicia* en euskera, *Alizia gauza miragarrien munduan* (“Alicia en el mundo de las cosas maravillosas”), fue publicada por la editorial La Gran Enciclopedia Vasca, fundada por José María Martín de Retana (1936-2014) en 1967 a imitación de la *Enciclopèdia Catalana* (1965) y dedicada a publicar obras relacionadas con la cultura vasca (imágenes 18-19, en pág. sig.). Se trató de la traducción de una adaptación italiana obra de Bianca Maria Giometti e ilustrada por Roberto Canaider (1965). La traducción fue realizada por el fraile franciscano Imanol Berriatua. Hombre de firmes convicciones nacionalistas, sus superiores juzgaron prudente en 1937 enviarlo a Cuba junto con otros frailes. Regresó a España en 1950; fundó una revista literaria, *Anaitasuna* (1953-1982), y fue nombrado miembro de la Real Academia de la Lengua Vasca (1961). Su interés por los métodos israelíes para el aprendizaje rápido del hebreo lo llevaron a desarrollar una metodología similar para el euskera (*Hitz egin!*, 1978) (Enciclopedia Auñamendi, 2024). Además de *Alizia*, en 1968 también tradujo para La Gran Enciclopedia Vasca adaptaciones de *Pinocho*, *Cenicienta*, *Blancanieves*, *El gato con botas*, *La bella durmiente* y *El patito feo*.



IMÁGENES 15-17. Cubierta e ilustraciones de la Alicia en catalán de Ferma, 1966; adap. Frederic Clarà, ilus. Magda.



IMÁGENES 18-19. Cubierta y página interior de la Alicia de *La Gran Enciclopedia Vasca* (1968); trad. Imanol Berriatua, ilus. Roberto Canaider.

Ese mismo año la Abadía de Montserrat se hizo cargo de la revista *L'Infantil* y decidió impulsar una serie de obras de literatura infantil y juvenil en catalán. El primer libro fue la adaptación de *Alicia* realizada por Albert Rué (1969).

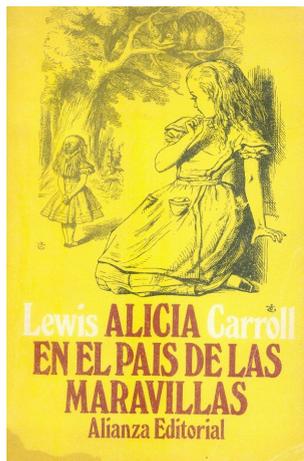
UN NUEVO PÚBLICO, ESPLENDOR DE TENNIEL Y RIQUEZA LINGÜÍSTICA (1970-2000)

En la década de 1970, en las postrimerías del franquismo, se refleja en España el cambio importante internacional en la percepción cultural de *Alicia*. La obra de Carroll ya había sido apreciada por los surrealistas y las vanguardias históricas, pero en la década de 1960, coincidiendo con el centenario de la publicación del libro, se produjo una revalorización más general y una resignificación en el contexto de la contracultura. Los continuos cambios de percepción asociados a la ingestión de sustancias no podían dejar de resultar atractivos en unos años marcados por la experimentación y la psicodelia. Así, por

ejemplo, los tres personajes de la merienda de locos, el Sombrerero, la Liebre y el Lirón, fueron reinterpretados en ese momento como consumidores de tres tipos de sustancias: LSD, anfetaminas y barbitúricos, respectivamente¹². Resulta evidente la influencia en esos años de *Alicia* en grupos de música como Jefferson Airplane (*White Rabbit*, de Grace Slick,) o los Beatles (*Strawberry Fields Forever*, *I Am the Walrus* o la película *Submarino amarillo*, 1968). El propio Dalí ilustró una edición de *Alicia* en 1969¹³.

¹² Ocurre en *Curious Alice* (1971), un corto producido por el Instituto Nacional de Salud Mental estadounidense para concienciar al público escolar (ocho-diez años) acerca de los peligros de las drogas. La Oruga, por supuesto, fuma marihuana. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=f1fc-h018Uo>.

¹³ La influencia cultural de *Alicia* y el cambio de apreciación de la obra a partir de la década de 1960 desborda el marco de este trabajo. En 2022, el londinense Museo de Victoria y Alberto dedicó al tema un gran exposición (*Curiouser and Curiouser*) que, en formato más reducido y con el título de *Los mundos de Alicia*, se mostrará en diversas ciudades españolas entre 2024 y 2026.



IMÁGENES 20-21. Cubiertas de las Alicias de Alianza (1970, 1973); trad. Jaime de Ojeda, ilus. John Tenniel.

Como reflejo de ese cambio de paradigma en la recepción de *Alicia*, la editorial Alianza editorial publicó en 1970 una versión de *Alicia* ilustrada por Tenniel (imagen 20). Se trata de una de las traducciones más influyentes de *Alicia* en España, quizás la más influyente, puesto que ha sido objeto de reedición ininterrumpida desde hace más de medio siglo. La traducción es obra del diplomático Jaime Ojeda, destinado en Washington en la década de 1960, ciudad a la que volvería en los noventa para ocupar el cargo de embajador. García Déniz (1981), profesor de la Universidad de La Laguna y autor de una tesis doctoral sobre las traducciones de *Alicia* al castellano, señala que esa versión constituye un punto de inflexión puesto que marca el inicio de las *Alicias* para adultos. A partir de 1970, el sendero de las traducciones de *Alicia* se bifurcará: seguirán publicándose adaptaciones y versiones infantiles, pero la obra se dirigirá a nuevos lectores, ya no será un libro exclusivamente para niños o jóvenes. En 1973, Jaime de Ojeda remató su incursión pionera en el territorio adulto con

la traducción de *Alicia a través del espejo*, también editado por Alianza y objeto también de múltiples reediciones (imagen 21).

Ahora bien, el último cuarto del siglo xx no sólo representa el inicio de una nueva época por lo que hace a la recepción de *Alicia*, también se consolidó en ese final del franquismo la diversidad lingüística de las traducciones, con ediciones en euskera y catalán en formato de libro. En 1973, se publicó, tras un paréntesis de 43 años, la tercera edición de la versión íntegra de la *Alicia* de Carner, revisada por Albert Manent (1930-2014), hijo de Marià Manent. Los créditos del libro indican como fecha de publicación 1971, pero las investigaciones basadas en la documentación editorial señalan una fecha posterior (Llobet, 2022, p. 62). La revisión consistió en “desbarroquizar” la lengua de Carner (fallecido en 1970) y actualizar el texto de acuerdo con el catalán contemporáneo (Llobet, 2013). En 1974, apareció, de nuevo bajo la égida de la Iglesia, *Alizia*, la segunda versión de *Alicia* en euskera (en dialecto altonavarro), a cargo del sacerdote José

48 María Satrustegui (1930-2003) y publicada por la Abadía de Montserrat en coedición con la editorial Etorkizuna de Pamplona (imagen 22). Se trata de la adaptación infantil de Rué (aparecida también un año antes en castellano).

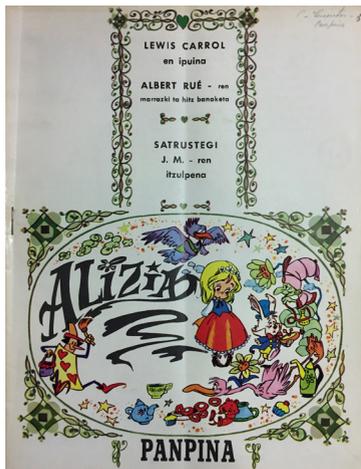
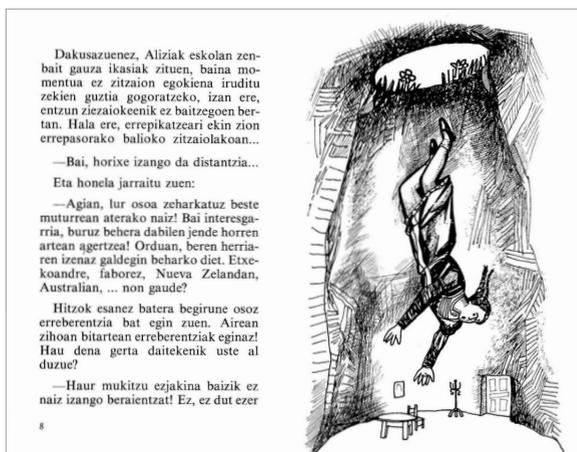
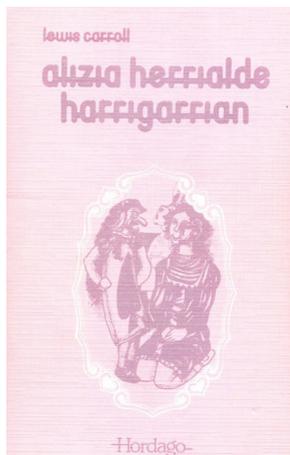
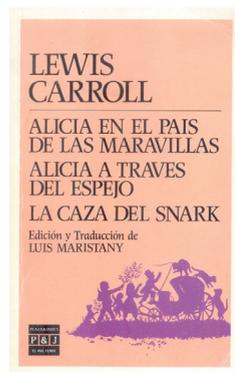
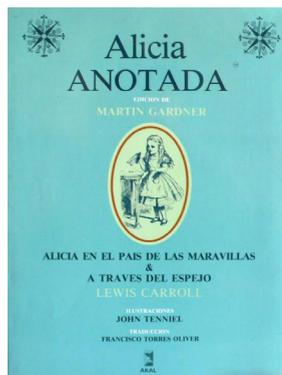
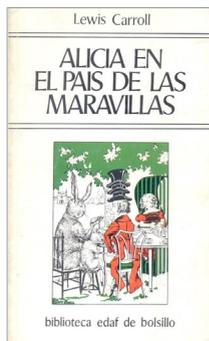


IMAGEN 22. Portada de la edición en euskera de la adaptación de Albert Rué (Abadía de Montserrat-Etorkizuna, 1974); adap. José María Satrustegui, ilus. Albert Rué.

Al final de la década, con Franco muerto y en plena Transición, la editorial Hordago, vinculada con la izquierda nacionalista vasca, publicó en 1979, al año de su creación, una versión juvenil de Alicia titulada *Alizia herrialde harrigarrian* (imágenes 23-24). La editorial publicaba con una clara voluntad de cambio social y reivindicación cultural tanto en castellano como en euskera libros de no ficción (ensayos políticos como *Operación Ogro* sobre el atentado contra Carrero Blanco; o la *Imitación de Cristo* al euskera, *Jesusen imitacionea*) y libros de literatura; entre ellos, una colección juvenil (Tximista saila, colección Rayo) con autores como Charles Dickens, Robert Louis Stevenson, Emilio Salgari, Walter Scott, Jack London o Mark Twain. La editorial cerró en 1988, pero desempeñó un destacado papel en el mundo de la edición en euskera (Elizalde, 2019). La traducción no está firmada; aunque su autor es Cruz Mujika Iturbe. Se trata de una traducción indirecta del castellano realizada a partir de la versión incompleta publicada en 1973 por Lumen, firmada por Humpty Dumpty (Esther Tusquets, 1936-2012) y con algunas



IMÁGENES 23-24. Cubierta y páginas interiores de la Alicia de Hordago (1979); adap. Cruz Mujika, ilus. Xavier Egaña.



IMÁGENES 25-28. Cubiertas de las traducciones Mauro Armiño (Edaf, 1983), Francisco Torres Oliver (Akal, 1984), Ramón Buckley (Anaya, 1984) y Luis Maristany (Plaza & Janés, 1986).

ilustraciones de Arthur Rackham (sus imágenes en blanco y negro, no las láminas en color)¹⁴. Las ilustraciones de la edición de Hordago son de Xavier Egaña y presentan a una Alicia vasca.

España vivió en esos años la recuperación de los derechos democráticos. La Constitución de 1978 consideró lenguas oficiales el catalán, el gallego y el euskera, además del castellano; y, con su aprobación, dio comienzo en 1979 la construcción del llamado Estado de las autonomías y la transferencia de competencias a las diferentes comunidades autónomas. Entonces, el País Vasco y Cataluña (1979), Galicia (1981), Asturias (1981), Comunidad Valenciana (1982), Aragón (1982) y Baleares (1983), comunidades con dos o tres lenguas cooficiales, asumieron y desarrollaron con mayor o menor rapidez, con-

vicción e intensidad las competencias sobre uso de la lengua y la educación. En términos políticos y sociales, fue una época de grandes cambios y de modernización del país: en 1982, ganó las elecciones generales el Partido Socialista (PSOE) dirigido por Felipe González, quien integró el país en la OTAN y en la Comunidad Europea y se mantendría en el poder durante cuatro legislaturas consecutivas hasta 1996.

Se inició entonces una edad de oro para las traducciones alicianas. Por una parte, hubo una pequeña explosión de traducciones en castellano que, como las de Jaime Ojeda, superan el ámbito de la literatura juvenil por el compromiso con la integridad textual del original y el rechazo a emplear procedimientos simplificadores de la lectura (por más que a veces aparecieran en colecciones dirigidas específicamente a esa franja de edad). Serán muy influyentes y longevas, y contarán todas ellas con notas o materiales adicionales. Destacan la de Mauro Armiño (Edaf, 1983), Francisco Torres Oliver (Akal, 1984; traducción de la versión anotada de Martin Gardner), Ramón Buckley (Anaya, 1984) y Luis Maristany (Plaza & Janés, 1986) (imágenes 25-28).

¹⁴ La versión de Humpty Dumpty se publicó en la colección Moby Dick, creada por Rosa Regás. Una nota en la página de créditos señala: "En esta versión de Alicia se han suprimido aquellos párrafos que por estar basados en juegos de palabras perdían todo sentido en la traducción u obligaban a buscar equivalencias siempre falsas. Se han suprimido igualmente los poemas, parodia de otros enormemente famosos en la Inglaterra de Carroll, que pierden su gracia para el lector que no conoce aquellos".



IMÁGENES 29-31. Alicias en gallego. Adaptación infantil: trad. Ramón Reimunde, ilus. René Cordero (Susaeata, 1989). Edicións íntegras: trad. Teresa Barro y Fernando Pérez-Barreiro, ilus. John Tenniel (Edicións Xerais, 1990).

Por otra parte, tuvo también lugar entonces una avalancha de *Alicias* en las otras lenguas. En 1983, apareció una *Alicia* gallega, un libro troquelado de ocho páginas con ilustraciones de René Cordero y texto de Ramón Reimunde Noreña (imagen 29). Esa adaptación es la primera incursión de *Alicia* en gallego. Se trata de la traducción de un librito publicado por Susaeata en castellano el año anterior. Con la aprobación de leyes autonómicas de normalización lingüística, algunas editoriales, como la madrileña Susaeata (especializada en libros infantiles y juveniles), ampliaron su oferta con traducciones de sus libros en castellano a las otras lenguas que recibían en ese momento pleno respaldo oficial y buscaron para esas ediciones ayuda económica de las autoridades autonómicas. Esa pequeña edición gallega contó con el patrocinio de la Diputación Provincial de Lugo, apoyo que se hace constar con un gran escudo en la contracubierta. Al año siguiente, en 1984, la importante empresa editorial gallega Edicións Xerais, fundada en 1979 y ligada al grupo Anaya, publicó en una colección juvenil *Alicia no país das maravillas*, con las ilustraciones de Tenniel y en traducción anotada de Teresa Barro con la colaboración de Fernando Pérez-Barreiro Nolla (1931-2010) en los

poemas (imagen 30). Por esa labor, los traductores recibieron en 1985 el Premio Nacional de Traducción de Literatura Infantil y Juvenil, que se otorgó por primera vez a un libro no publicado en castellano. La editorial publicó ese mismo año *Alicia do outro lado do espello*, en versión de los mismos traductores (imagen 31).

En 1985, Quaderns Crema publicó la primera versión catalana del *Espejo*, *A través de l'espill*, en traducción de Amadeu Viana y con las ilustraciones clásicas de John Tenniel. Quaderns



IMAGEN 32. Cubierta la traducción catalana del *Espejo* de Amadeu Viana (Quaderns Crema, 1985).

Crema es la “contraparte” catalana de Acantilado, dos prestigiosos sellos de literatura para adultos, fundados ambos por Jaume Vallcorba (1949-2014). Viana vertió la obra al valenciano.

A mediados de 1989 se publicó la primera *Alicia* en asturiano, una edición íntegra a cargo de Xilberto Llano publicada por Llibros del Peixe (imagen 33). No hubo en esa lengua aparición previa de adaptaciones infantiles ni versiones abreviadas.

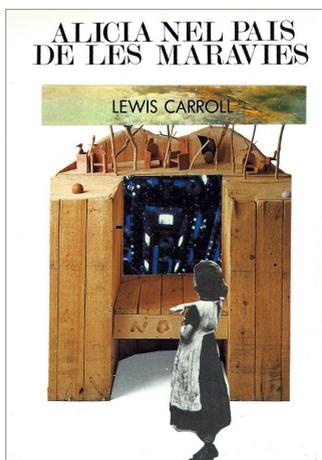
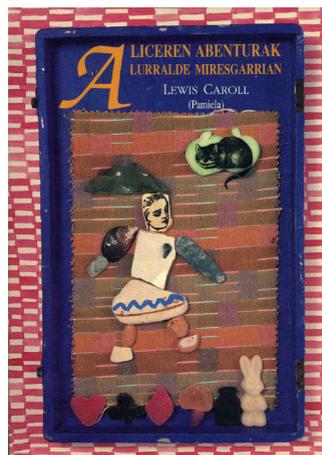


IMAGEN 33. Cubierta de la Alicia en asturiano en traducción de Xilberto Llano (Llibros del Peixe, 1989).

A finales de ese mismo año, se publicó la primera edición íntegra al euskera y realizada directamente del inglés, obra de Manu López Gaseni, *Aliceren abenturak lurralde miresgarrian*, que la continuó al año siguiente con *Ispiluan barrena et Alicek han aurkitu zuena*, en ambos casos publicados por Pamiela (imágenes 34-35).

También en 1990, la editorial Barcanova, especializada en libros de texto y literatura infantil y juvenil en catalán y perteneciente al Grupo Anaya, publicó *Les aventures d’Alicia*, en traducción de Víctor Compta (1950-2018), la segunda ver-



IMÁGENES 34-35. Cubiertas de Alicia y Espejo, en traducción al euskera de Manu López Gaseni (Pamiela, 1989 y 1990).

sión íntegra catalana de *Alícia* después de la de Carner y la segunda del *Espejo*, titulada *A través del mirall* (imagen 36, en pág. sig.). La edición incorpora, traducidos al catalán, los materiales secundarios (notas y artículos complementarios) de la traducción de Ramón Buckley publicada unos años antes por Anaya.

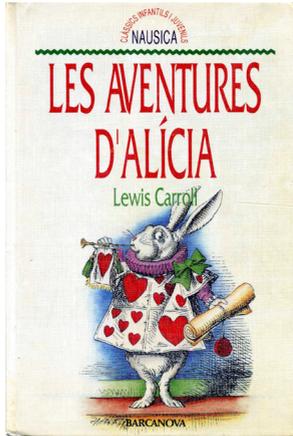


IMAGEN 36. Cubierta de la traducción de las dos Alicias de Víctor Compta al catalán, *Les aventures d'Alícia* (Barcanova, 1990).



IMAGEN 37. Cubierta del Espejo en asturiano en traducción de Xilberto Llano (*Llibros del Peixe*, 1992).

En 1992, Llibros del Peixe completó la presencia aliciana en asturiano con *L'otru llau del espeyu*, de nuevo en traducción de Xilberto Llano (imagen 37).

En 1996, la editorial Gara d'Edicions publicó la traducción de *Alicia* al aragonés hecha por Antonio Gil Ezeza, *Alizia en o país de as marabiellas*,

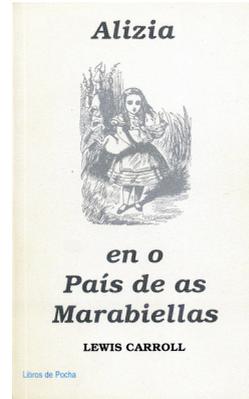


IMAGEN 38. Cubierta de la traducción aragonesa de Alicia de Antonio Gil (*Gara d'Edicions*, 1996).



IMAGEN 39. Cubierta de la primera edición de la *Alicia* de Salvador Oliva (*Empúries*, 1996).

con ilustraciones de Tenniel (imagen 38). De nuevo, como en el caso del asturiano, sin adaptaciones infantiles previas.

Y, ese mismo, año la editorial Empúries, comprometida con la normalización de la lengua y la cultura catalanas, publicó la tercera traducción de *Alicia*, tras la de Josep Carner y Víctor Compta, obra de Salvador Oliva, traductor también de Shakespeare al catalán (imagen 39). Oliva volvió

a publicar tres años después su texto ampliamente revisado para subsanar errores detectados por la crítica en la primera edición.

En la segunda mitad de esa década terminó de constituirse el Estado de las autonomías (1995) y también se produjo un cambio en el gobierno del Estado con la victoria del partido conservador dirigido por José María Aznar (1996), que puso fin a cuatro legislaturas socialistas. Aznar gobernaría primero con el apoyo de la derecha catalana (Convergència i Unió) y luego en solitario tras revalidar su victoria de modo abrumador en el 2000. En el marco del Estado autonómico, las diferentes leyes de normalización lingüística promulgadas entre 1982 y 1998 por las comunidades autónomas establecieron el marco competencial en ese ámbito; y, desde entonces, las dinámicas políticas de las propias comunidades han sido las responsables del grado de respaldo lingüístico otorgado a las lenguas habladas en su territorio; entre otras cosas, de la decisión acerca del apoyo económico a la edición de libros. Cabe señalar que, de las 17 comunidades autónomas, sólo seis son monolingües (Andalucía, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, La Rioja y Madrid); y que las otras 11 divergen mucho en número de hablantes, nivel de competencia lingüística o reconocimiento oficial de las lenguas habladas en ellas. El catalán, el euskera y el gallego son las lenguas que han contado históricamente con el respaldo más decidido.

Como reflejo de esos cambios políticos, las últimas dos décadas del siglo xx constituyeron una pequeña edad de oro por lo que hace a la cantidad de nuevas traducciones y nuevas lenguas de llegada. Además, las ediciones de Alianza de *Alicia* (1970) y el *Espejo* (1973) introdujeron dos dinámicas nuevas: la mencionada ampliación del público aliciano a los lectores adultos y la introducción de las ilustraciones de John Tenniel como parte

integrante de la obra carrolliana. Hasta ese momento, todas las ediciones de las *Alicias* (salvo la edición del *Espejo* de Juventud en 1944, en plena guerra mundial y posiblemente sin estar en posesión de los derechos de las imágenes) se habían editado con otras ilustraciones, acordes con el gusto de la época y la consideración del público más o menos infantil al que fuera dirigido el libro. A partir de 1970 y durante tres décadas, las ilustraciones de Tenniel acompañaron las más importantes ediciones íntegras de *Alicia*. La última de las cuales quizás fuera la versión en un volumen de *Alicia* y el *Espejo* publicada por Valdemar en 1998 y traducida por Mauro Armíño (que en 1983 había publicado su *Alicia* en EDAF) con prólogo y notas del traductor, así como un álbum de ilustraciones de diferentes autores (entre ellos, el propio Carroll) complementando las de Tenniel y una cubierta de Arthur Rackham, como en un anuncio del inminente cambio iconográfico que iba a producirse (imagen 40).

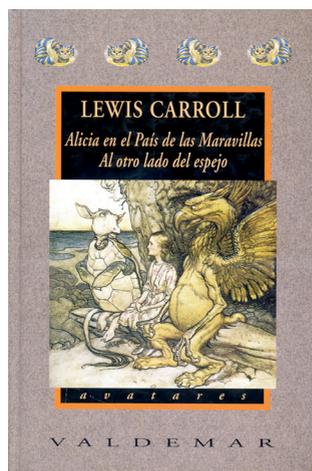


IMAGEN 40. Cubierta (Arthur Rackham) de la traducción de las dos Alicias de Mauro Armíño, con ilustraciones interiores John Tenniel y Lewis Carroll (Valdemar, 1998).

54 NUEVO PARADIGMA ICONOGRÁFICO, EL IMPERIO DE LA IMAGEN (2001-)

A partir del cambio de siglo, se introdujo una dinámica nueva desde el punto de vista de las ilustraciones: siguieron apareciendo traducciones y ediciones con los grabados de Tenniel, y por supuesto versiones infantiles con dibujos acordes con el público objetivo, pero la novedad aluciana fueron las ediciones ilustradas por dibujantes contemporáneos.

Apareció entonces una profusión de ediciones con el atractivo de unas ilustraciones novedosas que revitalizan iconográficamente la obra. Tras plétora de versiones en todas las lenguas de las décadas anteriores, fue el turno de la diversidad en el ámbito de las ilustraciones. En algunos casos, se encargaron traducciones nuevas, como hizo Ediciones B con la publicación en 2002 de una *Alicia* traducida por Juan Gabriel López Guix, que era una antología de ilustraciones realizadas durante el último tercio del siglo XIX y el primer cuarto del XX (imagen 41).

Sin embargo, también fue muy frecuente que se compraran y reutilizaran versiones hechas por los traductores pertenecientes el “canon”

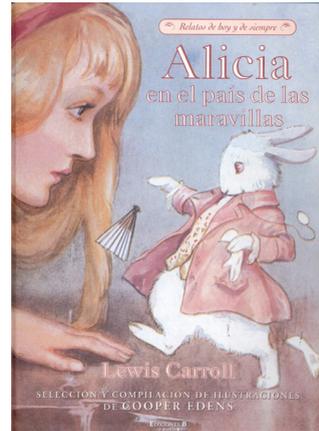
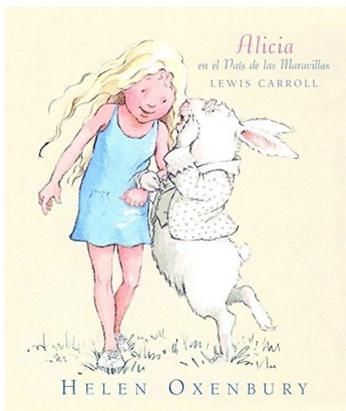


IMAGEN 41. Cubierta de la edición de *Alicia* preparada por Cooper Edens, trad. Juan Gabriel López Guix, ilus. varios (Ediciones B, 2002).

creado en las últimas décadas del siglo anterior. Así, una versión muy mejorada de la versión reducida de Humpty Dumpty aparecida en 1973 en Lumen se utilizó para acompañar los hermosos dibujos de Helen Oxenbury (Lumen, 2000; Círculo de Lectores, 2001) (imágenes 42-43) y luego los de Marta Gómez Pintado (Nórdica, 2009) (imágenes 44-45, en pág. sig.).



IMÁGENES 42-43. Cubierta e ilustración de *Alicia* ilustrada por Helen Oxenbury, trad. Humpty Dumpty (Lumen, 2000).

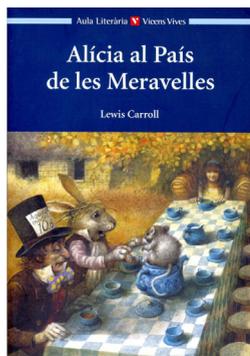


IMÁGENES 44-45. Cubierta e ilustración de la Alicia ilustrada por Marta Gómez-Pintado, trad. Humpty Dumpty (Nórdica, 2009).

Esa dinámica se vio acelerada a partir de la segunda década del siglo por el estreno en 2010 de

la película de Tim Burton (que, como ha sido habitual desde el principio en las adaptaciones cinematográficas, fundió de nuevo las dos Alicias) y las celebraciones internacionales en 2015 del sesquicentenario de la publicación de la primera edición de *Alicia*.

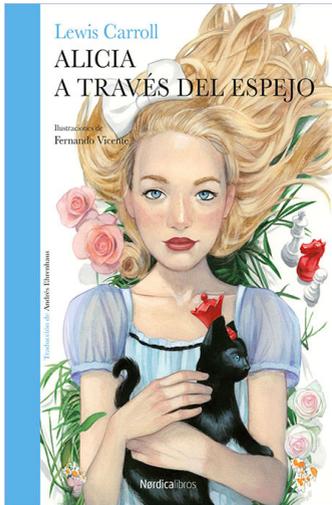
La segunda década del siglo vio una gran reutilización de ilustraciones y traducciones. Las ilustraciones de Robert Ingpen, por ejemplo, acompañaron las versiones al castellano de *Alicia* de María Borrás (Blume, 2009) y el *Espejo* de Antonio Díaz Pérez (Blume, 2015), así como las versiones de *Alicia* de Francesc Parcerisas al catalán y Luis Maristany al castellano (ambas Vicens Vives, 2011) (imágenes 46-50).



IMÁGENES 46-50. Cubiertas de Alicias ilustradas por Robert Ingpen. Arriba, trad. María Borrás y Antonio Díaz Pérez (Blume, 2009 y 2015). Abajo: trad. Francesc Parcerisas (cat.) y Luis Maristany (cast.) (Vicens Vives, 2011).

56

En 2013, la editorial Media Vaca publicó un *Espejo* con ilustraciones de la artista polaco-británica Franciszka Themerson (realizadas en 1946 pero inéditas hasta 2001) y en traducción de Andrés Ehrenhaus, una versión que fue utilizada por Nórdica en 2016 para acompañar las ilustraciones de Fernando Vicente (imágenes 51-52).



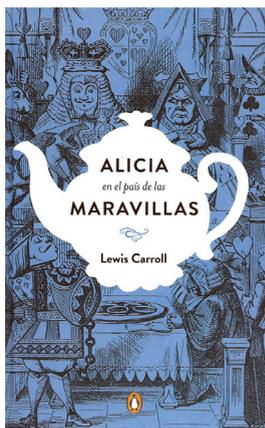
IMÁGENES 51-52. *Cubierta del Espejo en las traducciones de Andrés Ehrenhaus, con ilustraciones de Franciszka Themerson (Media Vaca, 2013) y de Fernando Vicente (Nórdica, 2016).*

El impulso aliciano favorecido por la película de Tim Burton se vio prolongado por la conmemoración mundial del 150 aniversario de la primera edición de *Alicia en el país de las maravillas* en 2015. Ese año, por ejemplo, el grupo Planeta volvió a usar la traducción catalana de Salvador Oliva (Estrella Polar) y una traducción en castellano preparada por la empresa de servicios editoriales Tradutex (Espasa) para acompañar una edición ilustrada por Júlia Sardà (imágenes 53-54).



IMÁGENES 53-54. *Alicias en multiedición, trad. Tradutex (Espasa, 2015) y Salvador Oliva (Estrella Polar, 2015), ilus. Júlia Sardà.*

Las celebraciones del sesquicentenario fueron también ocasión para un pequeño repunte de las ediciones ilustradas por Tenniel, dentro de la efervescencia aliciana de esos años. El texto de Luis Maristany también sirvió de acompañamiento a las ediciones de *Alicia* de múltiples sellos, como las de Penguin y Alfaguara (imágenes 55-56). Las cubiertas de las ediciones de Penguin y Alfaguara ilustran el hecho de que el carácter de “edición infantil-juvenil” o “edición adulta” puede ser un valor definido en términos paratextuales, puesto que las dos ediciones presentan la misma versión de Maristany.



IMÁGENES 55-56. *Cubierta de Alicias en ed. adulta y juvenil (Penguin y Alfaguara, 2015), trad. Luis Maristany, illus. John Tenniel.*

Los dibujos de Tenniel también se usaron en una cuidada nueva edición por parte de Pamie-la (2015) de la *Alicia* en euskera de Manu López Gaseni (imagen 57). En valenciano, Bromera (2015) editó una traducción de *Alicia* realizada por Rubén Luzón (imagen 58). También en catalán, Baula (Edelvives) republicó la versión corregida de Salvador Oliva; y Edelvives, el sello en castellano del grupo, publicó la misma edición

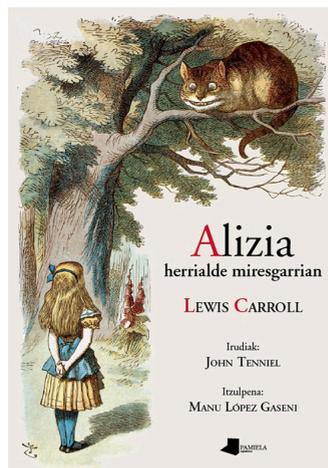
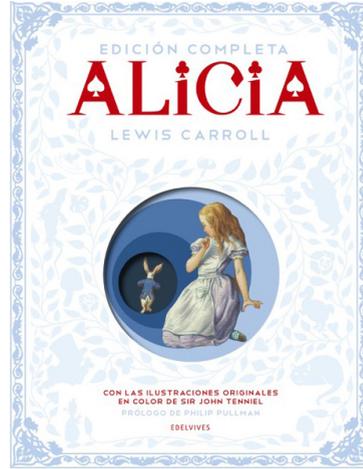
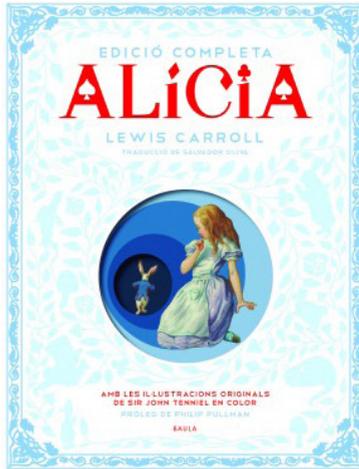


IMAGEN 57. *Cubierta de Alicia en euskera, versión del sesquicentenario, trad. Manu López Gaseni, illus. John Tenniel (Pamie-la, 2015).*

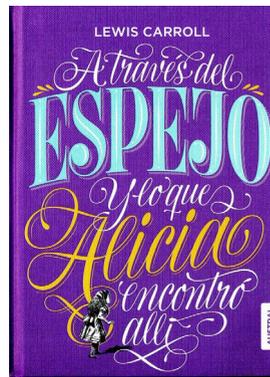
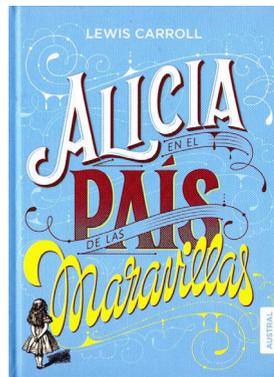


IMAGEN 58. *Cubierta de Alicia en valenciano, trad. Rubén Luzón, illus. John Tenniel (Bromera, 2015).*

con el texto de Ramón Buckley (imágenes 59-60, en pág. sig.). Austral (Planeta) hizo lo mismo con la traducción de Juan Gabriel López Guix (a la que siguió en 2017, el *Espejo*, en versión del mismo traductor y de nuevo con las ilustraciones de Tenniel) (imágenes 61-62, en pág. sig.).



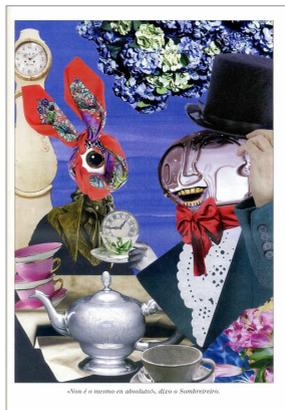
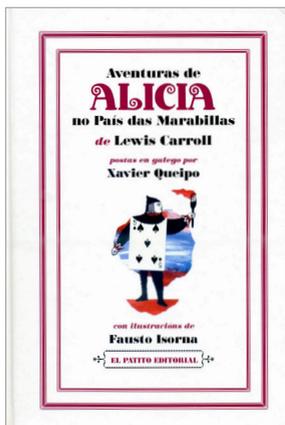
IMÁGENES 59-60. Cubiertas de Alicias del grupo Edelvives, trad. Salvador Oliva (cat.) y Ramón Buckley (cast.) (Baula y Edelvives, 2015).



IMÁGENES 61-62. Cubierta de Alicia y el Espejo, trad. Juan Gabriel López Guix (Austral, 2015 y 2017).

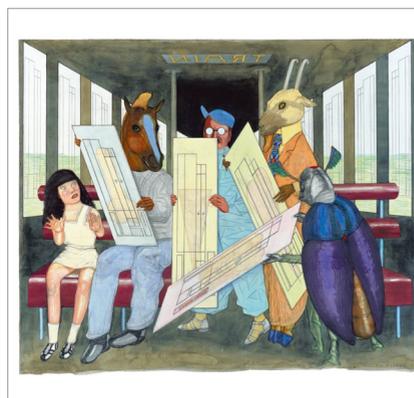
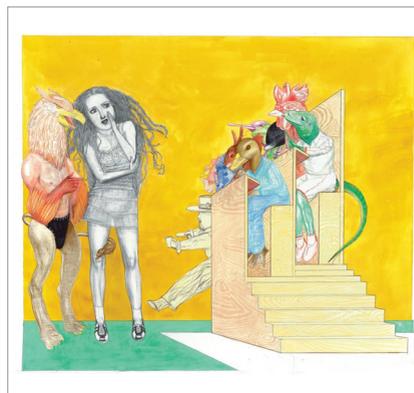
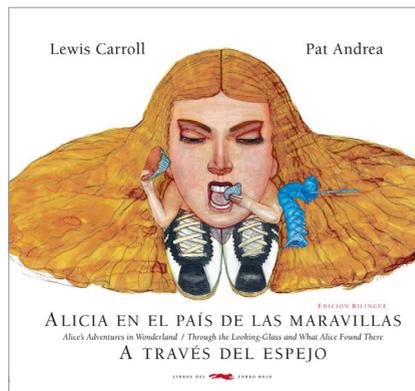
Y, por supuesto, se continuó con la dinámica de renovación gráfica a cargo de ilustradores contemporáneos, con libros muy cuidados, de tapa dura y en ocasiones de mayor formato del habitual. Es lo que ocurre con la edición al gallego de El Patito Editorial (2015), la segunda traducción íntegra de *Alicia* en esa lengua, obra

de Xabier Queipo e ilustrada por Fausto Isorna (imágenes 63-64, en página siguiente). O con la versión de las dos *Alicias* con provocadoras ilustraciones para adultos de Pat Andrea publicada por Libros del Zorro Rojo (2016), que reutiliza la versión de Luis Maristany (imágenes 65-67, en pág. sig.).

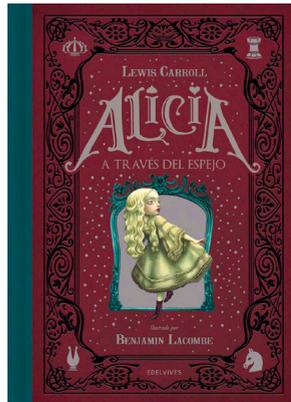
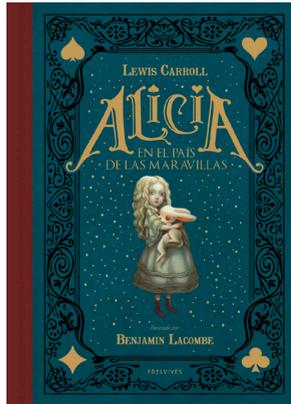


IMÁGENES 63-64. Cubierta e ilustración interior de Alicia en gallego, trad. Xavier Queipo, ilus. Fausto Isorna (El Patito Feo, 2015).

Y con las ediciones de Edelvives (2017), que usó de nuevo las traducciones de Buckley para acompañar las ilustraciones de *Alicia* y el *Espejo* hechas por Benjamin Lacombe y publicadas en Francia con ocasión del sesquicentenario (imágenes 68-71, en pág. sig.). Y con la nueva edición de Akal (2017), que publicó la versión ampliada por Mark Burstein de la edición anotada de Martin Gardner aparecida en inglés con ocasión



IMÁGENES 65-67. Cubierta e ilustraciones de las dos Alicias de Pat Andrea, trad. Luis Maristany (Zorro Rojo, 2016).



IMÁGENES 68-71. Cubiertas e ilustraciones de *Alicia y el Espejo* realizadas por Benjamin Lacombe, trad. Ramón Buckley (Edelvives, 2017).

también del sesquicentenario y que ofrece (además de las de Tenniel) múltiples ilustraciones añadidas. De la traducción de las partes nuevas del texto volvió a encargarse, más de treinta años después, Francisco Torres Oliver (imagen 72, en pág. sig.).

En los últimos años, las editoriales han seguido con la dinámica de ediciones cuidadas, cuyo atractivo reside en lo sorprendente del formato o la novedad de las ilustraciones. En

esa línea puede inscribirse la edición de las dos *Alicias* de Folioscopio (2020), en traducción de Juan Gabriel López Guix con diseño de MinaLima, el estudio londinense encargado del estilo gráfico y visual de las películas de Harry Potter (imágenes 73-75, en pág. sig.). O las ediciones de *Alicia y el Espejo* ilustradas por Chris Riddell y publicadas en 2020 y 2021, respectivamente, por Edelvives al castellano (trad. Ramón Buckley), Baula al catalán (trad. Pau Joan Hernández,

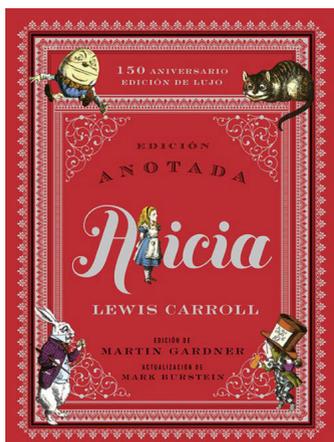


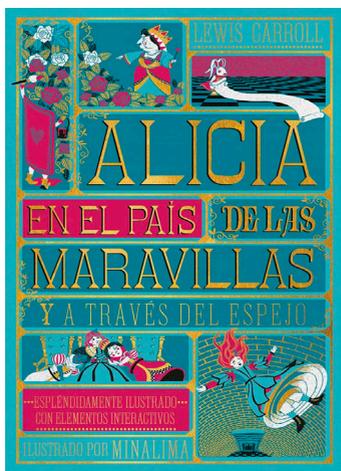
IMAGEN 72. Cubierta de la ed. de las *Alicias anotadas* de Martin Gardner ampliada por Mark Burstein con ocasión del sesquicentenario, trad. Francisco Torres Oliver, ilus. varios (Akal, 2017).

Maria Bertran) y Ibaizabal al euskera (trad. Aitor Arana, sólo *Alicia*), editoriales todas ellas del mismo grupo (imágenes 76-80, en pág. sig.).

Inserta en esa dinámica de ediciones muy cuidadas y en ocasiones casi lujosas, apareció en

2020 una traducción en otra lengua española, el aranés, cooficial en Cataluña: *Alicia en país des maravilhas*, obra del activista cultural, músico y traductor Tònho Castet (Jusèp Antoni Castet Varela, 1955-2023), traductor también de Tintín al aranés, publicada por el Conselh Generau d’Aran con ilustraciones de Carme Tamarit y Àgata Medina (imágenes 81-83, en pág. sig.). Se trata de una edición para uso básicamente escolar, realizada al margen de las grandes dinámicas editoriales.

Parece existir, por parte del sector, la percepción de que *Alicia* es una lectura especialmente atractiva para públicos de todas las edades, lo cual lleva a las editoriales a una estrategia de publicación en múltiples formatos e incluso de saturación de la oferta, como hizo Bruguera con múltiples ediciones durante sus treinta años de existencia (López Guix, 2015, pp. 150 y 152-160). Así, en 2021, Edelvives volvió a partir de la versión de Buckley para el texto de una versión más infantil (un libro encuadernado en carrusel, desplegable con troques), con las ilustraciones ya usadas de Lacombe (imágenes 84-85, en pág. 63).



IMÁGENES 73-75. Cubiertas e ilustraciones interiores de la ed. preparada por MinaLima, trad. Juan Gabriel López Guix (Folioscopio, 2020).



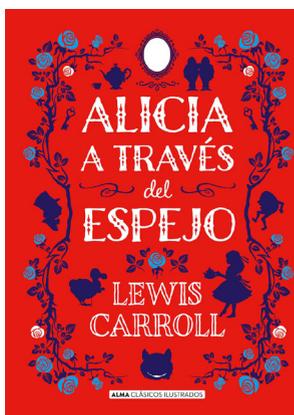
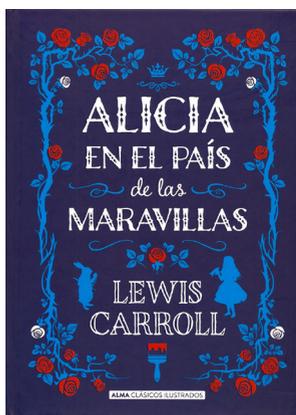
IMÁGENES 76-80. Cubiertas de las Alicias ilustradas por Chris Riddell. Arriba, Alicia: trad. cast. Ramón Buckley, trad. cat. Pau Joan Hernández y trad. eusk. Aitor Arana (Edelvives, Baula e Ibaizabal, 2020). Abajo, Espejo: trad. cast. Ramón Buckley, trad. cat. Maria Bertran (Edelvives y Baula, 2022).



IMÁGENES 81-83. Cubierta y páginas interiores de la Alicia en aranés, trad. Tònho Castet, ilus. Carme Tamarit y Agata Medina (Conselh Generau d'Aran, 2019).



IMÁGENES 84-85. Edición de *Alicia* en formato libro desplegable, adap. Ramón Buckley, ilus. Benjamin Lacombe (Edelvives, 2021).



IMÁGENES 86-87. Cubiertas de *Alicia* y *el Espejo* en tapa dura, trad. Mauro Armiño y Teresa Barba y Andrés Barba (Alma, 2017 y 2019).

En otro ejemplo de ocupación de todos los nichos comerciales, la editorial Alma, por ejemplo, publicó entre 2017 y 2022 ocho artículos alicianos: una *Alicia* (2017) y un *Espejo* (2019) en tapa dura, con ilustraciones de Tenniel y traducciones de Mauro Armiño para el primer libro y de Teresa Barba y Andrés Barba para el

segundo (imágenes 86-87); un libro bloc de acertijos basados en *Alicia* (2018) (imagen 88, en pag. sig.); una caja regalo con los dos libros en tapa dura, una libreta, postales y un imán (2019) (imagen 89, en pag. sig.); una adaptación para niños muy pequeños realizada por Carmen Gil con ilustraciones de Zuriñe Aguirre

64 (2020) (imagen 90); una *Alicia. Edición completa* (2020) en tapa dura con los dos libros en un volumen e ilustraciones de Giselfust (Gisela Navarro Fuster) (imágenes 91-94); de nuevo, los dos

libros por separado en rústica e ilustraciones de Tenniel (2020 y 2022; la del *Espejo* indica que ha sido revisada y actualizada) (imágenes 95-96, en pág. sig.).

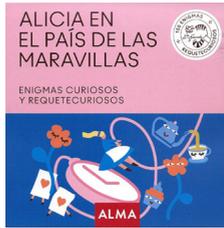


IMAGEN 88. Libro de acertijos basado en Alicia (Alma, 2018).

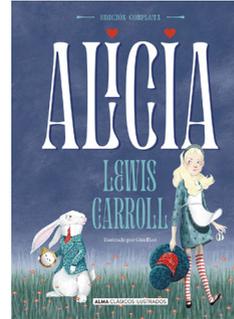


IMAGEN 89. Caja regalo con las dos Alicias y otros objetos (Alma, 2019).



IMAGEN 90. Alicia para niños muy pequeños, adap. Carmen Gil, ilus. Zuriñe Aguirre (Alma, 2020).



IMÁGENES 91-94 Cubiertas e ilustraciones de Giselfust para las dos Alicias, trad. Mauro Armiño y Teresa Barba y Andrés Barba (Alma, 2020).



IMÁGENES 95-96. Edición en rústica de *Alicia y el Espejo*, trad. Mauro Armiño y Teresa Barba y Andrés Barba (Alma, 2020, 2022).



IMÁGENES 97-99. Cubierta e ilustraciones de Xavier Mula, trad. Juan Gabriel López Guix (Austral, 2023).

Aunque esporádicamente aparezcan versiones con las imágenes de Tenniel (más económicas, por ser de dominio público), la tendencia a las nuevas versiones ilustradas no muestra, por ahora, señales de remisión. A finales de 2023, apareció una nueva edición

en Austral con texto de Juan Gabriel López ya publicado anteriormente en otra colección e ilustraciones de Xavier Mula, en una de las cuales parece percibirse un homenaje a Francisco Ibáñez y su serie 13, *Rue del Percebe* (imágenes 97-99).

66 **CONCLUSIONES**

Tras más de un siglo, la presencia de *Alicia* en la península sigue siendo vigorosa en el sistema literario y cultural español. Las adaptaciones infantiles y juveniles, que dominaron por completo el panorama literario durante algo más de cincuenta años, conviven desde el último tercio del siglo xx con ediciones íntegras, que no rebajan ni reducen el texto y son susceptibles de ser apreciadas por lectores más formados o adultos. Como se ha visto, muchas veces la tipificación de una edición como juvenil o adulta se basa exclusivamente en elementos paratextuales: cubierta, colección, ilustraciones, notas, etcétera. La situación actual muestra una superposición de dinámicas.

En el ámbito gráfico, tras más de medio siglo de traducciones y adaptaciones infantiles acompañadas de ilustraciones realizadas localmente y pensadas para el público objetivo de los libros, las traducciones de Jaime de Ojeda publicadas por Alianza en 1970 y 1973 supusieron (dejando de lado la aparición anómala del *Espejo* en 1944) la recuperación de los dibujos de Tenniel y el inicio de varias décadas de versiones íntegras, no necesariamente enmarcadas en el ámbito de la literatura infantil y juvenil y acompañadas de las ilustraciones originales. A partir del cambio de siglo, el atractivo de Tenniel declinó y se produjo una suerte de *aggiornamento* iconográfico con la proliferación de nuevas versiones ilustradas por dibujantes contemporáneos.

Desde el punto de vista de las dinámicas editoriales, se aprecia la permanencia aliciana en los catálogos y su proliferación en múltiples formatos y ediciones (como hizo, por ejemplo, Bruzguera a lo largo de su historia). Los últimos años muestran cómo los grandes grupos editoriales aprovechan sus diferentes sellos para publicar la misma edición ilustrada en diferentes mercados lingüísticos, la mayoría de las veces reutilizando

traducciones existentes. Se trata de una práctica ampliamente utilizada en el mercado de las adaptaciones infantiles (por Susaeta, por ejemplo) y que a partir del 2015 empezó a darse con fuerza en el sector de las traducciones íntegras, en una muestra de la presencia y la fuerza de los grandes grupos editoriales con sellos en varias lenguas. En la medida en que el texto se repite una y otra vez en diferentes formatos, parece afirmarse una primacía del libro en tanto que objeto atractivo cuyo principal valor procede de las ilustraciones y la calidad o incluso el lujo de la edición.

La cronología, por su parte, también muestra la vitalidad de los diferentes ecosistemas culturales, literarios y editoriales. Además de la primacía del castellano, es posible apreciar el nivel de fortaleza y resiliencia de las diferentes lenguas. De modo especial, se aprecia la resistencia, aunque en grado diverso, de los sistemas literarios de las llamadas comunidades históricas: Cataluña, País Vasco y Galicia. Merece destacarse que del ámbito catalán partió la iniciativa de la primera traducción íntegra de *Alicia*. En los sesenta, tras los años de mayor represión lingüística de las lenguas “regionales”, *Alicia* fue asomando poco a poco la cabeza por medio de adaptaciones, primero en catalán y luego en euskera; más tarde, en los setenta y ochenta, surgieron, también en ese orden, versiones íntegras que contaban ya con un público lector de más edad. El ámbito gallego, el más lento de los tres, vio aparecer de modo casi simultáneo en la primera mitad de los ochenta una adaptación de *Alicia* para el público menor de edad e inmediatamente después unas excelentes versiones íntegras de *Alicia* y el *Espejo*. A final de esa década se publicó en asturiano *Alicia*; y, al principio de la siguiente, el *Espejo*. El hecho de que esas traducciones que no hayan sido reeditadas habla claramente de la debilidad de ese sistema literario y de la ausencia de una decidida política de

respaldo lingüístico y cultural. Y lo mismo cabe decir del aragonés, más débil aun, como pone de manifiesto el hecho de carecer incluso de un *Espejo*. En última instancia, esas ausencias nos hablan de los límites del Estado autonómico (sobre todo, a partir del año 2000) en las políticas de respaldo a las lenguas más minoritarias.

La web de Ethnologue (<https://www.ethnologue.com>) cataloga “en riesgo” cuatro lenguas habladas en España: el asturiano, el aragonés, el aranés (listado como occitano) y el extremeño. En ausencia de políticas de respaldo oficiales, su supervivencia se ve muy comprometida. El aranés, la última lengua en acceder a la categoría de “aliciana” y la más minoritaria de las mencionadas, tiene un número de hablantes muy escaso (unos cinco mil hablantes nativos), pero goza en Cataluña de reconocimiento oficial y se enseña en las escuelas del Valle de Arán. La traducción de *Alicia* fue una iniciativa personal de Tònho Castet, quien contó para su publicación con el respaldo del órgano de gobierno autónomo. En el caso del extremeño, que tiene muchos más hablantes que el aranés, la lengua no cuenta con ningún tipo de apoyo por parte de las autoridades locales, ni autonómicas ni municipales. Ese desvalimiento tiene su correlato en la total ausencia aliciana. Por otra parte, no se conocen en España ediciones de *Alicia* al árabe (*dāriġa*) ni al bereber (rifeño, *tarifit*), lenguas de la mitad de la población en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla (en torno a cuarenta mil habitantes en cada una de ellas).

En términos culturales, el repaso cronológico también permite ver que la literatura infantil es un terreno privilegiado del combate de las ideas. Se distinguen con claridad el proyecto regeneracionista catalán y su intento de crear un canon infantil que sirviera a la causa del catalanismo en los años veinte del siglo pasado; la prohibición por parte del primer franquismo de la edi-

ción en lenguas “vernáculos” y, en especial, de la edición de libros infantiles; la aparición de traducciones en catalán y euskera de ediciones de *Alicia* auspiciadas por los sectores nacionalistas clericales; las adaptaciones infantiles como instrumento para introducir (consciente o inconscientemente) en los textos aportes de tipo ideológico ausentes en el original... son otros tantos indicios de una función extraliteraria pero sustancial de la literatura infantil; una función, por otra parte, hoy bien patente en las múltiples revisiones a que se someten obras con contenidos juzgados ya inapropiados.

En términos históricos, la cronología refleja como en un espejo (no oscuramente, sino con bastante claridad) los avatares políticos de la España del último siglo: la pujanza de la burguesía catalana en el primer tercio del siglo xx, el corte de la guerra civil, la autarquía y la censura, el restablecimiento de la democracia y la creación del Estado de las autonomías, así como sus límites... Sin duda, puede parecer temerario a primera vista establecer una correlación entre las grandes dinámicas sociales, políticas y culturales de un país y la historia de la edición de un libro de literatura infantil, pero el repaso a la cronología de las traducciones de *Alicia* en España muestra que la obra de Carroll también sufrió las convulsiones del siglo y, en consecuencia, puede servir de modesto e inesperado marcador de dinámicas editoriales o sociales mucho más generales y del grado de vitalidad de las diferentes lenguas, literaturas y ecosistemas culturales de una sociedad.

REFERENCIAS

- Baró, M. (2006). *Les edicions infantils i juvenils de l'Editorial Juventud (1923-1969)* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/761>
- Bravo-Villasante, C. (1963). *Historia de la literatura infantil española*. Doncel.

- Cohen, M. N. (2015). The Alice Books: English Classics. En J. A. Lindseth (ed. gen.) y A. Tannenbaum (ed. téc.), *Alice In a World of Wonderlands. The Translations of Lewis Carroll's Masterpiece*, vol. 1 (pp. 71-79). Oak Knoll Press.
- Colomer, T. (2010). La evolución de la literatura infantil y juvenil en España. *Bookbird*, 1, 2-5.
- Elizalde Estenaga, Amaia (2019). Semblanza de la editorial Hordago (1978-1988), *MHLI-Memoria Histórica en Literaturas Ibéricas*. <https://mhli.net/es/artxiboa/hordago-argitaletxea>
- Enciclopedia Auñamendi (2024). Berriatua Ibieta, Imanol. <https://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/es/berriatua-ibieta-imanol/ar-13440/>
- Etzaniz, X. (1997). *Eukal haur eta gatze literaturaren historia*. Pamiela.
- Etzaniz, X. (2000). Literatura infantil e xuvenil vasca. *Boletín Galego de Literatura*, 23, 77-100. <https://minerva.usc.es/rest/api/core/bitstreams/97792ab7-7502-446f-9f94-62659625a930/content>
- García Déniz, J. A. (1981). *Alice's Adventures in Wonderland: el estilo y las traducciones españolas* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna].
- García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.
- García Padrino, J. (2000). Libros y lectores en el fin de siglo. En R. F. Llorens García, *Literatura infantil y lectura en el fin de siglo (1898-1998)* (pp. 9-23). Universidad de Alicante-Caja de ahorros del Mediterráneo. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc833q5>
- Goodacre, S. (1990). Census of copies of the suppressed 1865 *Alice*. En Schiller, J., y Goodacre, S., *Alice's Adventures in Wonderland. An 1865 printing re-described and newly identified as the Publisher's "File copy"*. Jabberwock.
- Gutiérrez Comas, M. T. (1996). Juan Gutiérrez Gili, crítico y periodista. En *Rafael Barradas y Juan Gutiérrez Gili (1916-1929)* (pp. 22-28). Residencia de Estudiantes.
- Lindseth, J. A., (ed. gen.) y A. Tannenbaum (ed. téc.) (2015). *Alice In a World of Wonderlands. The Translations of Lewis Carroll's Masterpiece*, 3 vols. Oak Knoll Press.
- Llobet, A. (2013). Albert Manent, corrector de Josep Carner. *Quaderns. Revista de Traducció*, 20, 269-276.
- Llobet, A. (2022). L'Àlicia de Carner (1919-2020). Història i recepció. *Quaderns*, 29, 57-71.
- López Guix, J. G. (2015). Checklists: Spanish. En J. Lindseth (ed. gen.) y A. Tannenbaum (ed. téc.), *Alice In a World of Wonderlands. The Translations of Lewis Carroll's Masterpiece*, vol. 3 (pp. 764-934). Oak Knoll Press.
- López Guix, J. G. (2016) Six Languages of Spain, and the Mysterious "Perfect Horse". *Knight Letter*, 96, 16-20. <https://archive.org/details/knightletterno-9602lewi/page/16/mode/2up>
- López Guix, J. G. (2017). De Azincourt a Eton y más allá: la *Alicia en el país de las maravillas* de Rafael Ballester Escalas y sus secuelas. *Trans*, 21, 129-161. <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3725/3469>
- López Guix, J. G. (2018, 25 de enero). Tras los pasos de Dios en el País de las Maravillas. *CTXT. Revista Contexto y Acción*. <https://ctxt.es/es/20180103/Culturas/17089/traducccion-Alicia-Pais-Maravillas-dios-interpretacion.htm>
- Malvern, J. (2018, 31 de julio). George Orwell was killed by the civil war he survived. *The Times*.
- Pardo de Neyra, X. (2004). Lectura socioliteraria del nacimiento de la literatura infantil gallega: un viaje en tres tiempos. *ANLIJ*, 2, 151-176. <https://revistas.uvigo.es/index.php/ALIJ/article/view/746/731>
- Roig Rechou, B.-A. (dir.) (2015). *Historia da literatura infantil e xuvenil galega*. Edicións Xerais de Galicia.
- Saravayskaya, Y., Zilberstein, G., Zilberstein, R., Zilberstein, S., Maor, U., D'Amato, A. y Righetti, P. G. (2020, 27 de mayo). 1984: What Orwell could not predict. Proteomic analysis of his scripts. *Electrophoresis*, 41(21-22), 1931-1940. <https://doi.org/10.1002/elps.202000063>
- Vallverdú, F. (1977). L'edició catalana de 1923 a 1930. *El Marges*, 9, 23-50.
- Valriu, C. (1994). *Història de la literatura infantil i juvenil catalana*. Pirene.
- Weaver, Warren (1964). *Alice in many tongues*. University of Madison Press.

Los conceptos de competencia y saber se han utilizado en diferentes disciplinas desde hace décadas. Dos de ellas son los estudios de traducción y la investigación educativa. La revisión de la literatura permitió identificar similitudes entre la competencia traductora y la competencia en educación, lo cual generó el interés por profundizar en el tema. Por tal motivo, el presente artículo de corte bibliográfico se dio a la tarea de examinar los conceptos de competencia, competencia en educación y competencia traductora, así como explorar el saber-hacer, el saber-saber y el saber-ser, que contribuyen a la adquisición de la competencia traductora. Este análisis se realizó con el objetivo de examinar los nexos teóricos entre estas nociones y promover el diálogo entre la didáctica de la traducción y las ciencias de la educación que es indispensable a nivel disciplinar.

PALABRAS CLAVE: competencia, competencia traductora, saber, traducción, revisión.

La competencia traductora y los saberes: una revisión analítica y dialógica aplicada a la didáctica de la traducción*

HÉCTOR LIBREROS CORTEZ

Universidad Anáhuac Xalapa, Centro de Lenguas-Universiteit Antwerpen.

*Depto. de Lingüística Aplicada/
Traductores e Intérpretes*

ORCID: 0000-0001-6861-7371

IRIS SCHRUIJVER

Universiteit Antwerpen.

*Depto. de Lingüística Aplicada/
Traductores e Intérpretes*

ORCID: 0000-0001-6091-024X

Translation Competence and Saberes: an Analytic and Dialogic Review Applied to the Didactics of Translation

Competence and “saber” have been used in different fields for decades. Two of them are Translation Studies and Educational Research. The literature review allowed us to identify similarities between translation competence and competence in Education, which generated an interest in delving deeper into the topic. For this reason, this bibliographic article analyses the concepts of competence, competence in Education, translation competence, and “saberes”, focusing on the know-what, know-how, and know-how-to-be, which contribute to the acquisition of translation competence. This analysis was done with a view to examining the theoretical links among these concepts and contributing to the dialogue between translation didactics and the education sciences, which is essential at the disciplinary level.

KEY WORDS: *competence, translation competence, saber, translation, review.*

* Este artículo se deriva de la investigación doctoral intitulada *La construcción de los saberes en la traducción: el caso de una universidad pública en México* realizada en la Universidad Veracruzana y la Universidad de Amberes. Agradecemos el apoyo obtenido mediante la beca doctoral del CONAHCYT (CVU: 702954), así como por las becas complementarias otorgadas por la DGRI-UV y la Universidad de Amberes (BOF 542300011, Peoplesoft ID 46834).

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de competencia traductora (CT) se utiliza frecuentemente en la formación en traducción. Sus componentes son los conocimientos, las destrezas y las actitudes (Hurtado-Albir *et al.*, 2022) que una persona debe adquirir durante la educación formal o institucionalizada (el grado y el posgrado) o mediante la educación no formal (para el caso de los y las traductoras que se han formado de manera empírica)¹ para llevar a cabo de manera óptima la práctica traductora. Esta noción ha sido analizada en los estudios de traducción desde hace varias décadas (cf. Hurtado-Albir, 2008; Kelly, 2002; Olalla-Soler, 2017; Hurtado-Albir *et al.*, 2022) y es de suma relevancia a nivel disciplinar, ya que su exploración ha permitido identificar y examinar, mediante múltiples modelos componenciales, los elementos necesarios para el ejercicio de la traducción (cf. Hurtado-Albir *et al.*, 2022) y tenerlos presentes durante la formación. Por otro lado, en la investigación educativa, específicamente en el campo didáctico, se emplea también el concepto de competencia desde hace algunas décadas (cf. Díaz-Barriga, 2006; Valiente-Barderas y Galdeano-Bienzobas, 2009). Su conformación se basa en tres saberes: saber-saber, saber-hacer y saber-ser (González-Ferreras y Wagenaar, 2003; Dietz, 2019). El primero es de corte teórico, el segundo práctico y el último tiene una naturaleza axiológica. Estos saberes integran los componentes indispensables para una formación integral, ya que no basta con tener conocimientos, sino que también es esencial considerar las habilidades y los valores (Villegas-Villegas *et al.*, 2019).

La aparente similitud conceptual en estos dos campos del saber, así como la aparición y la uti-

lización del término en temporalidades afines, generó el interés por profundizar en el tema. Por tal motivo, el presente estudio de corte bibliográfico emprendió una exploración cruzada de dos conceptos: la competencia y los saberes en las dos disciplinas, los estudios de traducción y la investigación educativa. Su objetivo radicó en documentar los nexos teóricos y contribuir posiblemente al diálogo entre la didáctica de la traducción y el campo educativo, el cual es un punto trascendental para lograr una investigación transformadora óptima para la formación en traducción (Hurtado-Albir, 2019). La revisión bibliográfica trató de apearse al diálogo intercultural que consiste en “compartir ideas y diferencias con la intención de desarrollar un entendimiento más profundo acerca de diferentes perspectivas y prácticas” (Naciones Unidas, s. f., párr. 2). Esto en vista de que la comunicación intercultural es “un campo aún emergente pero sumamente importante para el futuro de la traducción en un mundo caracterizado por crecientes diferencias, diversidades y desigualdades” (Dietz, 2019, p. 61). Con esto en mente, la propuesta incorporó, en la medida de lo posible, las propuestas e ideas de autores(as) latinoamericanos(as) y europeos(as) en torno a la competencia, la competencia traductora y los saberes con miras a entablar un diálogo y encontrar ideas afines o contrarias sobre la temática. Lo anterior, sin dejar de lado, estudios provenientes de otras latitudes y realidades socioculturales. Esta idea surgió del trabajo coordinado entre los(as) autores(as) y de sus formas de visualizar y analizar la temática, así como de reconocer la incipiente existencia de estudios de esta naturaleza.

Además, en la actualidad, múltiples espacios universitarios que ofertan grados y posgrados en traducción se apegan al modelo basado en competencias, como por ejemplo, el *EMT Competence*

¹ Véase Mallart (2001) para profundizar en el tema de la educación formal y no formal.

Framework del año 2022, el cual representa un referente para la formación en traducción en la Unión Europea y en el que se evidencia su vigencia y uso hasta el año 2028 (European Commission, 2022). No obstante, a pesar de la riqueza documental derivada del enfoque por competencias, es necesario continuar explorando sus componentes, recopilar información al respecto y reflexionar sobre su uso dentro y fuera del aula, ya que, como se analizará más adelante, este modelo se encuentra en constante transformación (Tobón, 2006).

Antes de entrar de lleno al tema, es importante subrayar la existencia de un debate contemporáneo en la investigación educativa y campos afines entre los términos de “saber(es)” y “conocimiento(s)”. Autores(as) como Beillerot (1998), Dunkerly-Bean y Bean (2016), Herger (2012), Manrique-Tisnés, (2008), Margolinas (2014a, 2014b), Sepúlveda-Contreras (2019), Toledo y Barrera-Bassols (2008) y Villoro (2002) apuntan a una distinción conceptual, que es reconocible en determinadas lenguas, como el español debido a que cuenta con dos verbos (saber y conocer) y dos sustantivos (el saber y el conocimiento) (Sepúlveda-Contreras, 2019; Villoro, 2002) para hacer referencia a los atributos cognitivos que posee una persona. Sin embargo, el análisis de estos estudios permitió identificar que la división epistemológica entre el saber y el conocimiento es complicada, dado que, en algunos casos, se emplean como sinónimos. Esto ocurre también con los verbos saber y conocer (López Gómez, 2016) y en ocasiones se utiliza una de las palabras para definir la otra. Por ejemplo, Foucault (2002) concibe al saber como un “conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia [...]; no existe un saber sin una práctica discursiva definida” (pp. 306-307). Por su parte, Beillerot

(1998) lo visualiza a partir de dos concepciones. La primera como “conjuntos de conocimientos. Inventariados, clasificados, acumulados” (p. 31) y la segunda que apunta a que “el saber es un proceso; se basa en las relaciones entre saber y psiquismo” (p. 31). En conexión con este último punto, Fortoul-Ollivier (2017), con base en Yurén *et al.* (2005), indica que los saberes representan la exteriorización y la objetivación de “los aprendizajes logrados y los conocimientos construidos. Al ser los aprendizajes procesos internos en los sujetos, la exteriorización se da mediante los saberes” (p. 182). A partir de lo anterior, así como de otros estudios, la presente investigación considera al conocimiento como un proceso interno vinculado con la cognición (Beillerot, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995; Villoro, 2002) que al externalizarse mediante el discurso y la acción se transforma en el saber (Fortoul-Ollivier, 2017; Foucault, 2002), el cual es compartido por y en un grupo social. En el caso académico, el saber circula entre grupos específicos, quienes lo validan y legitiman (Beacco, 2011; Chevallard, 2000; Margolinas, 2014b).

La cita previa de Fortoul-Ollivier (2017) ilustra otro punto importante sobre el saber, es decir, el uso del término en singular o plural. Beillerot (1998), Fortoul-Ollivier (2017) y Foucault (2002) hacen referencia al saber como un concepto abarcador. No obstante, apuntan a la existencia de saberes específicos. La clasificación y los nombres de los saberes dependen del autor(a) que se tome como referencia y de su orientación teórica (véanse, por ejemplo, las propuestas de Beacco, 2011; Chevallard, 2000; Díaz-Quero, 2005; Dietz, 2013; Lucio, 1992; Mercado-Maldonado y Espinosa Tavera, 2022; Tardif 2009, por mencionar algunos). El análisis detallado al respecto permitió reconocer que el saber suele segmentarse en tres saberes particulares: el saber-saber, el saber-hacer, y el

saber-ser. El primero de ellos de carácter teórico, el segundo de orden práctico y el último de índole social. Además, se hizo visible que esta triada de saberes conforma también una competencia (Álvarez *et al.*, 2008; González-Ferreras y Wageenaar, 2003; Portera, 2014; Rodríguez-Zambrano, 2007; Tobón, 2006). Esta última interpretación conceptual se visualiza en determinados estudios provenientes de la investigación educativa y la didáctica de la traducción, los cuales se analizan a detalle en los apartados posteriores.

2. LA COMPETENCIA

El término competencia se emplea de forma recurrente en diferentes disciplinas académicas. Si bien su presencia y análisis se puede asociar con la antigüedad griega, china e india (López Gómez, 2016; Salman *et al.*, 2020; Tobón, 2006), su primera aparición documental se atribuye a Robert W. White en 1959 (Salman *et al.*, 2020). Para este psicólogo estadounidense la competencia es definida como “an organism’s capacity to interact effectively with its environment. [...] this capacity might be considered an innate attribute, but in [...] man, [...], fitness to interact with [...] attained through prolonged-feats of learning” (White, 1959, p. 297).² Esta primera interpretación conceptual permite identificar un vínculo evidente entre la competencia y el aprendizaje humano, el cual perdura hasta la actualidad. Seis años después de la propuesta de White, Noam Chomsky presentó en *Aspects*

*of Theory of Syntax*³ dos conceptos trascendentales para el campo lingüístico: competencia y actuación. El primero está centrado en el “conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua” (Chomsky, 1970, p. 6) y el segundo en el “uso real de la lengua en situaciones concretas” (Chomsky, 1970, p. 6). El lingüista estadounidense, al igual que White (1959), prestó especial atención al atributo innato. Su definición de competencia conserva el componente educativo y en ella se añade un nuevo componente, el conocimiento, que no se señala explícitamente en el trabajo de White (1959).

La noción de competencia de Chomsky contribuyó al debate lingüístico. No obstante, recibió críticas de un sector de la comunidad académica debido a su carácter idealizado y monolítico (Bagarić y Mihajević-Djigunović, 2007; Verhoeven, 1998). Esto llevó al antropólogo Dell Hymes a formular, en 1966, la “competencia comunicativa” cuyas bases residen en la perspectiva sociocultural (Verhoeven, 1998) y la cual ha sido estudiada por autores como Canale-Swain, Canale, Widdowson, Spolsky en la década de 1980 y Bachman en 1990 (Hurtado-Albir *et al.*, 2022). Sin embargo, el nuevo concepto no vio la luz hasta 1971 cuando se publicó *On Communicative Competence*. Este estudio abrió el camino a otras investigaciones al respecto (Hurtado-Albir, 2017). En esta propuesta se considera a la competencia como:

The most general term for the capabilities of a person. [...] Competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use. Knowledge is distinct, then, both from competence (as its part) and from systemic possibility (to which its relation is an empirical matter) [...] The specification of

² La propuesta de White se publicó a finales de 1950. Años después, en la década de 1970, apareció el trabajo de McClelland. Si bien este último autor hace alusión brevemente a la competencia y cita a White, su propuesta no ofrece una definición del concepto (véanse McClelland, 1973, y Hurtado-Albir *et al.*, 2022, quienes recuperan tanto el estudio de McClelland como el de más autores/as).

³ Este volumen se publicó por vez primera en 1965. Para efectos del presente estudio se recupera la traducción realizada por C. P. Otero en 1970 para la editorial Aguilar.

ability for use as part of competence allows for the role of noncognitive factors, such as motivation, as partly determining competence. In speaking of competence, it is especially important not to separate cognitive from affective and volitive factors, so far as the impact of theory on educational practice is concerned; but also with regard to research design and explanation. (Hymes, 1971, p. 64)

En el fragmento previo, de igual forma que en White (1959), se concibe la competencia como una capacidad. Además, Hymes (1971), del mismo modo que Chomsky (1965), considera el conocimiento como un componente central de la competencia. La cita anterior permite visualizar que los atributos del término se enriquecieron y afinaron con el transcurso del tiempo y el análisis conceptual, ya que Hymes (1971) no solo asocia la competencia con el conocimiento sino también con la habilidad humana, la metacognición y la motivación. En esta definición se comienzan a distinguir, con mayor claridad, determinados rasgos como los componentes práctico y socio-personal, que son característicos de dos de los saberes (el saber-hacer, y el saber-ser) mencionados en la parte final de la introducción.

Posteriormente, aparecieron competencias aún más específicas en diferentes disciplinas desde la década de 1970 hasta el inicio del nuevo milenio (Díaz-Barriga, 2006). Por ejemplo, cognitiva, emocional, ética, funcional, ideológica, investigativa, interactiva, intercultural, ocupacional, operacional, social, entre otras (Salman *et al.*, 2020; Tobón, 2006). A esta lista se pueden agregar hoy en día aún más competencias como la matemática, literaria, cívica, discursiva, entre otras. Esta proliferación ocasionó que determinados teóricos se posicionaran al respecto. En concreto, Díaz-Barriga (2006) y Tobón (2006) apuntan a una reflexión y un análisis endebles sobre el concepto y su aplicación. Tobón, con base en Zubiría (2002), señala que la noción

“ha sido sacada arbitrariamente de un paradigma teórico y se ha aplicado a otras áreas de una forma asistemática y desconexa, sin tenerse como base criterios claros de referencia” (2006, p. 45). Como se expone en Tobón (2006), Zubiría (2002) muestra descontento en torno al uso del concepto, ya que consideraba que pronto comenzaríamos a emplear competencias muy particulares, como una competencia para atarnos los zapatos, a la cual todavía no hemos llegado.

Además de la variedad de competencias surgieron también múltiples definiciones propuestas por teóricos y organismos internacionales (cf. Álvarez *et al.*, 2008; Martínez-Martínez *et al.*, 2012; Tobón, 2006), lo cual trajo consigo diversas interpretaciones. A nivel educativo, Díaz-Barriga (2006) considera que dicha pluralidad ha ocasionado una marcada confusión dada la inexistencia de una categorización integral y pragmática “que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza” (p. 33). Unido a ello, se torna difícil lograr un consenso epistemológico sobre el significado único del término (Álvarez *et al.*, 2008; Guzmán-Marín, 2017) debido a que recupera elementos de múltiples doctrinas y disciplinas (Gimeno-Sacristán, 2008; Tobón, 2006). Sin embargo, esta situación no es exclusiva del concepto de competencia, por ejemplo, pensemos en la dificultad para lograr una definición única de conceptos complejos como el conocimiento y la interculturalidad (véase Dietz, 2017, quien proporciona un análisis interesante sobre la polisemia del término de interculturalidad). Por tal motivo, es necesario establecer y visibilizar el posicionamiento epistemológico de los(as) investigadores(as) (Tello y Mainardes, 2012) a modo de identificar cómo se interpreta el fenómeno a estudiar. En nuestro caso, nos apegamos a la propuesta de Tobón (2006) que, con base en el pensamiento complejo de Edgar Morin (1994), considera que

las competencias se deben visualizar como un enfoque complejo “en constante construcción-deconstrucción-reconstrucción” (Tobón, 2006, p. 46) y en cuya configuración confluyen “conocimiento, actitudes, valores y habilidades” (Tobón, 2006, p. 47), es decir, el saber-saber, el saber-ser y el saber-hacer.

2.1. La competencia en la educación

En el campo educativo se hace referencia regularmente al enfoque por competencias o al término en plural. Esto podría deberse a que el(la) estudiante adquirirá o construirá no solo conocimientos teóricos sino también destrezas y actitudes a lo largo de la formación (Paredes e Inciarte, 2013) con miras a integrar estos tres elementos y desarrollar “una combinación dinámica” (González-Ferreras y Wagenaar, 2009, p. 155) que propicie la formación integral (Paredes e Inciarte, 2013).

En esta área del saber, las competencias comenzaron a ser notorias a partir de los años noventa debido a que fueron adoptadas por múltiples entidades y organismos vinculados con la educación, así como por la aparición de publicaciones al respecto y el influjo de cuestiones económico-globales (Coll, 2007; Díaz-Barriga, 2006; Tobón, 2006). Particularmente, su inclusión en el nivel universitario se asocia con aspectos de una política educativa internacional (Aboites, 2010; Gimeno-Sacristán, 2008; Riesco-González, 2008; Rodríguez-Zambrano, 2007), que apunta al establecimiento de “un marco común de referencia en educación superior para todos los países” (Rodríguez-Zambrano, 2007, p. 146). Esto a su vez está relacionado con el proyecto *Tuning*,⁴ donde las competencias ocupan

una posición central (Aboites, 2010; Rodríguez-Zambrano, 2007). En *Tuning Educational Structures in Europe* (González-Ferreras y Wagenaar, 2009), iniciativa internacional orientada a poner en marcha el proceso de Bolonia a nivel superior, se conciben las competencias desde una perspectiva integral compuesta por tres grandes saberes:

Las competencias se entienden como *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). (González-Ferreras y Wagenaar, 2009, p. 28)

En ocasiones, se hace referencia a los tres saberes como: saber-conocer o saber-saber, saber-hacer y saber-ser. El primero de ellos es de carácter teórico, el segundo es de orden práctico y el último es de índole social. Específicamente, Tobón (2006) y Santa María *et al.* (2021) añaden el saber convivir, que se asocia con el saber-ser debido a su componente social. Esta perspectiva tripartita se visualiza también en

dades no buscan la uniformidad en sus programas de titulación o cualquier forma prescriptiva o definitiva de la currícula europea sino simplemente puntos de referencia, convergencia y entendimiento mutuo” (González-Ferreras y Wagenaar, 2009, p. 6). Sin embargo, en algunas perspectivas sí se visualiza una orientación unificadora a nivel universitario (cf. Rodríguez-Zambrano, 2007). Cabe agregar que si bien el proyecto *Tuning* inició a finales del siglo XX (Pálvölgyi, 2017), su relevancia e impacto perdura hasta nuestros días. Esta iniciativa se percibe como “the most important higher education innovation platform nowadays” (Pálvölgyi, 2017, p. 1) y “the largest and most influential initiative globally to reform higher education. At present nearly 130 countries have been / are involved in one or more of the Tuning projects. The initiative keeps enjoying prestige in all world regions due to the projects which were running in the years around 2013 and after.” (González-Ferreras y Wagenaar, 2023, p. 44).

⁴ En esta propuesta se menciona que el nombre del proyecto tenía como objetivo “reflejar la idea de que las universi-

Tabla 1. Relación teórica entre la competencia, los saberes y los pilares de la educación.

	Tipo de saber	Pilar de la educación	Componente
Competencia	Saber-saber	“Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión” (Delors <i>et al.</i> , 1996, pp. 95-96)	Conceptual-reflexivo
	Saber-hacer	“Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno” (Delors <i>et al.</i> , 1996, p. 96)	Práctico
	Saber-ser Saber aprender Saber convivir	“Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors <i>et al.</i> , 1996, p. 96) “Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas” (Delors <i>et al.</i> , 1996, p. 96)	Social-personal

Fuente: elaboración propia con base en Cejas Martínez *et al.* (2019), Consejo de Europa (2002), Delors *et al.* (1996), Tobón (2009), Ramírez-Díaz, (2020), Santa María *et al.* (2021).

diferentes propuestas de corte educativo, por ejemplo, Cejas Martínez *et al.* (2019), Coulet (2011), Cuadra-Martínez *et al.* (2018), Leví-Orta y Ramos-Méndez (2013), López Gómez (2016), Martínez-Martínez *et al.* (2012), Portera (2014), Riesco-González (2008), Rodríguez-Zambrano (2007), Santa María *et al.* (2021), Tardif (2009) y Tobón (2006), por mencionar algunos.

Estos tres grandes saberes se vinculan también con la competencia en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), el cual ha sido un referente a nivel internacional en la didáctica de lenguas extranjeras. En el MCER se incorpora también el saber aprender, que hace referencia a “la capacidad de aprender” (Consejo de Europa, 2002, p. 104). Este saber tiene un espectro más amplio, ya que moviliza a los tres restantes (Consejo de Europa,

2002).⁵ La clasificación antes expuesta se ajusta a los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors *et al.* (1996) en *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Cejas Martínez *et al.*, 2019; Ramírez-Díaz, 2020). La tabla 1 muestra la conexión entre las perspectivas educativas.

Si bien para Guzmán-Marín (2017) los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors *et al.* (1996) no representan “los fundamentos

⁵ El saber aprender se asocia con otro término ampliamente conocido en la investigación educativa que es aprender a aprender, el cual “implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones” (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 234).

ontológicos de las competencias” (p. 115), debido a que no contemplan la perspectiva integral ni tienen como objetivo fungir como cimientos del modelo basado en competencias, la tabla 1 permite visualizar cruces a nivel conceptual entre las propuestas teóricas antes señaladas. Además, evidencia, en cierto modo, cómo la competencia en el ámbito educativo retoma elementos de otras propuestas teóricas (Gimeno-Sacristán, 2008; Tobón, 2006). Con lo anterior, no se pretende fundamentar que los pilares de la educación son las bases de las competencias, solo se reconoce que existen componentes afines. Como dato interesante, hay que agregar que en Delors *et al.* (1996) se hace referencia a la(s) competencia(s) en repetidas ocasiones (el término aparece 75 veces a lo largo del documento, en ocasiones, solo con una alusión económico-profesional y en otros casos como un componente que se debe adquirir o que es necesario para el desarrollo) y se menciona que “en una escuela de este tipo [socializadora], pilar fundamental de la educación a lo largo de la vida, se adquieren las competencias indispensables para una socialización permanente” (p. 244.) Es decir, ya se visualizan rasgos de las competencias en este informe de 1996. Además, Gimeno-Sacristán (2008), al explorar las raíces de la competencia, destaca también a Delors *et al.* (1996), así como a Faure *et al.* (1973), ambos volúmenes promovidos por la UNESCO. En esta última propuesta se enfatiza el desarrollo de un saber “a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución” (Faure *et al.*, 1973, pp. 16-17). Esta cita conserva elementos afines con la expuesta anteriormente y podría relacionarse también con el concepto primario de competencia propuesto por White (1959), específicamente cuando hace referencia al aprendizaje prolongado (véase el apartado anterior sobre la competencia).

Los párrafos anteriores muestran, a grandes rasgos, la relevancia de los saberes para la formación y permiten reflexionar sobre la elección y el uso a nivel disciplinar del concepto de competencia por encima de la noción de saber. Esta decisión se asocia con la incorporación del concepto de competencia en la década de 1990 con el objetivo de renovar y actualizar el currículum tomando en consideración las transformaciones laborales y económicas (Herger, 2012).

Con la inclusión de esta nueva óptica educativa tanto los conceptos de “conocimiento” y “saber” pierden preponderancia dentro del campo educativo (Herger, 2012; Peeters, 2013). Además, el término de competencia, como se mencionó al inicio del apartado, está orientado hacia la perspectiva integral y es “integrador de realidades más concretas” (López Gómez, 2016, p. 317). Un par de ejemplos son Pavani (2016) y Rodríguez-Zambrano (2007) en los cuales se evidencia que la competencia integra los tres grandes saberes. Es decir, permite tener una perspectiva más amplia de los componentes a considerar durante la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina, en nuestro caso la traducción.

2.2. La competencia traductora

En los estudios de traducción se comenzó a reflexionar sobre la CT en la década de 1970 de la mano del teórico alemán Wolfram Wilss (Pym, 2003; Shreve *et al.*, 2018). Su propuesta apareció en 1976 y fue seguida por el estudio de Koller en 1979. No obstante, el concepto se asocia particularmente con la segunda parte de la década de 1980 y con 1990 cuando surgieron los primeros modelos teóricos sobre el constructo (Hurtado-Albir, 2008, 2017). A partir de este último periodo el concepto ha tenido un papel predominante a nivel disciplinar (Katan, 2008).

En las últimas dos décadas, el modelado multi-componencial de la CT ha logrado convertirse en una línea de investigación consistente dentro del campo disciplinar (Massey, 2019). Evidencia de ello son los múltiples modelos existentes, los cuales han sido recuperados recientemente por Chodkiewicz (2020), Hurtado-Albir (2008; 2017), Hurtado-Albir *et al.* (2022), Olalla-Soler (2017), PACTE (2020), Quinci (2023) entre otros. Estos autores destacan en orden cronológico los siguientes trabajos: Wilss (1976), Bell (1991), Nord (1991), Delisle (1992), Pym (1992, 2003), Neubert (1994, 2000), Kiraly (1995, 2006, 2013), Cao (1996), Hurtado-Albir (1996), Hansen (1997), Hatim y Mason (1997), Campbell (1998), Risku (1998), PACTE (2000, 2003, 2005), Kelly (2002, 2005), Gonçalves (2003, 2005), González-Davies (2004) Alves y Gonçalves (2007), Shreve (2006), Katan (2008), Bergen (2009), Göpferich (2009) y EMT (European Commission, 2009, 2017).

El número de los componentes de la CT varía de acuerdo con el modelo que se tome como referencia. Por ejemplo, la propuesta de Hansen (1997) tiene tres grandes secciones mientras que la de Kelly (2002) consta de seis. Con base en las investigaciones previas se identificó que los componentes de la CT son de orden lingüístico, cognitivo, cultural y profesional, entre otros. De manera particular, el modelo de PACTE podría considerarse que es el más popular de todos debido a que ha sido el único validado empíricamente (Olalla-Soler, 2017) y cuya popularidad se debe también a su adaptabilidad. Está compuesto por cinco subcompetencias, que son bilingüe, extralingüística, sobre conocimientos de traducción, instrumental y estratégica, así como por un conjunto de componentes psicofisiológicos (PACTE, 2020). Este sistema es primordial para la formación en traducción, ya que representa una visión amplia sobre los aspectos a considerar durante el proceso educativo.

Sin embargo, aunque la investigación sobre la CT y la perspectiva multi-componencial han sido fructíferas durante las últimas décadas, no se han librado de las críticas (Massey, 2019). A nivel conceptual, el término se enfrenta al mismo inconveniente que la noción de competencia, es decir, a la existencia de múltiples definiciones e interpretaciones. Quinci (2023) indica que lograr una definición del concepto dista de ser una tarea sencilla. Por su parte, Pym (2003), con base en Waddington (2000), reconoce la dificultad de establecer un número estándar de los componentes de la CT. Además, señala que se tiende a definir el concepto desde una perspectiva arquetípica y no se cuenta con la validación empírica de un gran número de los modelos existentes (cabe destacar, por supuesto, el modelo de PACTE). Quinci (2023) considera que la definición del concepto tiende a la polémica y ha derivado en “a variety of overlapping, intertwined, or conflicting conceptualisations and models” (p. 7). Lo anterior, podría relacionarse, en cierta medida, con la idea de Tobón (2006), que desde el campo educativo y apegado al pensamiento complejo de Morin (1994), apunta a que las competencias son un concepto complejo “en constante construcción-deconstrucción-reconstrucción” (p. 46). Con base en ello, se considera también a la CT como un término complejo, que se encuentra en constante transformación. Morin (2004) menciona que, en ocasiones, se utilizan formulas simples para explicar el entorno y eludir la complejidad. Un ejemplo de ello es perspectiva minimalista de CT de Pym (2003) que está compuesta únicamente por dos habilidades centradas en aspectos traductológicos:

The ability to generate a series of more than one viable target text (TT1, TT2 ... TTn) for a pertinent source text (ST);

The ability to select only one viable TT from this series, quickly and with justified confidence. (Pym, 2003, p. 490)

Si bien el autor está consciente de la necesidad de otros conocimientos y habilidades lingüísticos y extralingüísticos para traducir, enfatiza la solución de problemas por parte del traductor (Pym, 2003). Esta postura podría vincularse con el saber cómo actuar de *Tuning Educational Structures in Europe* (2009), ya que ambas propuestas destacan el componente práctico para hacer frente a situaciones. Hay que tener presente que la CT, a diferencia de otras competencias, se enfoca en el componente pragmático, puesto que “es un conocimiento básicamente *operativo* (saber *cómo*)” (Hurtado-Albir, 2019, p. 57). Cabe reconocer que la traducción puede visualizarse como un saber-hacer dada su orientación práctica (Hurtado-Albir, 1996; Tricás, 2003). Este saber-hacer y saber *cómo* se desarrolla inicialmente en los programas de traducción o mediante la educación no formal (para el caso de los y las traductoras que se han formado de manera empírica) y se fortalece mediante el ejercicio traductológico. Hurtado-Albir (2008), apegada a la formación por competencias, señala lo siguiente:

La compétence intègre un savoir (un ensemble de connaissances spécifiques d'une discipline), un savoir-faire (habiletés pour résoudre des problèmes pratiques), ainsi qu'un savoir-être (habiletés de type affectif et social). Autrement dit, une compétence est à la fois un savoir, un pouvoir et un vouloir. (Hurtado-Albir, 2008, pp. 22-23)

La cita previa se asemeja a la interpretación conceptual expuesta en el apartado “La competencia en la educación”, ya que ambas enfatizan los tres saberes: saber-saber, saber-hacer y saber-ser. Si bien, en el párrafo anterior, se reconoció que la CT se enfoca en el saber-hacer, se

debe considerar a los otros dos componentes de la competencia durante la formación, dado que el(la) traductor(a) profesional requiere “more than learning specific skills that allow one to produce an acceptable target text in one language on the basis of a text written in another” (Király, 2000, p. 13). Por tal motivo, es necesario considerar una perspectiva más amplia de este profesionalista lingüístico-cultural y tener presente un concepto cercano y complementario a la CT, que es la competencia del traductor(a) (CDT). La CDT está centrada en que el(la) traductor(a) sepa trabajar cooperativa y colaborativamente con pares profesionales y demás expertos(as) (Király, 2000). Esta competencia prioriza el componente socio-profesional, que es un aspecto que compete al saber-ser y al aprender a vivir juntos (véase el apartado anterior sobre la competencia en educación). Además, contempla lo necesario para el funcionamiento del traductor en el mercado laboral y su desarrollo se logra mediante simulaciones y prácticas profesionales (Biel, 2011).

Lo anterior expone la relevancia de fomentar tanto la CT como la CDT durante la formación en traducción. Cabe señalar que ambas competencias son contempladas en iniciativas vigentes y de corte internacional como *The European Master's in Translation Competence Framework* (European Commission, 2022). Su fomento radica en lograr que los(as) futuros(as) traductores(as) puedan llevar a cabo la traducción interlingüística, pero que puedan también desarrollarse y desenvolverse a nivel profesional. El desarrollo de estas dos competencias debe ser simultáneo, pero sin perder de vista que la CT es el punto central para que el traductor pueda realizar el ejercicio profesional (Biel, 2011).

Los tres grandes saberes (saber-saber, saber-hacer y saber-ser) nutren la CT y la CDT (cf. Fiola, 2003), por lo tanto, son de gran relevancia durante la enseñanza y el aprendizaje de la

traducción. No obstante, es importante subrayar que la atención debe centrarse en el saber-hacer (Hurtado-Albir, 2019; Mauriello, 1992), cuyo carácter es primordial para la formación del traductor(a), y posicionar en un segundo plano el saber-saber y el saber-ser. Es decir, se debe favorecer la práctica traductora por encima de otros aprendizajes dentro del aula. Este último espacio, así como la instauración de una atmósfera idónea para la formación son dos elementos necesarios para el desarrollo de los saberes (cf. Perassi y Ferreira, 2016).

3. LOS SABERES EN LA TRADUCCIÓN

Como se ha señalado con anterioridad (véase la introducción de este trabajo), el presente artículo de corte bibliográfico concibe el conocimiento como un proceso interno vinculado con la cognición (Beillerot, 1998; Nonaka y Takeuchi, 1995; Villoro, 2002) que al externalizarse mediante el discurso y la acción se transforma en el saber (Fortoul-Ollivier, 2017; Foucault, 2002). Este último se segmenta en tres saberes particulares: saber-saber, saber-hacer y saber-ser. A nivel disciplinar, los tres saberes han sido enunciados o analizados en determinadas investigaciones sobre didáctica de la traducción e interpretación. La *búsqueda documental en BITRA: Bibliografía de Interpretación y Traducción* de la Universidad de Alicante permitió identificar 34 estudios al respecto. Adicionalmente, la indagación en Google fue de utilidad para encontrar 15 trabajos extra. Es decir, 49 investigaciones en total. Los conceptos clave para realizar la búsqueda fueron: saber, saber-hacer y saber-ser, así como sus versiones en inglés⁶

⁶ Para la búsqueda en inglés también se tomaron en consideración los conceptos de *procedural knowledge* y *declarative knowledge*.

(*know-what*, *know-how* y *know how to be*) y francés (*savoir*, *savoir-faire* y *savoir-être*).

Los 49 trabajos tienen características particulares. En 33 de ellos solo se mencionan uno o dos de los saberes en uno o en más casos y se señalan, en ocasiones, puntos generales, por ejemplo, en Delisle (1998), Durieux (2005), Clas (2011), Muñoz (2008), Pino y Arzola (2009), Monacelli (2011) y Jabali (2014). En cambio, las 16 investigaciones restantes proporcionan características o profundizan en uno, dos o los tres conceptos. Estos estudios son, en orden cronológico, Valentine (1996), Merten (1998), Vasile (2002), Fiola (2003), Alves (2005), Vu (2006), Lederer (2007), Hurtado-Albir (2008), Plastina (2009), Abi-Abboud (2010), Peeters (2013), Garidel y Nieto (2014), Luna (2014), Perassi y Ferreira (2016), Orlando (2017) y Dietz (2019).

Particularmente, en los estudios de Torres del Rey (2005) y Luna (2014) se vinculan los saberes con los pilares de la educación de Delors *et al.* (1996). En otros casos, los trabajos hacen referencia a los saberes como componentes de las competencias o como elementos a desarrollar durante la formación en traducción, por ejemplo, en Gile (1992), Fiola (2003), Ivanova (2004), Vu (2006), Pino y Arzola (2009), Abi-Abboud (2010), Peeters (2013), Albl-Mikasa (2013), Dullion (2014), Perassi y Ferreira (2016). A continuación, se presentan detalles sobre los tres saberes.

3.1. Saber-saber en traducción

El saber-saber recibe también el nombre de saber qué, saber conocer, saber traductológico y saber teórico (Hurtado-Albir, 2008; Luna, 2014; Orlando, 2017; Perassi y Ferreira, 2016; Vasile, 2002). Su naturaleza es teórico-conceptual, ya que hace referencia a un conjunto de conocimientos declarativos (Arroyo, 2008; Fiola, 2003;

Hurtado-Albir, 2008; Plastina, 2009, PACTE, 2015; Vasile, 2002). Con base en lo anterior, se reconoce que tiene un carácter memorístico (Calvo, 2009). Por lo tanto, puede ser enunciado por el estudiante, el traductor y el traductólogo (cf. Abi-Abboud, 2010).

Este saber es de suma relevancia para el(a) traductólogo(a), en vista de que este(a) profesionalista se enfoca en el componente teórico (Hurtado-Albir, 2019), ya que “la Traductología es una reflexión teórica, un saber” (Hurtado-Albir, 1996, p. 151). Considera distintos elementos que competen a la disciplina, por ejemplo, la historia, la teoría y las metodologías de traducción, así como a las estrategias y técnicas de traducción (cf. Aguilar-Laguierce, 2020) y al componente bicultural, puesto que es primordial para solucionar problemas que se presentan al realizar la traducción (cf. Olalla-Soler, 2017, 2019). Estas áreas del saber suelen estudiarse en los programas de traducción, con la intención de familiarizar al estudiante con la disciplina. Además, hay que sumar el saber temático que es de gran importancia para llevar a cabo distintos tipos de traducción especializada, por ejemplo, legal, médica y económica, por mencionar algunas, dado que es necesario tener nociones sobre los temas a traducir (cf. Gelpí, 2015; Muñoz-Miquel, 2014; Valderrey-Reñones, 2004).

Su carácter es secundario en la formación del traductor(a), ya que es necesario para el aprendizaje, pero no basta solo con poseerlo (Giambagli, 1999) debido a que la traducción es aproximadamente “20% ‘declarative knowledge’ [...], and 80% ‘operational knowledge’, that is, ‘how to do something’” (Jiménez-Crespo, 2021, p. 209). Esto último evidencia que el saber-saber mantiene una relación cercana con el saber-hacer, puesto que la teoría y la práctica están enlazadas (Meinster, 2016). Un ejemplo claro es el saber lingüístico, dado que el(la) traductor(a) posee

múltiples referentes teóricos (gramaticales, léxicos, semánticos, ortográficos, entre otros) en al menos dos idiomas, pero no basta con saberlos y poder enunciarlos, ya que debe ser capaz de utilizarlos para el ejercicio de la traducción. En otras palabras, debe ser un saber integral (véase el apartado relativo a la competencia en la educación). En relación con lo anterior, Halverson (2018) hace referencia al saber multilingüístico que conlleva el saber/conciencia/habilidad metalingüístico que incluye “a speaker’s knowledge about the structure and meaning of language as such, her awareness of such knowledge and her ability to use it in specific tasks” (p. 12). Esta conciencia de la que habla Halverson (2018) podría asociarse con la metacognición, que a su vez, se vincula con la autoconciencia y la autorregulación de los procesos cognitivos (Dam-Jensen y Heine, 2009; Pietrzak, 2021) y que apunta directamente al aprender a aprender (véase el apartado relativo a la competencia en la educación, específicamente la nota al pie de página número 6), el cual se debe fomentar durante la formación.

3.2. Saber-hacer en traducción

El saber-hacer es una habilidad dura (Ivanova, 2004; Pino y Arzola, 2009) que, como se ha mostrado en el párrafo anterior, trabaja de forma coordinada con el saber teórico. Su función es primaria durante el proceso educativo y hace referencia a las “habilidades y destrezas traductorales” (Luna, 2014, p. 79) y a la actuación (Fiola, 2013). Alude específicamente a la capacidad para solucionar problemas prácticos (Hurtado-Albir, 2008; Vasile, 2002; Vu, 2006). Hay que tener presente que el saber-hacer, ya sea aplicado a la traducción o a otra disciplina, se logra mediante la práctica (Hurtado-Albir, 2008). Para desarrollar este saber se debe consi-

derar la conciencia metacognitiva del individuo, la cual implica el reconocimiento de fortalezas y debilidades, el uso consciente de estrategias y la regulación cognitiva (Pietrzak, 2021, Schraw y Dennison, 1994). La conciencia metacognitiva implica “being aware of the knowledge and all the processes that help to plan, monitor and evaluate the knowledge so it can be defined as the awareness of how we learn” (Pietrzak, 2021, p. 232), es decir, la persona debe *aprender a aprender* (véase el apartado relativo a la competencia en la educación).

Lo anterior evidencia que este saber tiene una naturaleza intelectual y procedural (Arroyo, 2008; Vasile, 2002), la cual es de gran relevancia para la adquisición de la CT (PACTE, 2015), dado que la formación en traducción debe privilegiar el saber-hacer por encima del saber-saber (Hurtado-Albir, 2019; Mauriello, 1992). Vu (2006) considera que el saber-hacer se centra en el análisis de la macroestructura y la microestructura del texto fuente, así como en la buena escritura en la lengua meta y la selección de soluciones adecuadas al traducir. Esta perspectiva se asemeja, en gran medida, a la propuesta minimalista de Pym (2003), recuperada en el apartado relativo a la competencia traductora, ya que ambos se enfocan únicamente en cuestiones necesarias para realizar la traducción interlingüística de forma óptima.

Perassi y Ferreira (2016) relacionan el saber-hacer con actividades prácticas que se deben desarrollar antes, durante y después de realizar la traducción. Estas se encuentran orientadas a que el(la) estudiante emplee estrategias para una lectura especializada y para la documentación; traduzca de forma directa e inversa; utilice técnicas para la corrección y evaluación de traducciones y sepa justificar las decisiones tomadas al traducir. Para lograr lo anterior es necesario que el profesor de traducción domine el saber-hacer

a modo de que pueda transmitirlo durante la formación (Durieux, 2005; Luna, 2014).

3.3. Saber-ser en traducción

El saber-ser es una habilidad blanda (Ivanova, 2004; Pino y Arzola, 2009) y de carácter socio-afectivo (Hurtado-Albir, 2008). Es reconocido también como saber convivir o *savoir-vivre* (Abi-Abboud, 2008; Luna, 2014). Por lo anterior, se asemeja a los componentes psicofisiológicos de PACTE (2003) y a la CDT de Kiraly (2000) y Biel (2011) debido a que agrupa cuestiones socio-personales del traductor(a).

Está compuesto por actitudes, motivaciones, creencias, reflexiones, estilos cognitivos y comportamientos (Abi-Abboud, 2008; Peeters, 2009; Plastina, 2009; Vasile, 2002), así como por “la adopción de buenas prácticas profesionales” (Luna, 2014, p. 79), las cuales no son descritas por la autora. Sin embargo, en su estudio, que está centrado en el perfil de los profesores de traducción y su desempeño, se contempló dentro del saber-ser los siguientes cinco puntos: [el(la) maestro(a) como] “promotor de buenas prácticas docentes en las instituciones; transformador de imagen traductora; respeto a identidades y alteridades; facilitador de la capacidad autocrítica, crítica y el desarrollo autónomo; promotor de buenas prácticas laborales [e] impulsor de elaboración de normas traductorales locales” (Luna, 2014, p. 84). Estos componentes tampoco se exponen en detalle. No obstante, y como se puede visualizar en la cita previa, estos puntos están orientados al desarrollo de un ser integral.

Este saber abarca también el componente axiológico y deontológico de la profesión y el pluralismo cultural (Abi-Abboud, 2008; Fiola, 2003; Peeters, 2009; Perassi y Ferreira, 2016). Perassi y Ferreira (2016) contemplan dentro de los

márgenes del saber-ser el desarrollo y el fortalecimiento de valores éticos, así como la adquisición de una perspectiva intercultural y una postura crítica, creativa y autónoma. A esto se podría agregar la perspectiva de género. Lo anterior evidencia que el saber-ser tiene un carácter general, ya que sus componentes podrían ser aplicables para otras profesiones, así como para otras actividades cotidianas, no solo las que competen al ámbito de la traducción (Ivanova, 2004).

4. CONCLUSIONES

El presente artículo de corte bibliográfico analizó los conceptos de competencia, competencia en educación y competencia traductora, así como los términos saber-saber, saber-hacer y saber-ser, que contribuyen a la adquisición de la competencia traductora. Con este trabajo se buscó contribuir al diálogo entre la didáctica de la traducción y el campo educativo, que es trascendental para lograr una investigación transformadora óptima para la formación en traducción (Hurtado-Albir, 2019).

Se considera que esta revisión bibliográfica podría ser útil para los(as) estudiantes de traducción, los(as) traductólogos(as) interesados(as) en el campo didáctico y para personas con educación empírica en traducción, dado que ofrece un panorama general sobre la competencia, la competencia traductora y los saberes. Además, podría ser un aliciente para ahondar en el tema o para realizar propuestas que contemplen temas o subtemas no incluidos en el presente trabajo, por ejemplo, el análisis del saber o saberes desde la perspectiva de los(as) traductores(as) de lenguas indígenas.

A lo largo de la propuesta se buscó entablar un diálogo intercultural principalmente entre las ideas y las posturas de autores(as) europeos(as) y latinoamericanos(as), con miras a encon-

trar planteamientos afines y contrarios sobre los conceptos analizados. La información recabada permitió identificar reinterpretaciones y adaptaciones de los estudios realizados por investigadoras(es) europeas(os) en propuestas latinoamericanas en el campo traductológico, mientras que en el campo educativo se evidencian algunas discrepancias sobre el uso, el análisis y la aplicación del enfoque por competencias y si su implementación buscaba o no la unificación y estandarización a nivel educativo.

El análisis de la información, desde una mirada pedagógica, nos permitió reconocer que el concepto de competencia está asociado con la capacidad humana y el aprendizaje desde sus inicios en la psicología. Posteriormente, su inclusión en el campo lingüístico-comunicativo sirvió para delinear con mayor claridad el concepto. En el ámbito educativo, la incorporación del término resultó de utilidad para unir y recuperar los saberes (saber-hacer, saber-saber y saber-ser), los cuales ya se encontraban presentes en otras propuestas teóricas previas. Esta nueva propuesta conceptual permitió generar una visión más amplia de los componentes a considerar durante la formación universitaria.

Por último, los saberes en la traducción representan un soporte epistemológico al explorar la CT. Su función radica en brindar detalles sobre acciones u objetivos que se espera que los(as) estudiantes desarrollen durante la formación en traducción. Su análisis podría resultar de utilidad para el diseño curricular de los programas de traducción y para identificar si las evaluaciones parciales o finales de los cursos priorizan solo un componente (el teórico o el práctico) o si consideran ambos elementos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, el tenerlos presentes podría ayudar a reconocer si los proyectos, las actividades y las tareas realizados durante el periodo formativo se enfocan o consi-

deran uno, dos o los tres saberes. Idóneamente se esperaría el fomento de los tres, ya que con ello se favorecería la formación integral que primordial para el mundo actual.

REFERENCIAS

- Abi-Abboud, S. (2010). *Des compétences en traduction et en interprétation* [Tesis de maestría inédita, Université de Montréal]. Repositorio institucional UdeM. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4781>
- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto *tuning* de competencias. *Cultura y representaciones sociales*, (9), 122-144. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n9/v5n9a3.pdf>
- Aguiar-Laguierce, B. (2020). Técnicas de traducción. *Laguierce*, 1-11. https://www.researchgate.net/publication/348930326_Tecnicas_de_traducion_con_ejemplos
- Albl-Mikasa, M. (2013). Developing and Cultivating Expert Interpreter Competence. *The Interpreters' Newsletter*, (18), 17-34. <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/9749>
- Álvarez, S., Pérez, A., y Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación por competencias*. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- Alves, F. (2005). Bridging the Gap Between Declarative and Procedural Knowledge in the Training of Translators: Meta-Reflection Under Scrutiny. *Meta*, 50(4), 1-17. <https://doi.org/10.7202/019861ar>
- Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *Cahiers de l'APLIUT*, XXVII(1), 80-89. <https://doi.org/10.4000/apliut.1562>
- Bagarić, V., y Mihaljević-Djigunović, J. (2007). Defining Communicative Competence. *Metodika*, 8, 94-103. <https://hrcak.srce.hr/file/42651>
- Beacco, J. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et de cultures. En P. Blanchet, y P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, (pp. 31-40). Éditions des archives contemporaines.
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, y N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (Trad. Negroto, A.) (pp. 19-42). Paidós.
- Biel, Ł. (2011). Professional Realism in the Legal Translation Classroom: Translation Competence and Translator Competence. *Meta*, 56(1), 162-178. <https://doi.org/10.7202/1003515ar>
- Calvo, E. (2009). *Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: perspectiva del estudiante* [Tesis de doctorado inédita, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UGR. <http://hdl.handle.net/10481/3488>
- Cejas Martínez, M. F., Rueda Manzano, M. J., Cayo Lema, L. E., y Villa Andrade, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(1), 94-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009>
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Enseñado* (Trad. Gilman, C.). Aique Grupo Editor S. A.
- Chodkiewicz, M. (2020). *Understanding the development of translation competence*. Peter Lang.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la Sintaxis* (Trad. Otero, C. P.). Aguilar.
- Clas, A. (2011). Théorie et enseignement de la traduction. *Equivalences*, 38(1-2), 15-51. <https://doi.org/10.3406/equiv.2011.1360>
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, (161), 34-39. <https://pasiony tinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-educacion3b3n-escolar.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza* (Trad. Instituto Cervantes). MEC-ANaya-Instituto Cervantes.
- Coulet, J. (2011). La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Cuadra-Martínez, D., y Castro, P., Juliá, M. (2018). Tres Saberes en la Formación Profesional por

- Competencias: Integración de Teorías Subjetivas, Profesionales y Científicas. *Formación universitaria*, 11(5), 19-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000500019>
- Dam-Jensen, H. y Heine, C. (2009). Process Research Methods and Their Application in the Didactics of Text Production and Translation. *trans-kom* 2(1), 1-25. http://www.trans-kom.eu/bd02nr01/trans-kom_02_01_01_Dam-Jensen_Heine_Process_Research.20090721.pdf
- Delisle, J. (1998). Le métalangage de l'enseignement de la traduction d'après les manuels. En J. Delisle, y J. Hannelore (Eds.), *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement* (pp.185-242). Université d'Ottawa.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneira, R., Chung, F., Branislaw-Geremek, W. G., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quera, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M., y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111), 7-36. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz-Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(3), 1-18. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1122Diaz.pdf>
- Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno: hacia una gramática de la diversidad. En B. Baronnet y M. Tapia. (Coords.). *Educación e interculturalidad: política y políticas* (pp. 177-199). UNAM-CRIM.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es.
- Dietz, G. (2019). Competencia intercultural. En I. Villegas, G. Dietz, M. Figueroa-Saavedra (Coords.), *La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar* (pp. 43-66). Universidad Veracruzana-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dullion, V. (2014). Droit comparé pour traducteurs: de la théorie à la didactique de la traduction juridique. *International Journal for the Semiotics of Law- Revue internationale de Sémiotique juridique*, (28), 91-106. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11196-014-9360-2>
- Dunkerly-Bean, J., y Bean, T. W. (2016) Missing the Savoir for the Connaissance: Disciplinary and Content Area Literacy as Regimes of Truth. *Journal of Literacy Research*, 48(4) 448-475. <https://doi.org/10.1177/1086296X16674988>
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *META: journal des traducteurs*, 50(1), 36-47. <https://doi.org/10.7202/010655ar>
- European Commission. (20 de abril de 2022). *The European Master's in Translation Competence Framework 2022*. https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_k_2022_en.pdf
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M., y Champion, F. (1973). *Apprendre a ser. La educación del futuro*. Alianza-Unesco.
- Fiola, M. A. (2003). La notion de programme en didactique de la traduction professionnelle : le cas du Canada [Tesis de doctorado inédita, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/309844857_La_notion_de_programme_en_didactique_de_la_traduction_professionnelle_le_cas_du_Canada
- Fortoul-Ollivier, M. B. (2017). Los distintos tipos de saberes en las escuelas: su relevancia en la formación de sujetos. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*, 13(47), 171-196. <http://dx.doi.org/10.26457/receiv.13i47.1067>
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber. -1ª ed* (Trad. Garzón del Camino, A.). Siglo XXI Editores.
- Garidel, C., y Nieto, M. (2014). Didactique de la traduction et évaluation : le cas de l'Université de Conception. *Synergies*, (10), 41-54. https://gerflint.fr/Base/Chili10/garidel_nieto.pdf
- Gelpí, C. (2015). ¿Cuánta economía debe saber el traductor? La adquisición de conocimiento temático

- para la traducción. in *TRAlinea Special Issue: New Insights into Specialised Translation*. <https://www.intralinea.org/specials/article/2144>
- Giambagli, A. (1999). L'interprétation de conférences entre savoir (formation) et savoir-faire (talent). En M. A. Vega Cernuda y R. Martín-Gaitero (Eds.), *Lengua y cultura: estudios en torno a la traducción: volumen II de las actas de los VII Encuentros Complutenses en torno a la Traducción* (pp. 523-528). Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores-Universidad Complutense de Madrid.
- Jimeno-Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: activities, tasks, and projects*. John Benjamin Publishing Company.
- González-Ferreras, J. M., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Universidad de Deusto.
- González-Ferreras, J. M., y Wagenaar, R. (Eds.) (2009). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.
- González-Ferreras, J. M., y Wagenaar, R. (2023). Tuning in Higher Education: Ten Years on. *Tuning Journal for Higher Education* 11(1), 33-47. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2879>.
- Guzmán Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120.
- Halverson, S. L. (2018). Metalinguistic Knowledge/Awareness/Ability in Cognitive Translation Studies: Some Questions. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, (57), 11-28. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v0i57.106191>
- Hansen, G. (1997). Success in translation. *Perspectives: Studies in Translatology*, 5(2), 201-210. <https://doi.org/10.1080/0907676X.1997.9961310>
- Herger, N. (2012). *Los jóvenes y adultos con bajo nivel educativo enfrentando la fragmentación de los sistemas de educación y formación para trabajo. Las políticas de reconocimiento de saberes de los trabajadores como campo relativo y conflictual* [Tesis de doctorado inédita, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio institucional UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1679>
- Hurtado-Albir, A. (1996). La traductología: lingüística y traductología. *Trans. Revista de Traductología*, (1), 151-160. <https://doi.org/10.24310/TRANS.1996.v0i1.2286>
- Hurtado-Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR*, 21(1), 17-64. <https://doi.org/10.7202/029686ar>
- Hurtado-Albir, A. (Ed.) (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. John Benjamins Publishing Company.
- Hurtado-Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (11), 47-76. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Hurtado-Albir, Kuznik, A., y Rodríguez-Inés, P. (2022). La competencia traductora y su adquisición. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 19-40. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02>
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.
- Ivanova, V. (2004). Competencias del traductor de actos jurídicos comunitarios desde una perspectiva funcionalista. *Jornadas sobre la Formación y Profesión del Traductor e Intérprete*, 1-16. <http://hdl.handle.net/11268/6305>
- Jabali, J. (2013). Didactique de la traduction à l'université: réflexions sur quelques éléments de base. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (6), 183-205. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi6.11527>
- Jiménez-Crespo, M. (2021). Feedback in Online Translation Courses and the Covid Era. En R. Mitkov, V. Sosoni, J. C. Giguère, E. Murgolo, y E. Deysel (Eds.), *Proceedings of the Translation and Interpreting Technology Online Conference* (pp. 208-215). INCOMA Ltd.
- Katan, D. (2008). University Training, Competencies and the Death of the Translator: Problems in Professionalizing Translation and in the Translation Profession. En M. T. Musacchio, y H. Genevieve (Eds.), *Tradurre: Formazione e Professione* (pp.113-140). CLEUP.

- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Revista Puentes*, (1), 9-20. <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/publ/02-Kelly.pdf>
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2006). Beyond Social Constructivism: Complexity Theory and Translator Education. *Translation and Interpreting Studies*, 1(1), 68-86. <https://doi.org/10.1075/tis.1.1.05kir>
- Lederer, M. (2007). L'enseignement de l'interprétation. Langues, savoirs, méthode. *Equivalences*, 34 (1-2), 5-19. <https://doi.org/10.3406/equiv.2007.1315>
- Leví-Orta, G., y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, (362), 623-658. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244>
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56745576016>
- Lucio, R. (1992). La construcción del saber y del saber hacer. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 38-56. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/5675/5095>
- Luna, R. (2014). Hacia la construcción de los saberes en traducción en el siglo XXI. En C. Vargas-Sierra (Coord.), *TIC, trabajo colaborativo e interacción en Terminología y Traducción* (pp. 113-140). Comares.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell, (Coords.), *Didáctica general para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.
- Manrique-Tisnés, H. (2008). Saber y conocimiento: una aproximación plural. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 89-100. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79811209.pdf>
- Margolinas, C. (2014a). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ? *Revue française de pédagogie*, (188), 20-37. 10.4000/rfp.4530
- Margolinas, C. (2014b). ¿Saberes en la escuela infantil? Sí, pero ¿cuáles? *Edma 0-6: Educación matemática en la Infancia*, 3(1), 1-20. <https://revistas.uva.es/index.php/edmain/article/view/5829/4348>
- Mauriello, M. (1992). Teacher's tools in a translation class. En D. Cay y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting* (pp. 63-68). John Benjamins.
- Martínez-Martínez, A., Cegarra-Navarro, J. G., y Rubio-Sánchez, J. A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(2), 325-338. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395018>
- Massey, G. (2019). Learning to learn, teach and develop: co-emergent perspectives on translator and language-mediator education. *inTRAlinea. Online Translation Journal*. (Special issue: New insights into translator training), 1-10. <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/5129>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Meinster, L. (2016). Threshold concepts and ways of thinking and practising: the potential of a framework for understanding in translation didactics. *The Interpreter and Translator Trainer*, 11(1), 20-37. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1198181>
- Mercado-Maldonado, R., y Espinosa Tavera, E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (35), 180-207. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2824>
- Merten, P. (1998). Some Reflections on the Teaching of CAT. En Various Authors. *Proceedings of Translating and the Computer 20* (pp. 1-13). Aslib.
- Monacelli, C. (2011). Business interpreter training through the study of international business ethics. En J. F. Medina-Montero y S. Tripepi-Winteringham (Eds.), *Interpretazione e mediazione. Un'opposizione inconciliabile?* (pp. 141-156). Aracne.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1001254>
- Muñoz, J. (2008). Traduire, est-ce seulement une affaire de traduction ou un paradigme au-delà de

- l'enseignement de la traduction? *Redit*, (1), 77-86. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11322/redit1_2008quintoart%c3%adulo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz-Miquel, A. (2014). El perfil del traductor médico: análisis y descripción de competencias específicas para su formación. [Tesis de doctorado inédita, Universitat Jaume I]. Repositorio institucional UJI. <https://www.tdx.cat/handle/10803/321365>
- Naciones Unidas. (20 de abril de 2024) Dialogo intercultural. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/di%C3%A9logo-intercultural>
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford University Press.
- Olalla-Soler, C. (2017). *La competencia cultural del traductor y su adquisición. Un estudio experimental en la traducción alemán-español* [Tesis de doctorado inédita, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. <https://www.tdx.cat/handle/10803/456027?locale-attribute=es>
- Olalla-Soler, C. (2019). Applying internalised source-culture knowledge to solve cultural translation problems. A quasi-experimental study on the translator's acquisition of cultural competence. *Across Languages and Cultures*, 20(2), 253-273. <https://doi.org/10.1556/084.2019.20.2.6>
- Orlando, M. (2017). Former les interpretes et les traducteurs de demain: développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être. En M. Behr, y S. Seubert (Eds.), *Education is a Whole-Person Process. Von ganzheitlicher Lehre, Dolmetschforschung und anderen Dingen* (pp. 45-63). Frank & Timme.
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: perspectives in process oriented research* (pp. 43-66). John Benjamins.
- PACTE. (2015). Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: the Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index. *Translation Spaces*, 4(1), 29-53. <https://doi.org/10.1075/ts.4.1.02bee>
- PACTE (2020). Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. *The Interpreter and Translator Trainer*, 14(2), 95-233. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2020.1732601>
- Pálvölgyi, K. (2017). Implementation through innovation: A literature-based analysis of the Tuning Project. *Higher Learning Research Communications*, 7(2). <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v7i2.380>
- Paredes, Í., e Inciarte, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Omnia*, 19(2), 125-138. <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=73728678010>
- Pavani, S. (2016). *La evaluación sumativa en la didáctica de la traducción. Un estudio empírico en la enseñanza de la traducción español-italiano* [Tesis de doctorado inédita, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. <https://www.tdx.cat/handle/10803/400016>
- Peeters, I. (2013). Comment optimiser la compétence (inter)culturelle des étudiants en traduction: Un projet authentique prometteur. *Babel*, 59(3), 257-273. <https://doi.org/10.1075/babel.59.3.01pee>
- Perassi, M. L., y Ferreira, A. (2016). Hacia una formación en traducción especializada: realidades y desafíos. Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura, 21(1), 49-61. <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255043791004.pdf>
- Pietrzak, P. (2021). Metacognitive skills in translator training: From other-regulation to self-regulation. *Konińskie Studia Językowe*, 9(2), 229-247. <https://doi.org/10.30438/ksj.2021.9.2.6>
- Pino, O., y Arzola, K. (2008, diciembre 8-13). La interrelación entre los centros empleadores y los centros de formación de traductores e intérpretes. Una necesidad. [Presentación de ponencia]. Actas del Congreso Mundial de Traducción Especializada: Lenguas y diálogo intercultural en un mundo en globalización, La Habana, Cuba.
- Plastina, A. F. (2009). Exploring cultural knowings in language learning: the case of Turkish mobility students. *Cultus, the journal of intercultural mediation and communication*, (11), 97-116. <http://www.cultusjournal.com/files/Archives/plastina.pdf>
- Portera, A. (2014). Intercultural Competence in Education, Counselling and Psychotherapy. *Intercultural*

- ral Education*, 25(2), 157-174. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.894176>
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta: Journal des traducteurs*, 48(4), 481-497. <https://doi.org/10.7202/008533ar>
- Quinci, C. (2023). *Translation Competence: Theory, Research and Practice (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003227298>
- Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 475-489. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.23>
- Riesco-González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-106. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1892>
- Rodríguez-Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad De Ciencias Económicas XV*(1), 145-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108>
- Salman, M., Ganie, S. A., Saleem, I. (2020). The concept of competence: a thematic review and discussion. *European Journal of Training and Development*, 44(6/7), 717-742. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0171>
- Santa María, H., De La Cruz, F., Flores, A., Bautista, T., y Contreras, G. (2021). *Enfoque por competencias desde la mirada del estudiante universitario*. Editorial Grupo Compás.
- Schraw, G., y Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Sepúlveda-Contreras, M. (2019). Saberes y Conocimientos. Aproximaciones desde la gestión cultural en América Latina. En J. L. Mariscal-Orozco y U. Rucker (Eds.), *Conceptos clave de la gestión cultural. Volumen II* (pp. 78-95). Ariadna Ediciones.
- Shreve, G., Angelone, E., Lacruz, I. (2018). Chapter 3. Are expertise and translation competence the same?: Psychological reality and the theoretical status of competence. En I. Lacruz y R. Jääskeläinen (Eds.), *Innovation and Expansion in Translation Process Research* (pp. 37-54). John Benjamins Publishing Company.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional* (Trad. Pablo Manzano). Narcea.
- Tello, C., y Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(9), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n9.2012>
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Segunda edición*. ECOE ediciones.
- Toledo, V., y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria editorial.
- Torres del Rey, J. (2005). *La interfaz de la traducción. Formación de traductores y nuevas tecnologías*. Comares.
- Tricás, M. (2003). *Manual de traducción francés-castellano*. Gedisa editorial.
- Valiente-Barderas, A., y Galdeano-Bienzobas, C. (2009). La enseñanza por competencias. *Educación química*, 20(3), 369-372. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000300010&lng=es&tln=es
- Valentine, E. (1996). *Traductologie, traduction et formation : vers une modélisation de la formation en traduction - l'expérience canadienne* [Tesis de doctorado inédita, Université de Montréal]. Repositorio institucional UdeM. <https://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq21524.pdf>
- Valderrey-Reñones, C. (2004). ¿Cómo ser un traductor jurídico competente? De la competencia temática. *Jornadas sobre la Formación y Profesión del Traductor e Intérprete*, 1-20. <http://hdl.handle.net/11268/6321>
- Valdez-Gutiérrez, L. (2016). *El traductor en Baja California: Consideraciones sobre su reconocimiento, oferta educativa y demanda laboral* [Tesis de doctorado inédita, Universidad de Granada]. Repositorio institucional UGR. <http://hdl.handle.net/10481/43257>
- Vasile, S. (2002). L'apprentissage de la traduction et ses objectifs. *Diálogos*, (6), 135-142. <https://www.dialo->

- gos.rei.ase.ro/06/23c_Vasile_L-apprentissage.pdf
- Verhoeven, L. (1998). Sociolinguistics and Education. En F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 387-404) Blackwell Publishing.
- Villegas-Villegas, F., Valderrama-Hidalgo, C., y Suárez-Amaya, W. (2019). Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(4), 74-87. <https://www.redalyc.org/journal/279/27961579007/27961579007.pdf>
- Villoro, L. (2002). *Creer, saber y conocer* (15.ª ed.). Siglo XXI.
- Vu, V. D. (2006). Le savoir-faire en traduction. *Atelier de traduction*, (5-6), 147-157. <https://atelierdetraduction.usv.ro/numero-5-6/>
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

Stories of lesbian women have traditionally been silenced through translations, which entails a general lack of adequate language dealing with their sexual identities. On this basis, this translation proposal and analysis approaches the translation of lesbianism from English into Spanish focusing on the classification and analysis of terminology used in lesbian groups. This analysis also delves into the strategies adopted to either conceal or openly display homosexuality, thus opting for either preserving or disputing the taboo surrounding the LGBTQIA+ community. The results reveal a higher percentage of euphemistic and distancing expressions that deem lesbianism a taboo. This, therefore, highlights an evident rejection of lesbian women, which reflects the attitude held towards them both in San Francisco during the 1950s and in Francoist Spain. On the other hand, great attention is provided to the deficit of accurate terminology in the TL when reproducing expressions typically used amongst the LGBTQIA+ community, which may compromise the accurate reproduction of lesbian identity.

KEY WORDS: LGBTQIA+ translation, lesbian translation, literary translation, euphemisms, translation modes.

Queerness Between the Lines: A Proposed Translation and Analysis of Lesbianism in Malinda Lo's *Last Night at the Telegraph Club* (2021)

ANESA MUSLIMOVIC ORTEGA

Universitat de València

ORCID: 0000-0002-0871-5399

Traducir sexualidades entre líneas: Propuesta de traducción y análisis del lenguaje del lesbianismo en Last Night at the Telegraph Club (2021)

Las historias de mujeres lesbianas se han silenciado, tradicionalmente, mediante la traducción, cosa que conlleva una carencia generalizada de lenguaje adecuado que aborde sus identidades sexuales. Partiendo de esta base, esta propuesta de investigación aborda la traducción del lesbianismo desde el inglés hasta el español centrándose en la clasificación y análisis de la terminología utilizada entre los círculos de mujeres lesbianas. Asimismo, se profundiza en las estrategias adoptadas para ocultar o mostrar abiertamente la homosexualidad para tratar de evidenciar si se preserva o rebate el tabú que rodea a la comunidad LGBTQIA+. Los resultados revelan un mayor porcentaje de expresiones eufemísticas y distanciadoras que consideran el lesbianismo un tabú. Se pone de manifiesto, por tanto, un evidente rechazo hacia las mujeres lesbianas, reflejo de la actitud mantenida hacia ellas tanto en San Francisco durante los años 50 como en la España franquista. Por otro lado, se presta gran atención al déficit de terminología precisa en la lengua meta a la hora de reproducir expresiones típicamente utilizadas entre la comunidad LGBTQIA+, lo que puede comprometer la reproducción fiel de la identidad lésbica.

PALABRAS CLAVE: traducción LGBTQIA+, traducción del lesbianismo, traducción literaria, eufemismos, modos de traducción.

1. INTRODUCTION

Sexual diversity is becoming increasingly present in all spheres of society. Nonetheless, this has not always been the case since being unable to fit into the predominant patterns of society (i.e. heteronormativity) resulted in increasing tensions and conflicts amongst diverse communities for decades. Such hostility towards queerness has triggered attempts at making invisible, repressing, and excluding homosexuality in such fields as literature and, more specifically, fiction. For this reason, few literary works—either original or translations—from the 19th and early 20th century provide accurate representations of homosexuality. Instead, they resort to devices allowing for either a covered depiction or an explicit one albeit in a negative light. Nevertheless, with the advent of gender studies and feminist theories dealing with translation, the development of the gay rights movement, and Queer theory, both literature and translation became mechanisms to challenge conventional disregards towards homosexuality.

In a similar but also completely different way to that of the USA during the 1950s, Spain was under a dictatorship at the time, in which homosexuality underwent severe punishment. Hence, when works that documented and represented homosexuality are produced, rendering them into other languages is interesting to estimate what the reality of queer people—and, in this case, lesbian women particularly—at the time would have been like.

Considering the specific context faced by homosexual people both in the USA and in Spain during the 1950s, this project takes Malinda Lo's young adult novel *Last Night at the Telegraph Club* (2021) as its object of translation and analysis. Revolving around the self-discovery process of and coming to terms with the sexuality of

a 17-year-old Chinese-American woman—Lily Hu—during the 1950s, the novel takes a dual approach to the representation of lesbianism. Not only does it display instances of terminology and expressions that either conceal or provide a belittling depiction of lesbianism, but it also evinces the dynamics among women within the community.

On this basis, the present article is divided into four sections, the first of which deals with the main theories that have emerged on gender translation. Within this, special attention has been provided to the attitudes translators hold towards queerness. This is because their attitude conditions the strategies they resort to so as to render references to queerness in the TT, which may in turn have an impact on the translation's reception and the perception—either positive or negative—readers may have towards themselves (especially if it happens to be the case that they belong to the LGBTQIA+ community), as well as towards homosexuality itself. This chapter, likewise, devotes considerable attention to the role that euphemisms and distancing devices play in shaping particular perceptions of homosexuality.

Based on this premise, the project's fourth part provides a detailed analysis and commentary of fourteen excerpts from Lo's novel, whose translation I have performed, reflecting the possible ways in which terminology and distancing devices dealing with lesbianism can be rendered into the TL. This section, in turn, is divided into two parts, the first of which includes an examination of five excerpts reflecting both implicit and explicit references to lesbian women. Following this analysis, a brief conclusion is provided, offering a reflection on the results obtained from the analysis and commentary of the translations. Likewise, it also reveals the limitations found in this examination and proposes

potential lines of analysis that may contribute to the future analysis of LGBTQIA+—and, more specifically, lesbian—translation.

Note should be taken that the translation I propose here is carried out independently from both the official Spanish and Catalan versions. Lo's novel was originally translated into Spanish by the Mexican publisher Crossbooks (2023), while Anna Llisteri performed its Catalan translation under Sembrà Llibres as *L'última nit al Telegraph Club* (2023). Although the Spanish translation conveys in a fairly accurate way Lo's purpose of making the novel as accessible as possible for younger audiences, its approach to queer terminology—especially referring to lesbianism—diverges from the purpose of this new translation, which is to align the language with what might have been used in the 1950s, while also offering appropriate solutions for terms that lack adequate equivalents to convey the nuances intended by the characters. Here are some examples that attempt to justify this decision. For key terms in the novel such as “butch,” the official translator has chosen to keep them in English, which would not have been common if the text were adapted to the language found in 1950s Spain. The same is true for “queer,” a term that—as will be seen in the following sections—could be translated with a more archaic sense, fitting not only the wordplay the author seeks to create but also the novel's context. Similarly, other examples include “gay women,” translated as *mujeres gay*, “gay bar,” translated as *bar gay*, and “homosexual,” used literally to refer to a character who identifies as lesbian.

2. GENDER AND TRANSLATION

Starting in the 1980s, Quebecker feminist translators revolutionized translation by challenging the linguistic mechanisms of patriarchy and

heteronormativity. Their aim was to highlight female authors and translators, reshaping social norms to represent minorities marginalized due to race or sexuality (Ranger, 2019, p. 234). These translators reappropriated texts for a female audience through wordplay, grammatical dislocations, and syntactic subversions to expose patriarchal language (Giustini, 2015, p. 3). This approach challenged the traditional perception of women and translation as inferior to men and writing, primarily accessible to men.

von Flotow and Simon (2014, as cited in Ranger, 2019, p. 234) propose three strategies for female translators dealing with male-authored novels that demean women: supplementing the target text, introducing autobiographical commentaries and paratextual materials¹, and “hijacking” the text to make women visible while challenging sexist, homophobic, and racist discourse. These principles, part of von Flotow's second paradigm for translating gender (1997, as cited in Giustini, 2015, p. 1), align with questioning traditional gender dichotomies and reconstructing sexual identities (Giustini, 2015, p. 3; Piñero, 2015, p. 240).

Queer identities, being part of a subculture, require separate examination in translation. Kramer (2010) notes that Queer theory, which challenges traditional gender binaries and is linked to feminist and gender studies, has led to techniques that emphasize queer identities in literature, similar to feminist translators' “womanhandling” of texts (Burton, 2010, as cited in Ranger, 2019, p. 235). Epstein (2017, as cited in Ranger, 2019, p. 234) advocates for “acqueering” texts through strategies like im-

¹ These materials include prefaces, footnotes, etc., where translators clarify the references they are translating, why they are problematic in the source text, and why other translations may prove problematic when concealing such references.

94 plicity introducing queer identities or adding footnotes, endnotes, translator prefaces, or paratextual materials to discuss queerness and translatorial choices².

Spurlin (2014) emphasizes specific procedures for translating queer identities, particularly lesbianism (205). Traditionally, lesbian desire has been domesticated in translation to fit dominant cultural and social values. Recent translations aim to faithfully represent lesbianism, challenging stigmatized perceptions and displaying its performative power for social change. Spurlin (2014) outlines five translation approaches for lesbianism, ranging from concealing it to openly displaying it³ (209). This last strategy resists censorship that has typically characterized LG-BTQIA+ translation, empowering translators to give voice to silenced authors and works in certain historical and social contexts.

Translations of lesbianism are notably less common than references to male homosexual characters. Llopis Mestre and Zaragoza Ninet (2020) highlight this in their study of translations during the Francoist dictatorship (1939-1975), noting that male homosexuality was translated with depreciative terms, while lesbianism was often ignored. Lesbian jargon was often translated using ellipses or deixis, reflecting society's disregard for lesbians (365). Their study shows that lesbian references, if preserved, were often obscured using neutral terms

² Other strategies include changing straight identities to queer ones, removing homophobic, biphobic, or transphobic language or situations, and changing spellings, grammar, or word choices to bring attention to queerness.

³ These approaches involve shifting the female narrator's gender to that of a man so that the relationship becomes a heterosexual one, eliminating gendered adjectives that identify the narrator as a female, including a female narrator suffering unrequited love for a man, making sapphic desire palpable by othering it, and challenging traditional perceptions of lesbianism by openly displaying it (Spurlin, 2014, p. 203).

like "homosexuales" or imprecise translations to mask same-sex eroticism (Spurlin, 2014, p. 1), resulting in the loss of the source text's original sense and nuances. Gramling (2018) argues that neutrally translating lesbian slurs can cast female homosexuality negatively, suggesting it should be concealed (497).

2.1. The translator's role and strategies

Censorship significantly impacts translators' approaches to LGBTQIA+ content, shaping how they convey such experiences. Translators, encountering diverse sexual and gender expressions across cultures, gain insights into the social issues and controversies arising from translation losses due to non-equivalents or contradictory meanings (Spurlin, 2014, p. 3). A key concern is whether to retain or censor homosexual references to align with societal attitudes (Kramer, 2014, p. 530). Historically, authors labeled as "sexual outcasts" (Kramer, 2014, p. 543) faced prejudice, prompting translators to obscure queer references to protect their own reputations during times of widespread condemnation of homosexuality.

Harvey (2014) identifies four factors influencing translations and translators' attitudes: the visibility of the LGBTQIA+ community in the target culture (TC), the presence of an LGBTQIA+ literary tradition in the TC, whether the novel pursues specific "gay objectives," and the translator's own sexual orientation and relationship with the LGBTQIA+ community (296). In conservative contexts suppressing queer terminology and references through legal, social, and educational means (Santaemilia, 2017, p. 13), translators' social perceptions are significantly impacted by their knowledge of or distance from LGBTQIA+ topics (Gramling, 2018, p. 500). Consequently, many translators adopt (self)cen-

sorship to maintain “verbal hygiene” (Gramling, 2018, p. 496) and avoid negative perceptions.

Although this strategy might allow translators to maintain “neutral authorial agency” (Creech, 1993, as cited in Kramer, 2014, p. 530), such neutrality often leans towards supporting heteronormativity. Sedgwick (1990) argues that queer texts should be read from a queer perspective, suggesting translators should faithfully render queer elements rather than conceal homosexual nuances (1990, as cited in Kramer, 2014, p. 530). Modern translators frequently revise stories where queer references were previously hidden, using languages from more accepting cultures to preserve queer references (Gramling, 2018, p. 500). This makes translation a means of resisting oppression and providing visibility to queerness.

Another issue is the extent to which translators should intervene with homosexual characters and experiences, especially historical ones. Spurlin (2014) proposes two approaches: preserving the original ambiguity and potentially derogatory tone or adapting the text to modern terminology, thereby subverting derogatory terms and reflecting a positive view of queerness (8). While faithfully rendering sexual overtones is becoming standard, translators must also resonate with readers’ historical consciousness (Kramer, 2014, p. 543). By subverting homophobic remarks, translations become “queered works” (Giustini, 2015, p. 7), validating queer identities and experiences and promoting them positively (Harvey, 2014 p. 302). This manipulation challenges traditional heteronormative and patriarchal patterns, with translators adapting texts to subvert identities associated with submission and perversion (Giustini, 2015, p. 7).

That being the case, Démont (2017) proposes three approaches to translating queer texts, namely misrecognizing translation, minoritiz-

ing translation, and queering translation. On the one hand, misrecognizing translation stems as an approach that conceals homosexual desire by portraying it as homosocial desire, reducing it to same-sex social interactions. This strategy, often used to “straighten” the text, can be corrected by comparing the ST and the TT, thus revealing the extent of disruption and potential misrepresentation of the original content (160). On the other hand, minoritizing translation involves completely erasing queerness from the text, aligning the translation with heteronormative societal norms and further “straightening” the text (162). Lastly, queering translation aims to recreate the disruptive force of queer references in the target language TL. It respects the queer meanings in the ST by using techniques to retain these references in the TL or critically assessing previous translations for suppression and assimilation. Through this approach, translators expose censorship and misrecognition by translating faithfully and adding notes to highlight queer nuances, thus addressing the effects of the other two approaches (163). Queering translation, in essence, strives to raise awareness about the importance of the translator’s attitude towards homosexuality, providing visibility to traditionally concealed queer subjects.

2.2. Gender translation and readership

Translators play a crucial role in shaping how queer references are received by both the LGBTQIA+ community and society at large. Harvey (2007) identifies two main societal responses to the increased presence of homosexuality in literature due to translation, i.e. outright rejection and open acceptance (142). A translator’s ideology and the social-political context of the target culture significantly influence the reception of texts, which may lead to negative reactions,

such as offense or censorship, from certain societal sectors. Conversely, translations with negative portrayals of homosexuality may harm queer individuals, leading to self-loathing and hindering identity development.

Santaemilia (2017) argues that including translations of LGBTQIA+ experiences challenges conservative groups (17) and provides positive representations that can be seen as “manifestos of sexual emancipation” (Harvey, 2007, p. 147). These translations help readers explore and understand their sexuality, offering a supportive space where their differences are positively viewed. Additionally, the availability of such translations benefits those outside the LGBTQIA+ community by fostering understanding and altering perceptions, offering new perspectives on queer experiences.

3. METHODOLOGY

The first step taken in approaching Malinda Lo’s *Last Night at the Telegraph Club* involved performing a pre-translation analysis that allowed me to identify potential translation problems related to terminology and euphemistic expressions, particularly those referencing the LGBTQIA+ community. Afterwards, I carried out an identification of all the fragments containing terminology related to the LGBTQIA+ community following two main criteria. On the one hand, I focused on identifying euphemistic expressions that could be used to distance the speaking subject from the queer reference. Since the novel primarily focuses on a lesbian community, special attention was given to identifying terminology specific to same-sex relationships between women, particularly given their lack of equivalents in the TL and, when available, they lack the specific nuance that the characters intend to convey.

Following the excerpts’ identification, a database was drafted using an Excel table which was divided into four main cells, the first of which introduces the scene happening in each of the fragments. A second column offers the excerpts identified in the ST, each of which ranges from one to fifteen lines. Within each of these fragments, the main lexical object of the translation has been highlighted in bold to make it easier to recognize them. Accordingly, a third column is devoted to the translation of each excerpt performed by me, within which the solution for the elements highlighted in the second column has likewise been emphasized in bold. The fourth and last column elucidates the main translation techniques adopted in rendering each fragment into the TL, followed by an in-depth justification for each choice. All in all, over 68 excerpts were singled out, all of which were translated once the table was compiled.

Table 1. Proposed database model for the excerpts to be translated.

Context in each scene	ST	TT	Translation technique
-----------------------	----	----	-----------------------

After compiling each excerpt and their respective techniques following Molina and Hurtado Albir’s (2002) categorization, each example was classified based on Démont’s three approaches to queer translation (2017) depending on whether queerness is displayed explicitly to challenge its conventional concealing, or whether it is masked to exhibit the way heteronormative patterns are imposed upon the LGBTQIA+ community. In this sense, given the number of omissions identified in the novel, a special emphasis was placed on such examples given their overall contribution to reflecting adverse and distant

attitudes towards the LGBTQIA+ community, thereby “othering” them because of their sexual preferences. In this case, Unseth’s (2006) approach to the four main forms for translating euphemisms was taken as the basis to analyze the use and introduction of such references.

The aforementioned classification was followed by a study of the frequency with which each technique was used to translate the 68 examples, as well as the overall effect their choice has on the target text. To conclude, the frequency of use of each technique was analyzed followed by a final reflection from which the main conclusions of the project were drawn.

4. PRE-TRANSLATION ANALYSIS

Prior to delving into this paper’s translation proposal, it is essential to present a pre-translation analysis that contextualizes Malinda Lo’s *Last Night at the Telegraph Club* (2021). Following Nord’s model for text analysis in translation (2005), it is pertinent to introduce Lo’s background as an Asian-American YA author based in Massachusetts, known for her contributions to LGBTQ+ and historical fiction. Over the past decade, she has won multiple awards in the YA category, such as the William C. Morris YA Debut Award, the Andre Norton Award for YA science fiction and fantasy, and the Mythopoeic Fantasy Award. Her prolific career includes six novels, thirteen short stories, and various non-fiction articles and essays published in anthologies.

Published in 2021 by Dutton Books for Young Readers, *Last Night at the Telegraph Club* is set in San Francisco during the mid-1950s. It focuses on the social dynamics of LGBTQIA+ communities and the Asian American experience during a time when Red Scare paranoia significantly threatened these communities. In this YA novel, Lo portrays a teenager’s journey of self-dis-

covery and identity development concerning her sexual orientation while providing an accurate depiction of the social challenges faced by lesbian women in 1950s San Francisco. The novel explores themes of identity, homophobia, cross-gender impersonation, acceptance, and community within both the LGBTQIA+ and Asian American communities.

Given the author’s motivation, the source text (ST) is made accessible to a general readership through simple and clear linguistic structures in standard American English. However, Lo’s use of lesbian jargon, especially within the Telegraph Club, and euphemistic expressions outside the club context pose potential translation challenges. These references may lack direct equivalents in Spanish, and the translation must remain accessible to a young audience. Therefore, the primary goal in the translated excerpts provided in the next section is to find possible ways of translating and adapting 1950s lesbian jargon into expressions that could have existed in the target culture (TC), particularly focusing on terminology still lacking established equivalents in the target language (TL).

5. MODES OF TRANSLATION

As has already been stated, this chapter provides exhaustive analysis of several key terms identified in Malinda Lo’s *Last Night at the Telegraph Club* (2021), as well as of their translation into the TL taking Démont’s three modes of translation (2017) as its starting point. Démont’s classification has traditionally been used to compare different translations of the same ST, thus providing examinations of the different treatments that various translations give to the same representation of queerness in a particular work (159). Nonetheless, due to the limitations of this examination—amongst them, the project’s lim-

ited length and the lack of other translations with which to compare the present one—, Démont's three modes of translation will be adapted to address the portrayal and rendering of queerness in Lo's novel. Rather than being used to compare translations and expose strategies used to conceal queerness, the present analysis takes each approach (i.e. queering, minoritizing, and misrecognizing translation) to examine the representation of lesbianism in the novel by showcasing instances in which homosexuality is exposed in a rather explicit or an implicit manner in line with the attitude each character exhibits towards the LGBTQIA+ community.

Thus, based on Démont's approaches (2017), each instance has been associated with a particular attitude towards homosexuality. Displays of queering translation appear through either the introduction of translation notes that make explicit the queerness behind the lexical item or terminology that explicitly exhibits homosexuality, in many cases with a positive connotation. Exhibits of minoritizing translation, on the other hand, emerge through the use of terminology and expressions that either

conceal or erase the queerness present in the text through distancing mechanisms and the employment of lexical items with various layers of meaning wherein queerness can only be perceived implicitly. Nonetheless, through previous analysis and classification of the translated excerpts carried out, only instances of queering (30 instances, which make up for the 44.2% of examples) and minoritizing translation (38 examples, which make up for the 55.8%) have been discerned. This way, misrecognizing translation will not be accounted for in the present examination.

5.1. Queering Translation

Once the main adaptations to Démont's approaches for the purpose of this study have been introduced, it is pertinent to commence this analysis by referring to instances of queering translation. One of the most prominent cases of this approach to translating queerness stems through the term "dyke" (Lo, 2021, p. 171) which poses a challenge due to its lack of a precise established equivalent in the TL (see Table 2).

Table 2

Context in each scene	ST	TT
After one of Tommy Andrew's performances—a male impersonator that performs at the Telegraph Club—, Lily and Kath—a classmate of Lily—reunite with other women they had already met on their first visit to the Club. Upon noticing a couple leaving the club, they discuss the type of people frequenting the Telegraph Club. Still and all, Lily feels out of place among them.	<p>"I heard that the Five Twenty-Nine Club might be starting up a Saturday night show with a new male impersonator," Sally said. "Have you ever been there?"</p> <p>"I heard it's all hookers and dykes, and you can get bennies there under the table," Jean said with a grin.</p> <p>The words shocked Lily, but Jean said them as casually as one might say girl or boy or aspirin.</p>	<p>—He oído que el Five Twenty-Nine Club podría montar un espectáculo los sábados por la noche con una nueva imitadora de hombres. —dijo Sally. —¿Habéis estado allí?</p> <p>—Me han contado que todo son busconas y bolleras, y que te pueden pasar anfetanas. —comentó Jean con una sonrisilla.</p> <p>Lily se escandalizó ante sus palabras, pero Jean las dijo con la misma facilidad con la que uno pronuncia «chica», «chico», o «aspirina».</p>

Even if most bilingual dictionaries, such as the Cambridge English-Spanish dictionary (n.d.), take *lesbianas* as an equivalent for “dyke,” it fails in rendering the rather demeaning connotation of “dyke.” For this reason—and with a view to exposing lesbianism explicitly—the term *bollera* fits in this context. Being defined as a colloquial and demeaning term used to refer to lesbians by the *Diccionario de la Lengua Española* (DLE, n.d.), *bolleras* conveys similar and more precise connotations and attitudes to those of “dykes” in a more accurate way than *lesbianas*. What is more, *bolleras* fits the resignification that the lesbian community has provided to “dykes,” as it is likewise used in the TC to display their pride for their identity.

It is through this lexical choice, which is more specific than *lesbianas*, that the queer references are displayed more clearly, especially as regards the positive added value that the speakers convey to “dyke” in uttering it. Even if one opted for the use of *lesbianas*, it would likewise succeed in exhibiting the queerness explicitly. Nonetheless, the very fact that the purpose in this case is displaying the pride they feel in being lesbians as a challenge to the prevailing heteronormative patterns during the 1950s makes *bollera* the most suitable example of queering translation.

Much on the same line, it is equally relevant to mention a second example—the label “femme” (p. 172)—, which is often used within the dichotomy “butch/femme” in reference to the stereotypical roles associated with lesbian couples (see Table 3).

Defined as “a lesbian who is notably or stereotypically feminine in appearance and manner” (Merriam-Webster English Dictionary, n.d.), this label is taken as one of the most controversial items within the LGBTQIA+ translation field given its lack of specific established equivalents. While it is true that attempts have been made at translating such term following the dichotomy *masculina/femenina*, there is no established use of such expressions as *lesbiana masculina* or *lesbiana femenina* in the TL, given the rather contemptuous tone implied towards the lesbian community. Nonetheless, such choice fails to render “femme’s” specific meaning, inasmuch as it preserves the disdainful tone towards the lesbian community by placing both parties (i.e. butch and femme) within the heteronormative binary.

Being such the case, the most suitable option seems to take “femme” as a pure borrowing with the addition of an explanatory footnote where the connotations behind the label are fully

Table 3

Context in each scene	ST	TT
Lily’s discomfort is further enhanced as Jean—another teenager that visits de Telegraph Club—asks all of her acquaintances about their impressions upon meeting male impersonator Tommy Andrews.	<p>“What’s that supposed to mean?” Jean asked. “Do you know her?”</p> <p>“Not well. I know of her. She was with a friend of mine last year—before the femme she’s with now—I forget her name.”</p>	<p>—¿Y eso qué quiere decir? —preguntó Jean. —¿La conoces?</p> <p>—No mucho, pero sé sobre ella. Salió con una amiga mía el año pasado, antes de la femme con la que está ahora. No me acuerdo de cómo se llama.</p> <p>1 Lesbiana que tiene una expresión de género considerada como femenina. Su antónimo es <i>butch</i>, cuya traducción en español se acerca a “marimacha” (Glosario Lambda, s.n.).</p>

100 displayed. In adding such footnote, the queerness behind the label is exhibited. Rather than merely explaining the term's meaning, exposing the stereotypical nuances behind it and the way in which such dichotomy imposes on them the roles usually associated with heteronormative relationships. It is in displaying such binary through explanatory devices that this rendering to the TL may be considered as an instance of queering translation. In fact, exposing the issue behind the label may challenge the heteronormative dichotomy imposed on the lesbian community. Together with the label *femme*, a third example relevant to analyze the way in which “butches” (267) has been rendered in the TT as *marimachas* given the potential translation challenges it may pose because of its underlying connotation (see Table 4).

Along the same lines as *femme*, the label “butch” has usually been translated as *lesbiana masculina* (Llopis Mestre y Zaragoza Ninet, 2020, p. 367). Nonetheless, no accepted uses of such an expression have been recorded. This being the case, bilingual dictionaries such as the Collins Spanish Dictionary (n.d.) propose equivalents such as *lesbiana* or *marimacha* to refer to women with an appearance or behavior typically associated with masculinity.

In this context, the label is used in a positive sense because the characters using it are lesbi-

ans themselves. Nonetheless, because the main aim turns to exposing another stereotypical role associated with the heteronormative dichotomy, using *marimachas* implies a case of queering translation. This is because through this label there is a straightforward exposure of the heteronormative binary imposed upon lesbian women, which may in turn mean a challenge to such dichotomy.

A similar stance stems from the translation of “same-sex deviate” (264), which I have translated as *pervertidas* (see Table 5, in next page).

According to the DLE, *pervertida* refers to a person whose sexual preferences are viewed as negative or immoral. Minding the context of the fragment, in which words such as “recruited” and Lily’s anxious reaction already hint at the headline trying to instill feelings of fear and of the bar being bizarre, the said nuance of debauchery could associate *pervertida* with someone from the LGBTQIA+ community, which conforms with the perception society had of homosexuality at the time. The Collins English-Spanish Bilingual dictionary generally translates “deviant” as *desviado*. However, the DLE does not list “desviado” with the same meaning as “deviant” in English. Instead, *desviado* is defined as “apartar o alejar a alguien o algo del camino que seguía” (DLE). For this reason, synthesizing “same-sex deviate” under a single

Table 4

Context in each scene	ST	TT
Through his statement, Inspector Herington, who commanded a raid on the Club, reflects on the impact the elder women at the Telegraph Club had over the young teenagers visiting it, particularly focusing on their physical appearance.	But soon, some of the girls started to wear mannish clothing and were known as “butches,” emulating the older women who had seduced them.	Poco después, sin embargo, algunas de las chicas empezaron a llevar ropa más masculina con la que trataban de emular a las mujeres que las habían seducido, quienes se refieren las unas a las otras como “marimachas”.

Table 5

Context in each scene	ST	TT
The day after the police raid in the Telegraph Club, Lily notices a headline deeply discussing the events and naming some of the main women involved in the same. Through this newspaper, Lily learns about Tommy's imprisonment.	The headline on the front page took up the entire width of the newspaper that Lily's father was reading: TEEN-AGE GIRLS 'RECRUITED' AT SAME SEX DEVIATE BAR. Lily felt all the blood rush to her head as she saw it.	El titular de la página principal ocupaba todo el ancho del periódico que el padre de Lily estaba leyendo: ADOLESCENTES 'RECLUTADAS' EN UN BAR PARA PERVERTIDAS. Lily sintió que se le helaba la sangre al verlo.

Table 6

Context in each scene	ST	TT
Despite Lily's attempts at justifying her sexual identity as a product of her self-growth and awakening, rather than as something imposed upon her, Shirley keeps on holding Kath accountable for influencing Lily's identity.	<p>"Kath didn't do anything to me," Lily said.</p> <p>"Of course she did. She's—she's kwai lo. Chinese people don't go to places like that. Chinese people aren't like that. I can see that you're confused. They must have done a number on you—oh, I'm so angry at them for doing this to you!"</p> <p>Kwai lo = foreign devil; derogatory.</p>	<p>—Kath no me ha hecho nada —dijo Lily.</p> <p>—Claro que te ha hecho algo. Es... Es kwai lo; un demonio, igual que la gente como ella. La gente china no va a sitios así. La gente china no es como ella. Ya veo que estás confundida. No quiero imaginarme cómo te habrán tratado... ¡Dios! Estoy tan cabreada con ellas por haberte hecho esto.</p>

linguistic element in the TL such as *pervertidas* better captures the nuance implied in "deviate."

A further example in which an open rejection of homosexuality is seen in the novel stems from Shirley's—Lily's best friend, who is also of Chinese-American descent—association of queerness with evil (271) (see Table 6).

To maintain the foreign phrase introduced in the ST, *kwai lo* is taken as a borrowing in the TT. Using amplification, the derogatory connotation implied towards homosexual people as being a "foreign devil" is preserved to showcase Shirley's adverse attitude towards people from the LGBTQIA+ community. While maintaining the ST's format could have also displayed such an attitude towards homosexuality, including its trans-

lation in-text evinces more clearly how Shirley's association of homosexual people with evil entities displays a train of thought shared during the 1950s which established a dichotomy between what was perceived as standard (i.e. heterosexuality) and what was regarded as deviating from the norm (i.e. homosexuality). What is more, introducing it as an in-text reference explicitly displays Shirley's criminalization of homosexuality as a condition White people suffered from, instead of it being a sexual orientation that can be experienced by people of any race, ethnicity, nationality, religion, socioeconomic status, or background, thus not being limited to any particular kind of person or group. In a way, making Shirley's association even clearer enables readers

Table 7

Context in each scene	ST	TT
Knowing that her parents will find out about her visits to the Telegraph Club, Lily reveals her sexual identity to her mother. Nonetheless, her mother's rather adverse attitude evinces her negative perception of homosexual identities.	<p>"I know exactly what I'm saying," she said, frustrated.</p> <p>"You're saying you were at this—this club for homosexuals?"</p> <p>Her mother's voice rose on the last, shocking word. Lily had never heard her mother say it before. All she could do was nod, and her mother's face went even paler.</p>	<p>—Sé muy bien lo que estoy diciendo —su voz estaba cargada de frustración.</p> <p>—¿Me estás diciendo que estuviste en ese... en ese antro para invertidas?</p> <p>Su madre alzó la voz al pronunciar esa última palabra tan estremecedora. Nunca antes había oído Lily a su madre decirla. Lo único que pudo hacer fue asentir, y la cara de su madre se volvió incluso más pálida.</p>

to perceive her rejection of White people as being a foreign threat, much in the way Chinese people were deemed dangerous at the time, especially with the rise of the Red Scare.

To conclude this section, it is relevant to highlight the reference to a "club for homosexuals" (277), which I have resorted to translate as *antro para invertidas*, as a way of projecting Mrs Hu's feelings towards her daughter's dwelling with queer women more explicitly (see Table 7).

One possible solution in translating "homosexual" into the TL involves particularization to reflect Lily's mother's disapproving attitude towards her daughter's sexual identity. By translating "homosexuals" as *invertidas*, which carries the same basic meaning as the term in the ST but with an added euphemistic nuance, the translation captures both a derogatory undertone and the novel's societal context. This choice of term makes explicit Lily's mother's realization that her daughter had been involved in the raid on a club typically frequented by homosexual women. Thus, not only does it highlight Mrs. Hu's rejection but also conveys the period's stigmatization and the euphemistic language often used to refer to homosexuality. This approach, together with the choice of translating "club" as *antro*—which the DLE characterizes as being "de mal

aspecto o mala reputación" (DLE)—may enrich the translation by providing cultural and emotional depth to the TT, reflecting the social attitudes of the time, and emphasizing the tension between societal norms and individual identity.

5.2. Minoritizing Translation

Within the identified cases of minoritizing translation, the most evident instance stems from the translation of a fourth example, "queer" (Lo, 2021, p. 99), which is a highly complex label to render in other languages, as *rara* to refer to young lesbian women (see Table 8 in next page).

Most dictionaries, such as the Cambridge English-Spanish Bilingual Dictionary (n.d.), equate "queer" with "homosexual," which fails to capture the full scope of the original term. "Queer" extends beyond the binary of gay/lesbian identities to include non-binary identities. Given these complexities, the most appropriate translation seems to revert to an older sense of "queer" meaning "strange, unusual, or not expected," as defined by the Cambridge English Dictionary (CED, n.d.). While "queer" could be borrowed directly into the TL, it would be unlikely for Spanish speakers of the 1950s to use

Table 8

Context in each scene	ST	TT
At school, Shirley attempts to prevent Lily from growing closer to Kath. To do so, Shirley warns her about Jean by alluding to the affair she had with another girl and, more specifically, the fact that they were caught in public.	Shirley cast a glance behind her at the doors, which remained closed, and then looked back at Lily. “Jean’s queer. You don’t remember? Somebody caught her in the band room last year with—” Here Shirley grimaced in distaste. “With another girl.” Lily’s skin prickled. “I never heard that,” she said neutrally.	Shirley echó una mirada hacia las puertas que permanecían cerradas tras ella, y volvió a mirar a Lily. —Jean es... ¿Cómo decirlo? Un poco rara. ¿No te acuerdas? Alguien la pilló en la clase de música el año pasado con —Shirley hizo una mueca cargada de repugnancia. —Con otra chica. Al escuchar esto, a Lily se le erizó la piel.

such a label. Considering the oppressive social context of Spain during that period, where homosexuality was severely punished and not openly discussed, it is more fitting to use a subtler label that conceals queerness and requires analysis to discern its layers of meaning.

On this basis, rendering “queer” as *un poco rara* in the TT not only fits successfully both the setting of the novel and the attitude that the speaking character holds towards Jean, but also stems as a case of minoritizing translation. This is because in rendering the original through its old-fashioned sense, the queer connotation is concealed under the nuance of being “unusual.” This implies that only in analyzing the word in its context and considering the previous allusions made to homosexuality the underlying association between queerness and being peculiar can be displayed. Thus, because in identifying as a lesbian Jean does not conform with the predominant heteronormative patterns prevailing over society, she is deemed as unusual and different, which propels her to an inferior position within the social ladder. This way, in trying to highlight the rather hostile attitude held towards a lesbian character, queerness is represented through a more general and polysemic lexical item that

allows to mask it in favor of heteronormativity.

Similarly, it is important to note instances of minoritizing translation, where the ST already portrays minoritization and the translation maintains this portrayal. The author aims to highlight the protagonist’s sense of disconnect from the women she encounters at the Telegraph Club by introducing the adjective “strange” (225) to reflect Lily’s initial unfamiliarity with lesbian women. This implies that their perceived oddity stems directly from their sexuality, using a polysemic term in the ST that itself minoritizes lesbian women by positioning them below dominant social norms. Consequently, it would have been beneficial for the TT to include an explanatory element that elucidates the various layers of meaning in “strange.” Nevertheless, to preserve the ambiguity introduced by the author, “strange” is translated as *tan raras* (see Table 9 in next page).

This translation not only preserves the denotative meaning of the lexical item—“unusual and unexpected, or difficult to understand,” as defined by the CED (n.d.)—but also captures several underlying connotations that echo those implied in the original. Furthermore, just as Lily distances herself from the women at the club in

Table 9

Context in each scene	ST	TT
Feeling deeply overwhelmed after her encounter with Tommy, Lily reflects on her doubts about her own sexual identity.	Those strange women at the party seemed to see her much more clearly than she saw herself, and it was disorienting.	Parecía que esas mujeres tan raras de la fiesta la veían mucho más claramente que ella misma, y eso la desconcertaba.

the ST since she has not come to terms with her identity yet, this distance is implicitly conveyed through the adjective *raras* in the TT. This term may also allude to other aspects of the women's identity, such as their physical appearance or mannerisms. Nonetheless, these references to their behavior and language subtly reveal Lily's discomfort and unfavorable attitude toward them. Her belief that queerness should be condemned or feared leads her to use an adjective that marginalizes them within her society's hegemonic patterns—a strategy successfully mirrored in the TT through minoritizing techniques.

Another instance in which homosexuality might be concealed but also expanded in the novel can be appreciated through Kath's depiction of Tommy Andrews as “handsome” (96), adhering to her role as a male impersonator rather than characterizing her in feminine terms (see Table 10).

To reflect Tommy's character as a male impersonator, *atractivo* is used as an established

equivalent for “handsome.” This choice allows the description of Tommy through a masculine adjective, both in the ST and in the TT, emphasizing her acquisition of male features on stage. The term *atractivo*, in turn, can be interpreted in a double sense: not only can it be associated with Kath's perception of Tommy's mannerisms and dress, but it also aligns with her role as a male impersonator and Kath's attraction towards her because of her sexual orientation. This nuanced translation, thus, subtly conceals Tommy's queerness, focusing instead on her compelling stage presence and the masculine persona she embodies.

6. EUPHEMISTIC AND DISTANCING DEVICES

Within the mechanisms introduced to distance the main character from the LGBTQIA+ community, it is pertinent to devote a specific section to the presence of euphemistic and distancing devices in the novel. To do so, the current analysis

Table 10

Context in each scene	ST	TT
While providing Lily with a detailed depiction of the ambience and consumers attending the Telegraph Club, Kath tells her about Tommy Andrews. In doing so, she also highlights the effect Tommy's performance had on the audience.	“I can't remember the lyrics. You'd know some of the songs. But the whole point of it was, you know, she's dressed like a man. She sings to the women in the audience. She's very... handsome.” Kath gave a nervous, self-conscious buff that was not quite a laugh.”	—No recuerdo las letras, pero seguro que conocerías algunas de las canciones. La cosa es que iba, ya sabes, vestida como un hombre, y les cantaba a las mujeres del público. Es muy... atractivo, por así decirlo. —Kath bufó con nerviosismo, algo tímida, pero sin llegar a reír

Table 11

Context in each scene	ST	TT
Visiting a drugstore near Chinatown, Lily discovers a novel where the two main female characters have an affair. Reading about them triggers Lily's curiosity over their relationship, even if she feels the need of keeping her discovery a secret.	Maxine pushed Patrice back against the velvet cushions, lowering her mouth to the girl's creamy skin. "You're like me, Patrice, stop fighting the possibility." Patrice whimpered as Maxine pressed her lips to her neck.	Maxine empujó a Patrice contra los cojines de terciopelo y acercó su boca a la piel aterciopelada de la joven. —Eres como yo, Patrice, deja de luchar contra esa posibilidad. —Patrice gimió cuando Maxine presionó los labios en su cuello.

is based on Unseth's classification (2006) of the four main strategies to which translators resort for handling the preservation of euphemistic references. In this case, nonetheless, only two of the categories will be referred to—i.e. translating euphemisms literally and translating euphemisms through equivalent yet not exact expressions—given the lack of instances found of translations of euphemisms using plain language and combinations of the previously mentioned approaches.

6.1. Literal Translation

One of the main cases where literal translation of euphemisms is exhibited in the novel's sixth instance, which is that of "you are like me" (Lo, 2021, p. 38) which is translated as *eres como yo* (see Table 11).

Despite being alone in an intimate setting, neither character explicitly acknowledges their attraction to other women due to the societal stigma attached to homosexuality, especially considering the oppression and discrimination of the 1950s. Therefore, the literal translation choice of *eres como yo* reflects this context. While alternatives like *tú también eres así* could have been considered, they might not have aligned with the author's intent. Both the ST and the TT

aim to demonstrate that both characters refrain from openly expressing their sexuality due to societal repercussions. Thus, the literal translation effectively conveys not only the original connotation but also maintains the focus on the speaker, implying her acceptance of her identity.

A similar instance can be seen through the literal translation of this analysis's seventh instance, "someone like you" (272) as *alguien como tú* (see Table 12 in next page).

Similar to previous examples, using an expression like *alguien así* could have effectively conveyed the intended meaning of the ST. However, the main purpose here is to explicitly highlight Shirley's rejection of Lily based on her sexuality, making a literal translation of the expression appropriate. This choice emphasizes Shirley as the speaker who distances herself from Lily, thereby focusing on their interaction rather than making a general statement about the LGBTQIA+ community.

By preserving Shirley's specific reference to Lily instead of a more general reference that could be captured by *alguien así*, the translation underscores the societal perspective of Shirley's time. This specific reference highlights the exclusion Lily faces within her community due to her "difference." Moreover, maintaining the author's original wording in the TT preserves

Table 12

Context in each scene	ST	TT
Upon realizing Lily's sexuality, Shirley breaks her friendship with Lily off, thereby proving her utter rejection towards her friend's identity.	She took a quick, sharp breath. "If that's what you think, we have nothing left to say to each other. I don't think you should come with me to the Miss Chinatown judging anymore. I can't have someone like you there. You should know that your parents are going to find out. Everyone's going to find out because Wallace Lai's a gossip, and if you won't even bother to deny it, I can't help you."	Respiró hondo y con rapidez. —Si eso es lo que crees, entonces no tenemos nada más que hablar. Creo que ya no deberías venir conmigo al concurso de Miss Chinatown. No puedo tener a alguien como tú ahí. Tus padres se van a acabar enterando. Todo el mundo lo va a saber porque Wallace Lai es un cotilla, y si ni siquiera te molestas en negarlo, tampoco te puedo ayudar.

the deeper layers of meaning behind Shirley's words, illustrating both Shirley's significant change in attitude towards Lily and her embodiment of societal exclusion towards homosexual individuals. In essence, a literal translation not only reveals Shirley's explicit rejection of Lily but also underscores her role in embodying societal prejudices against homosexuals.

6.2. Equivalent Expressions

As for the cases where the ST's euphemisms are translated through a similar yet not exact distancing expression, one of the most evident instances is that of "the way you are" (Lo, 2021, p. 237), which is translated as *de esa forma*.

In this case, even if the form of the original expression has not been preserved, both the original and the translation of the eighth example convey the same meaning and emphasize the distance that the main character still establishes between her and the women at the club. Although a literal translation such as *¿Cuánto hace que te diste cuenta de tu forma de ser* would have been successful in preserving the distance between them, the use of the deictic *esa* is more effective in conveying the disavowal and hesitation that Lily still exhibits towards the LGBT-QIA+ community.

Another relevant instance is that of the analysis's ninth and last example, "homosexuals" (277), which is rendered as *invertidas* in the TT.

Table 13

Context in each scene	ST	TT
After confessing each other's feelings, Lily wonders when Kath realized that she identified as a lesbian.	Lily glanced around to double-check that no one was in hearing range. "How long—how long have you known about... the way you are?"	Lily miró a su alrededor para comprobar que no hubiera nadie que pudiera oírlo. —¿Desde cuándo... desde cuándo sabes que eres... de esa forma?

Table 14

Context in each scene	ST	TT
Lily's mother disapproves of her daughter's identity, implying that she will not belong in their family so long as she keeps on identifying herself as part of the lesbian community.	Her mother stood up, snatching the newspaper off the table and crumpling it in her hands. She threw it in the trash again. "There are no homosexuals in this family," she said, the words thick with disgust.	Su madre se levantó, cogió el periódico de la mesa, lo arrugó, y lo volvió a tirar en la basura. —En esta familia no hay invertidas —dijo. Sus palabras estaban cargadas de repulsión.

Even though *invertidas* does not present the same nuance behind "homosexuals" nowadays, it could be certainly related to the perception of homosexuality during the 1950s. The term *homosexual* is considered more general and neutral when referring to a person attracted to others of the same gender. Nonetheless, because of the bias and oppression that homosexual people faced at the time, a more derogatory nuance was attached to the term throughout the 1950s that is no longer present nowadays.

In this context, however, because the main purpose is to emphasize Lily's mother's rejection of homosexuality, the use of an equivalent such as *invertidas* seems appropriate. This is because that term still maintains a euphemistic

and derogatory nuance behind it. Although a literal translation would have succeeded in preserving the overall significance that the author aimed to convey, *invertidas* displays such rejection in a more explicit and direct way than *homosexuales* or *lesbianas*.

A similar stance emerges in the translation of "a place like that" (269) as *un sitio de esos* (see Table 15).

To portray Shirley's contrary attitude towards homosexuality, "a place like that" (269) is translated as *un sitio de esos* employing particularization. In translating "like that" (which literally would be *como ese*) as *de esos*, a further derogatory connotation is implied. This subtle shift in phrasing intensifies the negative undertone,

Table 15

Context in each scene	ST	TT
Following her discovery of Lily's dwellings on the Telegraph Club, Shirley warns her that she had been seen out of the club after the police raid, thereby implying that her association with homosexual women would be imminent unless she denied it.	"Someone saw you last night—this morning, very early—leaving a nightclub in North Beach. It was raided last night for— Honestly, I can't even bring myself to say it. I told them it was a mistake because what would you be doing at a place like that? But they insisted it was you. It wasn't you, was it? Tell me it wasn't you."	—Alguien te vio anoche, digo esta mañana, muy temprano, saliendo de un club nocturno de North Beach. Anoche hubo una redada por... Sinceramente, no puedo ni decirlo. Les he contado que seguro que se han confundido porque ¿qué harías tú en un sitio de esos? Pero no paraban de insistir en que eras tú. No eras tú, ¿no? Dime que no fuiste tú.

108 making Shirley's disdain more palpable. The choice of *de esos* suggests a dismissive and contemptuous attitude, reinforcing the idea that such places, associated with homosexuality, are viewed with scorn. Accordingly, this nuanced translation choice not only conveys the literal meaning but also captures the societal prejudice, Shirley's specific bias, and the distance created between her and Lily—as the representative of queer women in the scene—, providing a deeper insight into her character and the cultural context of the time.

7. CONCLUSION

The prime aim of this analysis was to analyze the translation of specific lexicon, terminology, and distancing expressions linked to homosexuality—and, more specifically, to lesbianism—taking as a starting point the perspective of and attitude towards lesbians in the 2nd half of the 20th century. As it has been seen throughout this project, Lo's *Last Night at the Telegraph Club* (2021) includes a wide range of terminology and expressions unique to the LGBTQIA+ community that in many cases have posed difficulties when translating. It is for this reason that an exhaustive analysis of this work should be carried out to exploit the full potential of analysis of the found terms. This is because the length limitations of this work has only made it possible to delve into fourteen excerpts out of the 68 instances of lesbian jargon and distancing devices encountered in the novel. Studies of the linguistic phenomena observed in the novel could prove useful to further analyze both the extent to which the TL lacks fitting expressions to render lesbianism into the TC, and the changes in the attitude held towards the main characters' sexuality perceived towards the end of the novel. The latter point may be especially convenient to

evaluate the progressive self-acknowledgement that the main character undergoes compared to the lexical choices she still makes when referring to women within the lesbian community. Because the situation homosexual people was similar both in the USA and Spain at the time, it would not be unexpected for the character to resort to such expressions in the TL as well, thereby further exposing the identity conflict people within the LGBTQIA+ community faced at the time.

The current examination highlights the significance of extralinguistic factors, such as the socio-political context of the 1950s in the USA and Spain, in selecting suitable equivalences in the TL. However, preserving this context and its associated attitudes has posed major challenges. Specifically, replicating the precise connotations of several ST lexical items has been difficult due to the lack of exact equivalents in the TL. As a result, alternative strategies (44.2% of instances) were employed to better highlight the invisibility faced by the community and to enhance the visibility of lesbian identities as intended by both the author and translator. While the absence of precise equivalents might be understandable for texts from the 1950s, it is unconventional in today's context given the advancements in LGBTQIA+ terminology. Social changes often expand lexical choices within a group, allowing for more accurate representation and challenging previous assumptions. Despite this, the lack of precise equivalents in the TL perpetuates heteronormative and derogatory biases found in many expressions and lexicons, creating a stark contrast between the source and target languages.

The data in this study could spark new insights into the understanding of lesbianism and how translators can highlight how homosexuality was addressed historically. The novel

contains many expressions with distancing and euphemistic undertones (55.8% of instances) compared to more straightforward and inclusive expressions, reflecting the aversion towards the LGBTQIA+ community in the 1950s. Likewise, further research could compare the lexicon in contemporary novels about queerness with translations from the latter half of the 20th century. This would help determine if social changes in the LGBTQIA+ community are mirrored in language. If contemporary novels still use terminology that conceals queerness, it would indicate that language has not yet evolved to reflect social progress towards inclusivity.

Here lies another possible future line of analysis regarding LGBTQIA+ translation, especially considering the role that translators perform. Through a larger corpus containing more translations, different attitudes held towards homosexuality can be exposed by comparing not only translations made in different periods but also works covering different periods in their plots. Analyzing if these expressions are maintained or not could shed light on new aspects within translation. Thus, it could be tested whether, as we approach contemporary texts, translators focus on exposing and giving visibility to the community or whether, in contrast, they keep incorporating elements that conceal queerness that were not actually present in the ST.

The strongest conclusion that may be drawn, therefore, is that research focused on lesbianism is essential to discover major lexical gaps in the TL, particularly since this may pose a significant obstacle in the promotion of inclusiveness and visibility of the lesbian community. What is more, such translations can prove changes in attitudes held towards particular communities, thus exhibiting a turn towards the need of exposing the improper approach to the ongoing rendering of lesbianism until the advent of

queer theory. Thus, because of the scarcity of translations of the lesbian community, building and expanding corpora on lesbian translations can be beneficial to exhibit progressive developments in the attitude towards lesbian women, which could prompt greater inclusiveness towards them.

REFERENCES

- Breen, M. S. (2012). Homosexual identity, translation, and prime-Stevenson's Imre and the intersexes. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 14(1). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1786>
- Cambridge English-Spanish dictionary: Translate from English to Spanish*. Cambridge Dictionary. (n.d.). Retrieved April 7, 2022, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-spanish/>
- Démont, M. (2017). On three modes of Translating Queer Literary texts. En B.J. Baer y K. Klaindl (Eds.), *Queering Translation, Translating the Queer*, (pp.157-171). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315505978-12>
- English dictionary, translations & thesaurus*. Cambridge Dictionary. (n.d.). Retrieved April 30, 2022, from <https://dictionary.cambridge.org/>
- Giustini, D. (2015). Gender and Queer Identities in Translation. From Sappho to present feminist and lesbian writers: translating the past and retranslating the future. *Norwich Papers: Studies in Translation*, 1-12.
- Glosario de Términos-Lambda Valencia*. LambdaValencia. (n.d.). Retrieved April 2022, from <https://lambdavalencia.org/es/glosario-de-terminos/>
- Gramling, D. (2018). Queer/LGBT approaches. En K. Washbourne y B. van Wyke (Eds.), *The Routledge Handbook of Literary Translation* (pp. 495-508). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315517131-33>
- Harvey, K. (2007). Gay community, Gay Identity and the translated text. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 13(1), 137-165. <https://doi.org/10.7202/037397ar>
- Harvey, K. (2014). Translating Camp Talk: Gay Identities and Cultural Transfer. *The Translator*, 4(2),

- 110 352-372. <https://doi.org/10.1080/13556509.1998.10799024>
- Kramer, M. (2014). The problem of translating queer sexual identity. *Neophilologus*, 98(4), 527-544. <https://doi.org/10.1007/s11061-014-9398-0>
- Llopis Mestre, S. y Zaragoza Ninet, G. (2020). Censura y traducción al español de la Novela Lésbica en inglés: El Caso de Rubyfruit Jungle (1973). *TRANS. Revista De Traductología*, 24, 353-374. <https://doi.org/10.24310/trans.2020.v0i24.6813>
- Lo, M. (2021). *Last Night at the Telegraph Club*. Dutton Books.
- Martínez-Expósito, A. (2013). Queer Literature in Spain: Pathways to normalisation. *Culture & History Digital Journal*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.3989/chdj.2013.010>
- Martínez Pleguezuelos, Antonio. J. (2018). *Traducción e Identidad Sexual: Reescrituras Audiovisuales desde la Teoría Queer*. Editorial Comares.
- Molina, L. y Hurtado Albir, A. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta: Journal Des Traducteurs/Meta: Translators' Journal*, XLVII(4), 498-512.
- Nord, C. (2012). *Texto Base-Texto Meta. Un modelo funcional de análisis pretraslativo* (Vol. 19, Ser. Estudios sobre la traducción). Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions.
- Piñero Gil, E. (2015). Traducción y género: evolución teórica y práctica de una poética feminista. En Penas Ibáñez, M. A. (Ed.), *La traducción: Nuevos planteamientos teóricometodológicos* (pp. 239-259). Síntesis.
- Ranger, H. (2019). 'Reader, I married him/her': Ali Smith, Ovid, and Queer Translation. *Classical Receptions Journal*, 11(3), 231-255. <https://doi.org/10.1093/crj/clz009>
- Real Academia Española (n.d.). *Diccionario de la lengua española*. Retrieved April 2022, from <https://dle.rae.es/>
- Santaemilia, J. (2017). Sexuality and Translation as Intimate Partners? Toward a Queer Turn in Rewriting Identities and Desires. En B.J. Baer y K. Klaindl (Eds.), *Queering Translation, Translating the Queer*, (pp. 11-25). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315505978-2>
- Spurlin, W. J. (2014). Introduction: The Gender and Queer Politics of Translation: New Approaches. *Comparative Literature Studies*, 51(2), 201-214.
- Spurlin, W. J. (2014). Queering Translation. En S. Bermann y C. Porter (Eds.), *A Companion to Translation Studies*, (pp. 298-309). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118613504.ch22>
- Webster, N. (n.d.). *Webster's New International Dictionary of the English language*. G. & C. Merriam Co., Retrieved April 2022, from <https://www.merriam-webster.com/>

La compleja trama fiscal que se desarrolla actualmente a nivel mundial ha propiciado un interés sin precedentes por la evasión fiscal global, como refleja el Informe sobre la Evasión Fiscal Global que ha elaborado el EU Tax Observatory del Parlamento Europeo en el 2024*, lo cual ha repercutido, sin duda, en la traducción de textos jurídicos, socioeconómicos y financieros. Con frecuencia, los medios de comunicación difunden noticias sobre evasión fiscal en paraísos fiscales. Este ingente volumen de información de tipo socioeconómico genera también un importante volumen de negocio para la industria de la traducción. Concretamente, el presente estudio aborda la traducción de las denominadas sociedades *offshore*, con especial referencia a los aspectos terminológicos y sus equivalencias en español y en inglés. Desde un enfoque basado en el derecho comparado, nos centraremos en los documentos de constitución de tales sociedades en las Islas Vírgenes Británicas.

PALABRAS CLAVE: traducción jurada, intérprete jurado, traducción jurídica especializada, derecho comparado, sociedades *offshore*, paraíso fiscal.

Los documentos de constitución de sociedades *offshore* en las Islas Vírgenes Británicas y su traducción al español: un enfoque contrastivo basado en el derecho comparado aplicado a la traducción

M.^ª PRESENTACIÓN AGUILERA CRESPILO
IUITLM, Universidad de Málaga

ORCID: 0000-0002-3941-4652

GLORIA CORPAS PASTOR
Universitat Pompeu Fabra

ORCID: 0000-0001-6688-1531

Offshore Company Incorporation Documents in the British Virgin Islands and their Translation into Spanish: a Contrastive Approach based on Comparative Law applied to translation

Today's complex global tax landscape has led to an unprecedented interest in global tax evasion, as reflected in the Global Tax Avoidance Report of the European Parliament's EU Tax Observatory 2024, which has certainly had an impact on the translation of legal, socio-economic and financial texts. News about tax evasion in tax havens is frequently reported in the media. This huge volume of socio-economic information also generates a significant volume of business for the translation industry. Specifically, this study deals with the translation of so-called offshore companies, with special reference to terminological aspects and their equivalences in Spanish and English. From an approach based on comparative law, we will focus on the incorporation documents of such companies in the British Virgin Islands.

KEY WORDS: sworn translation, sworn interpreter, specialised legal translation, comparative law, offshore companies, tax haven.

* Véase <https://www.taxobservatory.eu/publication/global-tax-evasion-report-2024>

112 **1. INTRODUCCIÓN**

El flujo financiero internacional y la globalización de los intercambios comerciales han propiciado que muchas sociedades y empresas prefieran acogerse a normativas legales y tributarias más ventajosas, como las ofrecidas por los paraísos fiscales. Como indica Fernández Cela (2019, p. 3), siguiendo a Alstadsæter *et al.* (2017),

un 10 % del PIB mundial está oculto en centros financieros *offshore*, cifra que pone de manifiesto su impacto sobre las balanzas fiscales de los países que, como en el caso de España, se han visto demasiado afectados por la crisis y el déficit público.

La elección de la evasión de impuestos en paraísos fiscales junto a la constitución de sociedades *offshore* como uno de los ejes de este trabajo se ha visto motivada por su relevancia en la sociedad actual, en la que la dicotomía elusión-evasión fiscal está en auge. Tales documentos (habitualmente escrituras de constitución, estatutos sociales, certificados de constitución, certificados de disolución, certificados de buena conducta y certificado de acciones) precisan, normalmente, traducción jurada al español en casos de requerimientos de la Agencia Tributaria, procedimientos judiciales o en casos de acreditación patrimonial en el extranjero. Ello supone un proceso de investigación en el que hay que comparar y contrastar realidades jurídicas distintas. Por lo que una parte importante del flujo de trabajo del traductor jurado consiste en realizar un ejercicio de derecho comparado aplicado a la traducción.

En las páginas siguientes abordaremos los retos a los que se enfrenta el traductor jurado desde el texto original. Con el fin de acotar el estudio diatópicamente, nos centraremos en documentos producidos en las Islas Vírgenes Británicas (lugar habitual de constitución de socie-

dades *offshore*). La elección de este paraíso fiscal en concreto se fundamenta en su importancia estratégica y económico-fiscal a nivel mundial. De acuerdo con la última clasificación de jurisdicciones que amparan paraísos fiscales (Corporate Tax Haven Index, 2021) publicada por la organización internacional Tax Justice Network¹, las Islas Vírgenes aparecen en primera posición.

Partiremos, pues, de dos sistemas jurídicos con su propia normativa fiscal, por lo que la actividad del traductor parte de la comparación necesaria de realidades jurídicas distintas. Nuestro objetivo no es realizar un estudio jurídico pormenorizado, a modo de tratado de derecho, sino ofrecer las bases que permitan al traductor jurado hacerse una idea bastante aproximada de los documentos que tiene entre manos, de sus particularidades e idiosincrasias, así como de los escollos, anisomorfismos y especificidades a los que posiblemente se enfrente al realizar la traducción jurada (y legalización) de tales documentos en nuestro país.

2. DOS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS DISTINTOS

Si bien las sociedades *offshore* no son ilegales cuando se constituyen para obtener una ventaja fiscal lícita y legal, por sus cualidades (anonimato, opacidad, confidencialidad, etc.) pueden convertirse en un instrumento fácil para cometer todo tipo de delitos fiscales², incluido el blanqueo de dinero. En esta sección ofreceremos un breve resumen de esta figura en el ordenamiento jurídico español, incluyendo la noción de “jurisdicción no cooperativa”, para, segui-

¹ Véase <https://cthi.taxjustice.net/en/cthi/cthi-2021-results>

² En España, el fraude fiscal está tipificado en el artículo 305 de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

damente, presentar a grandes rasgos los principales aspectos de este tipo de sociedades en el ordenamiento extranjero seleccionado para nuestro estudio.

A los efectos del presente trabajo, nos interesa conocer el entorno jurídico de las sociedades *offshore* en las Islas Vírgenes Británicas, pero para realizar un ejercicio de investigación de metodología comparada, también deberemos tener conocimiento de las sociedades mercantiles en España y de los documentos que generan en español, que podrán servirnos como posibles corpus lingüísticos y nos permitan resolver dudas sobre términos de compleja o difícil traducción.

2.1. Las Islas Vírgenes Británicas: centro financiero *offshore*

[...] la compleja organización política del territorio de la UE, que abarca desde el continente americano hasta el Pacífico, se ha convertido en una red espacial clave para explicar la lógica interna de los movimientos de capital y su conjunto de relaciones societarias”, incluidos la evasión fiscal, la fuga de capitales, el blanqueo de dinero y otras operaciones que rondarían los límites de la legalidad. (Fernández Cela, 2019, p. 6)

Se considera, pues, paraísos fiscales a los países o territorios que ofrecen un sistema impositivo muy bajo, además de otras ventajas fiscales, a las empresas que aportan capital procedente de países extranjeros. En palabras de Picón (2020, p. 90), la OCDE define en el *Informe sobre Competencia Fiscal Perjudicial de 1998* los paraísos fiscales como “aquellas jurisdicciones que se configuran a sí mismas con el fin principal de evadir impuestos por medio de práctica fiscales nocivas para otros sistemas tributarios estatales, pues suponen competencia para ellos en material tributaria”.

De acuerdo con la información desvelada en los denominados “papeles de Panamá” (ICIJ, 2016), se contabilizan 1,3 millones de conexiones financieras internacionales, de las cuales un tercio tiene como destino Europa, si bien la mayoría de estas empresas tiene su sede en dos paraísos fiscales: las Islas Vírgenes Británicas (64,5 %) y Panamá (13,8 %). Solo un 18,1 % de las relaciones societarias de las Islas Vírgenes Británicas son internas (Fernández Cela, 2019, p. 19), es decir, entre ciudadanos y empresas instaladas en su territorio, mientras que el resto tienen lugar a través de su impresionante red mundial de conexiones financieras.

Concretamente, y como apuntábamos en un trabajo anterior (Aguilera Crespillo y Corpas Pastor, 2015, p. 661), “el grupo de las Islas Vírgenes Británicas conforma, pues, uno de los más antiguos y reputados centros financieros *offshore*, por lo que es ampliamente aceptado por el sector bancario y financiero internacional.” Forman parte de los paraísos fiscales controlados por el Reino Unido de la zona PTU (países y territorios de ultramar, eso es, Caribe e islas del Pacífico).

Además de la seguridad geopolítica y las ventajas fiscales que ofrecen las Islas Vírgenes Británicas, su entramado *offshore* se rige por una legislación específica, que permite realizar todo tipo de operaciones financieras con garantía de secreto bancario, algo que no es posible en los países europeos. Hoy en día, la legislación en vigor en las Islas Vírgenes Británicas, según la edición revisada en enero de 2020³, es la *BVI Business Companies Act 16, 2004* (Ley de sociedades 16 de 2004 de las Islas Vírgenes Británicas), con sus posteriores modificaciones hasta la actualidad. Las denominadas *BVI Business companies* (BVIBC), es decir, las sociedades mercantiles

³ https://www.bvifsc.vg/sites/default/files/bvi_business_companies_act.pdf

114 de las Islas Vírgenes Británicas, constituidas en virtud de la *BVI Business Companies Act* (ed. revisada de 2020), presentan seis formas principales de constitución: a) *a company limited by shares* (“sociedad limitada por acciones”); b) *a company limited by guarantee that is not authorised to issue shares* (“sociedad limitada por garantía que no está autorizada a emitir acciones”); c) *a company limited by guarantee that is authorised to issue shares* (“sociedad limitada por garantía que está autorizada a emitir acciones”); d) *an unlimited company that is not authorised to issue shares* (“sociedad ilimitada que no está autorizada a emitir acciones”); e) *an unlimited company that is authorised to issue shares* (“sociedad ilimitada que está autorizada a emitir acciones”).

2.2. Concepto y contexto de las sociedades *offshore* en España

De acuerdo con Hernández Viguera (2005, p. 333), la sociedad *offshore* se corresponde con “[...] la figura jurídica denominada sociedad mercantil, un contrato entre personas para la puesta en común en ciertos medios con un fin lícito de lucro, con el reconocimiento y el respaldo del ordenamiento jurídico del Estado, cualesquiera que sean las formalidades del país.” En un trabajo posterior, este mismo autor añade que

una sociedad *offshore* (también denominada “sociedad opaca”) es aquella constituida por un no residente (persona física o jurídica) en un paraíso fiscal, lo cual le permite disfrutar de exención de impuestos, entre otras ventajas legales y fiscales, a pesar de que dicha sociedad no desempeña su actividad económica en dicho país o territorio (Hernández Viguera, 2008, p. 163).

En España, el Real Decreto 1080/91, de 5 de julio, establecía una lista de 48 países y territorios considerados paraísos fiscales. Posterior-

mente, el Real Decreto 116/2003, de 31 de enero, incorporó una disposición por la que dejarían de tener la consideración de paraísos fiscales aquellos países o territorios que firmasen con España un convenio para evitar la doble imposición internacional con cláusula de intercambio de información o un acuerdo en materia tributaria. El aumento de casos de delitos sobre fraude fiscal y creación de sociedades *offshore* en paraísos fiscales dio lugar a una nueva ley antifraude (Ley 11/2021, de 9 de julio), que incluía numerosos cambios, entre ellos la nueva denominación para los paraísos fiscales: “jurisdicción no cooperativa”. Conforme a esta nueva normativa, tendrán consideración de jurisdicciones no cooperativas según distintos criterios relativos a la transparencia fiscal, a la atracción de beneficios que no reflejen una actividad económica real y la existencia de baja o nula tributación. En ambos listados figuran las Islas Vírgenes Británicas como un ejemplo paradigmático.

Según recoge la Agencia Tributaria en el Anexo IV de su *Manual de tributación de no residentes* de octubre del 2022 (2022a), lo dispuesto en la disposición adicional primera y décima y disposición transitoria segunda de la Ley 26/2006, de 29 de noviembre, de medidas para la prevención del fraude fiscal (en redacción dada por la Ley 11/2021, de 9 de julio, de medidas de prevención y lucha contra el fraude fiscal, con efectos desde el 11 de julio de 2021), “en línea con los nuevos parámetros internacionales, se adecúa el término paraísos fiscales al de jurisdicciones no cooperativas”, esto es, “paraísos fiscales, [...] países o territorios con los que no exista efectivo intercambio de información, o de nula o baja tributación” (p. 75).

Posteriormente, la Orden HFP/115/2023, de 9 de febrero (BOE n.º 35, de 10 de febrero de 2023), aprueba una nueva relación de 24 países y territorios que tienen la consideración de jurisdiccio-

nes no cooperativas, con régimen fiscal perjudicial (*offshore business*).

Desde el punto de vista jurídico, las sociedades *offshore* de las Islas Vírgenes Británicas no tendrían parangón en nuestro país, por más que se las considere un tipo de sociedad de naturaleza mercantil. No se corresponde, pues, con ninguno de los cuatro tipos básicos de sociedades mercantiles que reconoce la Cámara de Comercio de España⁴ (*sociedad de responsabilidad limitada, sociedad anónima, sociedad colectiva y sociedad comanditaria o en comandita*).

No obstante, las sociedades con fines mercantiles tienen que constituirse en una forma o tipo mercantil, según lo que fija el Código de Comercio. Para su constitución es de aplicación el Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Sociedades de Capital. El documento principal de constitución en forma de escritura pública son los estatutos sociales junto a las escrituras de constitución, pero la constitución de una sociedad *offshore* en Islas Vírgenes Británicas requiere otros documentos habituales de constitución, como los certificados de constitución, certificados de disolución, certificados de buena conducta y certificado de acciones. Si bien no existe correspondencia directa entre las sociedades mercantiles constituidas en España y las sociedades *offshore* domiciliadas en las Islas Vírgenes Británicas, sí existen similitudes respecto a los documentos constitutivos de tales sociedades. Estos documentos son necesarios para la constitución de sociedades mercantiles en ambas jurisdicciones y, por ello, serán objeto de nuestra comparativa previa a la traducción jurada.

⁴ <https://www.camara.es/blog/creacion-de-empresas-tipos-de-sociedades-mercantiles-en-espana-cual-se-adapta-mejor-tus-necesidades>

3. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS Y TRADUCTOLÓGICOS

Una vez presentada la legislación que regula las sociedades *offshore* en el paraíso fiscal seleccionado, así como sus respectivas consideraciones a nivel estatal y comunitario, en esta sección abordaremos los principales retos con los que se encuentra el traductor cuando se enfrenta a la traducción (ya sea jurídica o jurada) al español de documentos constitutivos de este tipo de sociedades mercantiles.

Al igual que otros textos jurídico-económicos, los documentos constitutivos de sociedad *offshore* presentan rasgos morfosintácticos y textuales que pueden resultar arcaicos y altamente formales, propios de un lenguaje de especialidad. De estos y otros aspectos nos ocupamos a continuación. Abordaremos primero brevemente cuestiones de carácter más general (rasgos morfosintácticos, léxicos, ortotipográficos, etc.), para centrarnos a continuación en algunas particularidades de la terminología específica de los documentos constitutivos de sociedades *offshore*. No en vano, uno de los escollos con los que se encuentra el traductor cuando se enfrenta a la traducción de estos documentos es de tipo terminológico. Pero antes, presentaremos brevemente la metodología y los datos seleccionados para este estudio.

3.1. Metodología

Nuestra orientación es eminentemente práctica y centrada en la traducción profesional. Partimos de un enfoque ecléctico que aúna los principios de la Lingüística de Corpus aplicados a la Traductología y la Traducción jurídica (cfr. Corpas Pastor, 2008; Pontrandolfo, 2019) y las contribuciones del Derecho Comparado y, más concretamente, de la Juritraductología (cfr. Popineau, 2021; Valdenebro Sánchez, 2022). Ello se

Tabla 1. Composición del corpus TAXPARAIS.

TAXPARAIS	Documentos	Palabras	Tipos	TTR
TAXPARAIS_EN	6	40.740	5.146	7,91
TAXPARAIS_ES	6	46.260	3.010	7,68
Total	12	87.000	6.020	7,79

refleja en la metodología empleada, que implica, por un lado, el análisis cuantitativo basado en datos (en nuestro caso, procedentes del ejercicio real de la profesión) y, por el otro, la aplicación de tres niveles integrados de conocimiento profundo (sistemas lingüísticos, ordenamientos jurídicos y convenciones culturales asociadas al derecho) y tres fases de investigación (semasiológica, comparada y onomasiológica) encaminadas a descifrar conceptos jurídicos en el texto origen, compararlos dentro del par de lenguas y ordenamientos jurídicos involucrados para, finalmente, reformularlos en el texto meta, teniendo en cuenta los hallazgos de este proceso global. En cierto sentido, nuestra aproximación está también cercana al enfoque multidisciplinar, multinivel y transversal que propone Barceló Martínez (2020) en su análisis del texto registral en España y Francia.

Partiremos de nuestra propia experiencia profesional de más de tres décadas en el ámbito de la traducción jurada, jurídica y judicial. Así pues, hemos compilado un corpus paralelo de traducciones juradas reales (combinación EN-ES)⁵.

⁵ Se trata de traducciones juradas realizadas por una de las coautoras (M.ª de la Presentación Aguilera Crespillo) en el ejercicio de la profesión. A modo de ejemplo, facilitamos la traducción de las escrituras de constitución de una sociedad limitada constituida en las Islas Vírgenes Británicas a través del siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/1QSZIotFYkCMYIHOLsBkRaRoLqamCfaO/view?usp=sharing>

Para la creación del corpus se han seleccionado previamente los encargos de traducción realizados hasta la fecha de la totalidad de documentos constitutivos de empresas constituidas en Islas Vírgenes Británicas. Se han localizado 6 encargos, cada uno de ellos compuesto a su vez de 6 textos asociados (escrituras de constitución, estatutos sociales, certificados de constitución, certificados de disolución, certificados de buena conducta y certificado de acciones) en cada idioma (total, 12 textos por encargo). El procedimiento seguido ha sido el siguiente: para el encargo 1 se han unido las 12 formas textuales en dos únicos documentos, uno para cada lengua (original en inglés y traducción en español), conformando el binomio textual 1, y así sucesivamente hasta preprocesar todos los documentos asociados a cada encargo por lengua. Esto es, un binomio textual_n del corpus paralelo contiene el documento_n_en (compuesto por la unión de los 6 textos asociados originales en inglés) y el documento_n_es (compuesto por la unión de las traducciones al español de esos 6 textos asociados), los cuales se han convertido a formato plano (.txt) y subido al sistema VIP, con el propósito de crear y analizar un corpus propio de encargos reales de traducción jurada.

La Tabla 1 muestra el tamaño del corpus (TAXPARAIS), y de los dos subcorpus que lo componen (TAXPARAIS_EN y TAXPARAIS_ES), con indicación del número de documentos, palabras (*tokens*), tipos (*types*), así como la densidad léxica

Mostrar/ocultar nombres de archivo	
...try . THE COMPANIES ACTS 1985 TO 1989 COMPANY LIMITED BY	SHARES DIRECT FERRIES HOLIDAYS LTD MEMORANDUM AND ARTICLES OF ASSOCIATI...
To subscribe for , take , or otherwise acquire , and hold	shares , stock , debentures and other negotiable or transferable instruments . (
subscribe for or otherwise acquire all or any part of the	shares , debentures or other securities of any such company . (I
...riting , placing , selling , or guaranteeing the subscription of any	shares , debentures or other securities of the Company . (o)
firm or company whether by cash payment or by the allotment of	shares , debentures or other securities of the Company credited as paid up
consideration as the Company may think fit , and in particular for	shares , debentures or securities of any company purchasing the same . (
of the members is limited . 5 . The Company ' s	share capital is £1000 divided into 1000 shares of £1 each I /
The Company ' s share capital is £1000 divided into 1000	shares of £1 each I / WE , the subscriber (s)
Memorandum , and I / WE agree to take the number of	shares shown opposite my / our name (s) . Name (
...Limited 788-790 Finchley Road London UK NW11 7TJ Number of	shares taken by subscriber : 1 Dated 17_Abril_2007 THE COMPANIES ACTS 1985 TO

FIGURA 1. Concordancias para el lema share en TAXPARAIS_EN.

de cada uno de ellos (*type-token ratio*, TTR), que corrobora el carácter especializado de nuestro corpus.

Hemos utilizado la función de importación de corpus del sistema VIP⁶ (cfr. Corpas Pastor, 2021), así como los módulos de gestión terminológica, extracción de palabras y patrones y gestión general de corpus comparables y paralelos. La Figura 1 ilustra la función de extracción de concordancias del Módulo de Corpus (incluyendo la forma singular y plural del lema).

Se ha optado por utilizar el sistema VIP, frente a otros sistemas similares (como SketchEngine, AntConc o ParaConc) porque es un sistema versátil, gratuito, de libre acceso y en código abierto, que permite a) generar metadatos y documentar un corpus; b) importar y gestionar tanto corpus comparables como paralelos; c) extraer patrones predefinidos y personalizables (esto es, definidos por el usuario), entidades nombradas, etc.; y d) generar resúmenes ricos en terminología, entre otras funcionalidades.

⁶ El sistema VIP está accesible en la siguiente URL: http://www.lexytrad.es/VIP/test/paq_corpus/gestion_pcorpus.php

3.2. Análisis del corpus TAXPARAIS

3.2.1. Características generales

Alcaraz Varó y Hughes (2009, pp. 24-32) señalan como características típicas del discurso jurídico⁷ las siguientes: “gusto por lo altisonante y arcaizante, apego a fórmulas estereotipadas, creación de nuevos términos, redundancia expresiva léxica e inclinación por la nominalización”. En el caso de los documentos de constitución de sociedades *offshore* se advierte la existencia de arcaísmos, pero sin tanta profusión como en otros tipos de textos legales (cfr. Alcaraz Varó, 2007). Habitualmente se encuentran en el corpus analizado adverbios, preposiciones y conjunciones arcaizantes características, del tipo *hereinafter* (“más abajo”, “en lo sucesivo”, “a continuación”), *thereunder* (“en virtud de este”), *whereof*

⁷ Sobre las características del discurso jurídico en inglés, véase Alcaraz Varó y Hughes (2014); Alcaraz Varó, E.; Bhatia K. L. (2010); Mattila, H. E. S. (2018); Borja Albi, A. (2000a, 2000b, 2002, 2007, 2016a), Corpas Pastor (2003a); Chromá, Marta (2011); Martínez López-Sáez, M. (2022). Mayoral Asensio (2003, 2004), Mellinkof, D. (2004), entre muchos otros.

118 (“de lo que”, “cuyo”), *hereby* (“por el / la presente”), *hereafter* (“en lo sucesivo”, “a continuación”), al igual que la formación de términos mediante los sufijos -er y -ee, por ejemplo, *mortgagee* o *chargee*.

De igual forma, al tener una finalidad mercantil, los documentos de constitución de sociedades *offshore* exhiben rasgos de hibridación textual jurídica-económica, y normalmente figuran en este corpus términos económicos como *shares* (“acciones”), *redemption of shares* (“rescate de acciones”) o *capital share* (“capital social”). Abundan, además, los términos multipalabra y la fraseología especializada como, por ejemplo, *allotment of shares* (“adjudicación de acciones”), *corporate name* (“denominación social”), *board of directors* (“consejo de administración”), *certified true copy* (“copia fiel”), *do hereby solemnly* (“por la presente declaro solemnemente”), *duly hold meeting* (“junta debidamente constituida”), *in testimony whereof* (“en testimonio de lo cual”), *under the laws of* (“de conformidad con la ley de”), *I have hereunto set my hand and affixed the seal* (“en testimonio de lo cual, estampo mi firma y sello”), etc. (cfr. Aguilera Crespillo y Corpas Pastor, 2015). No son frecuentes, en cambio, los neologismos, aunque la evolución de su léxico es más rápida que en otras ramas del derecho, como apunta Borja Albi (2002, p. 30-31). Especialmente merece la pena destacar el uso de la repetición de términos, generalmente sinónimos parciales, como mecanismo de énfasis y redundancia expresiva.

Por lo general, la sintaxis jurídica propia de los documentos constitutivos de sociedades *offshore* suele ser especialmente compleja, con abundancia de oraciones largas, subordinación múltiple y construcciones gerundivas. En este tipo de documentos aparecen construcciones pasivas poco frecuentes en otros ámbitos o especialidades jurídicas. Además, la repetición de palabras y el uso del paralelismo como estructura retórica

típica, junto a una puntuación insuficiente o no normalizada, dificultan también la lectura del texto, lo cual complica su traducción.

En cuanto a la ortotipografía, el formato textual es bastante homogéneo en este tipo de documentos; se suelen presentar bien estructurados en párrafos, apartados, con tipos de fuente y sangrados parecidos en los dos idiomas que nos ocupan. Algunas diferencias importantes son el uso de la mayúscula para destacar determinados términos en inglés (por ejemplo, *Company*, *Shares*, *Memorandum*), que se escribirían en minúscula en español; o la casi ausencia de puntuación en muchos párrafos en inglés, lo cual requiere la intervención del traductor para normalizar o adaptar la puntuación del texto en español.

Finalmente, la traducción jurada de documentos de constitución de una sociedad *offshore* requiere tener en cuenta, además, su carácter “oficial” y las convenciones que de ello se derivan. Así pues, el traductor jurado “es un fedatario público que se ocupa de traducir diversos tipos de documentos y de certificar la exactitud y fidelidad de estas traducciones” (Borja Albi, 2016a, p. 33). De ahí que el formato las traducciones juradas se distinga del de las jurídicas, ya que se deben entregar en papel o escaneadas con firma digital, y deben reflejar fielmente todo lo que aparece en el texto original, debiendo incluir y reproducir sellos, firmas, tachaduras, fragmentos ilegibles, y tienen que presentarse debidamente firmadas y selladas.

3.2.2. Rasgos terminológicos

La traducción documentos constitutivos de sociedades *offshore* supone un reto para el traductor a todos los niveles, como se ha indicado en la sección anterior. Conscientes de la dificultad añadida que supone la traducción de términos (simples y multipalabra) en este tipo de documentos, en

esta sección nos centramos específicamente en la terminología jurídica de este dominio especializado. Para ello, abordaremos la traducción al español de una selección de términos clave, típicos de los documentos de constitución de sociedades *offshore* en inglés. A fin de realizar una selección que fuese representativa e ilustrativa de la variada casuística de (in)equivalencias terminológicas con los que nos encontramos al traducir este tipo de documentos, nos hemos basado en el corpus paralelo TAXPARAIS, descrito más arriba, además de apoyarnos en diversas fuentes de información, tanto electrónicas (corpus, bases de datos terminológicas, repertorios lexicográficos electrónicos, etc.⁸), como impresas, por ejemplo, diccionarios y glosarios como los de Alcaraz Varó y Hughes (1993a, 1993b, 2000, 2003, 2009), Borja Albi (2000b) y Lozano Irueste (2005), entre otros.

Un primer problema reside en el mero hecho de tener que “navegar” entre términos empleados en el derecho consuetudinario anglosajón (*common law*) y el derecho continental, lo que causa ya una cierta inequivalencia⁹ de partida

por las diferencias existentes entre ambos sistemas (Šarčević, 1997, p. 127). En este sentido, Vaquer Caballería (2014, p. 3010) afirma que “los conceptos traídos de otros ordenamientos jurídicos [...] no pueden ser recibidos por el simple expediente de su traducción, sino que requieren un proceso de transposición”. O lo que es lo mismo, traducir conceptos jurídicos no consiste simplemente en proporcionar meros equivalentes, sino que requiere de un proceso de transposición, entendida como “reconocimiento de una institución jurídica extranjera, desconocida en el foro, a través del establecimiento de una equivalencia funcional con una institución existente en el sistema jurídico del foro” (*Diccionario pan-hispánico del español jurídico*, s.f.)¹⁰.

Derivado del anisomorfismo jurídico y su reflejo en la diversidad terminológica, otro problema corresponde a la decisión consciente del traductor acerca del grado de correspondencia real entre los términos del texto origen y del texto meta que está creando (cfr. Orozco, 2014). En este segundo problema se adoptan y/o se descartan opciones de traducción en función de la equivalencia real de los términos seleccionados en contexto. Es decir, se trata de decisiones que parten de (cierto grado de) equivalencia sistémica con vistas a conseguir la equivalencia textual o funcional (cfr. Mayoral, 2004; Holl, 2012; González Vallejo, 2020; Cobos, 2021, entre otros).

En no pocos casos el traductor se enfrenta a términos y figuras jurídicas sin paragón en el sistema meta. En ese sentido, se distinguen tres dimensiones (Šarčević, 1997: 1) términos comunes a ambos ordenamientos y coincidentes (equivalencia funcional plena); 2) términos parcialmente coincidentes (equivalencia funcional parcial); y 3) términos no coincidentes o lagunas léxico-terminológicas (equivalencia funcional nula).

⁸ Entre otras: <http://glosarios.servidor-alicante.com/vocabulario-juridico-mercantil>, <https://www.europarl.europa.eu/portal/en>, <http://www.iate.europa.eu>, <http://www.linguee.com>, <http://oxforddictionaries.com/words/the-oxford-english-corpora>, <https://dpej.rae.es/>, <http://www.encyclopedia-juridica.com/inicio-enciclopedia-diccionario-juridico.html>

⁹ El concepto de “equivalencia” en traducción ha sido objeto de un profundo y extenso debate, especialmente desde mediados del siglo pasado. Citaremos obras clásicas como Vinay y Darbelnet (1958) o Jakobson (1959), con un enfoque basado en la lingüística comparada. Algunos años más tarde, Nida (1964) amplió el horizonte teórico con sus contribuciones sobre las nociones de equivalencia formal y equivalencia dinámica, y su redefinición del concepto de equivalencia. Posteriormente, la cuestión de la equivalencia fue perfilada con mayor profundidad en los trabajos ya clásicos de Nida y Taber (1969), Newmark (1982) o Hurtado (2001), entre muchos otros. Precisamente los trabajos de Nida tuvieron una gran repercusión en el ámbito jurídico. Sigue su estela Mayoral (2004), quien propone una solución para la inequivalencia de conceptos jurídicos buscando su equivalencia funcional.

¹⁰ <https://dpej.rae.es/>

120 Esta división tripartita es válida tanto para los términos simples como para los multipalabra (o unidades fraseológicas). Las líneas divisorias entre una y otra “dimensión” (si aceptamos la teoría de equivalencia funcional de Šarčević) no están claramente delimitadas, por lo que en muchas ocasiones es difícil decidir el grado de “coincidencia” o “equivalencia formal” que se puede asignar a términos concretos. Hay que tener en cuenta, además, que en muchas ocasiones una diferencia mínima entre los términos de ordenamientos jurídicos puede revestir de tal importancia que termine por comprometer la traducción al completo (cfr. Soriano, 2002).

De acuerdo con las dimensiones señaladas por Šarčević (1997), nos centraremos en los grados de equivalencia terminológica que se observan en las traducciones al español de escrituras de constitución de sociedades *offshore* en las Islas Vírgenes Británicas. Así, hemos extraído ejemplos representativos del corpus TAXPARAIS, compuesto de traducciones juradas propias. Las propuestas traductológicas y técnicas de traducción empleadas no pretenden ser las únicas posibles, sino solo una propuesta concreta que puede ser válida para el traductor jurídico o jurado. Partimos de la equivalencia funcional nula, que se da cuando dos conceptos o figuras jurídicas propias de cada ordenamiento no comparten ningún tipo de característica (cf. Šarčević, 1997, pp. 233 y ss.). Es decir, se trataría de términos que no tienen equivalencia en el sistema jurídico de la lengua término y, por tanto, resultan técnicamente intraducibles. Un ejemplo claro de equivalencia funcional nula es el propio término multipalabra *offshore company*.

Como hemos visto más arriba (cfr. sección 2.2, *Concepto y contexto de las sociedades offshore en España*), esta figura específica del derecho consuetudinario anglosajón no tiene una correspondencia directa con ninguna figura jurídico-

económica en el derecho civil español, como se colige de las definiciones básicas de los cuatro tipos de sociedades mercantiles existentes en el ordenamiento jurídico español, según establece el texto refundido de la *Ley de Sociedades de Capital*¹¹ (título I, capítulo I, art. 1).

De ahí que nuestra propuesta de traducción sea en este caso el préstamo, manteniendo el término en inglés y en cursiva (*offshore company*).

3.2.3. Grados de (in)equivalencia.

En este apartado se han seleccionado algunos de los ejemplos de terminología con diverso grado de equivalencia en el corpus objeto de este estudio que pasamos a analizar en adelante. Un término frecuente en el corpus sin equivalente que se corresponda con figuras jurídicas del derecho español es *trust*, cuya definición en el *Black's Law Dictionary* (s.f.) es como sigue:

A right of property, real or personal, held by one party for the benefit of another. See *Goodwin v. McMinn*, 193 Pa. 646, 44 A. 1094, 74 Am.St. Rep. 703; *Boyce v. Mosely*, 102 S.C. 361, 86 S.E. 771, 773; *King v. Richardson*, C.C.A.N.C., 136 F.2d 849, 856, 857. A confidence reposed in one person, who is termed trustee, for the benefit of another, who is called the *cestui que trust*, respecting property which is held by the trustee for the benefit of the *cestui que trust*. State ex rel. *Wirt v. Superior Court for Spokane County*, 10 Wash.2d 362, 116 P.2d 752, 755. Any arrangement whereby property is transferred with intention that it be administered by trustee for another's benefit. *Raffo v. Foltz*, 106 Cal. App. 51, 288 P. 884, 886. A fiduciary relation with respect to property, subjecting person by whom the property is held to equitable duties to deal with the property for the benefit of another person

¹¹ Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Sociedades de Capital (BOE n.º 161, de 3 de julio de 2010).

which arises as the result of a manifestation of an intention to create it. *Goodenough v. Union Guardian Trust Co.*, 267 N.W. 772, 773, 774, 275 Mich. 698. An obligation on a person arising out of confidence reposed in him to apply property faithfully and according to such confidence; as being in nature of deposition by which proprietor transfers to another property of subject intrusted, not that it should remain with him, but that it should be applied to certain uses for the behoof of third party. *MacKenzie v. Union Guardian Trust Co.*, 262 Mich. 563, 247 N.W. 914, 919; *Gurnett v. Mutual Life Ins. Co. of New York*, 356 Ill. 612, 191 N.E. 250, 252.

Este término se suele traducir habitualmente como *fideicomiso*, entendido como “Sustitución hereditaria por virtud de la cual el heredero (fiduciario) debe transmitir —total o parcialmente— la herencia a un tercero llamado fideicomisario” (*Diccionario panhispánico del español jurídico* s.f.), a pesar de que no existe una equivalencia entre ambos “equivalentes”. Como señala Asín Cabrera (1990, pp.1089), en el Derecho Civil y Comercial *trust* es un término polisémico que denomina un concepto polivalente. A esto se refieren Monzó Nebot y Borja Albí (2005, p. 80) cuando afirman lo siguiente:

Un caso distinto es el de la falta de equivalencia como sucede en el caso del término *trust*, un clásico de los testamentos ingleses y un verdadero quebradero de cabeza para los traductores. El *trust* angloamericano es una figura jurídica que no tiene equivalente exacto en el sistema español y que tiene un fuerte arraigo en la tradición jurídica inglesa. Es un instrumento de uso muy extendido en todo el mundo y cuenta con antiguas raíces en el derecho romano. Los *trusts* permiten aislar bienes, flujos de fondos, negocios, derechos etc. en un patrimonio independiente y separado con diferentes finalidades.

Según García Pérez (2016, p. 186) se podrían optar por diversos procedimientos para la tra-

ducción de este término (a saber, calco, préstamo o equivalencia funcional):

1) utilizar el término “sustitución fiduciaria” como traducción funcional de *trust*; 2) mantener el término en inglés (préstamo); 3) traducir el término como “fideicomiso” a pesar de las limitaciones de uso que plantea, a saber, que su empleo se restringe en el territorio español a los textos sobre derechos forales, y que denota un sistema de administración de determinados territorios por parte de un Estado soberano, bajo la autoridad de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

La última opción es la más frecuentemente adoptada en el corpus TAXPARAIS (cfr. ej. n.º 1):

Ejemplo 1

[EN] Trust Company (B.V.I.) Limited.

[ES] Sociedad limitada de fideicomiso (I.V.B).

Ejemplos similares al anterior relacionados con la figura del *trust* que figuran en el corpus, bien de términos simples o términos multipalabra son *trustee* (*fideicomisario*), *beneficiary* (*beneficiario*), *fiduciary* (*fiduciario*), *assets in trust* (*bienes fideicomitidos*), entre otros.

Hacia el otro extremo de la escala se hallan aquellos términos que denotan conceptos especializados comunes a ambos sistemas jurídicos. Conviene recordar, no obstante, que mayoritariamente se trata de cuasiequivalentes (*near equivalents*) que cumplen la misma función en ambos ordenamientos jurídicos (equivalentes funcionales). Y dentro de estos se distinguen dos categorías principales (cfr. Osorio Pérez-Puchal, 2002): a) equivalentes funcionales plenos, caracterizados por la intersección conceptual entre ambos; y b) equivalentes funcionales parciales, donde uno de los conceptos engloba al otro a través de una relación de inclusión.

Un ejemplo claro de equivalencia funcional plena lo hallamos en el binomio *dividend* y *dividendo*. El primer término queda definido de la siguiente manera en la *Enciclopedia of sustanaible management* (s.f.):

Dividend is a payment made by corporations to its shareholders. It represents the distribution of the company's profits and is viewed as the form of return of investment of shareholders who brought the capital for the company development. Dividend is also the manifestation on the principle of maximizing the wealth of shareholders. The dividend payout is the decision of the board of directors. The payment is distributed to shareholders on the basis of the class of shares owned.

Por su parte, el término correspondiente en español aparece definido en el *Diccionario panhispánico del español jurídico* (s.f.) como sigue: “Derecho económico atribuido a los socios o accionistas que representa la parte de los beneficios obtenidos por la sociedad destinados a remunerarlos por las aportaciones realizadas al capital social de la empresa”.

Ambos términos figuran habitualmente en documentos mercantiles en ambos idiomas en el ámbito jurídico- económico (contratos, escrituras de constitución, certificado de acciones...). Se trata de equivalentes plenos, puesto que comparten sus rasgos más importantes en ambas lenguas y su función es la misma en ambos sistemas jurídicos (cfr. ejemplo n.º 2).

Ejemplo 2

[EN] 19.1.1.the dividends shall only be declared and paid out of surplus.

[ES] 19.1.1. los dividendos se declararán y se pagarán exclusivamente del superávit.

Un caso similar que ilustra un binomio constituido por términos multipalabra es el ilustrado en el siguiente ejemplo (n.º 3): *Board of directors* (“A group of individuals elected by the shareholders of a corporation to manage the corporation's business and appoint its officers”, *Merriam- Webster's Law dictionary* s.f.) y *Consejo de administración* (“Órgano de administración de algunas sociedades mercantiles, de carácter colegiado y formado al menos por tres consejeros. La designación de sus miembros corresponde a los socios, que lo llevan a cabo en la junta general. Es posible, no obstante, que los propios consejeros puedan proveer la cobertura temporal de vacantes anticipadas en el consejo de administración mediante el nombramiento a favor de algún accionista, lo que se denomina sistema de cooptación”, *Diccionario panhispánico del español jurídico*¹² s.f.).

Ejemplo 3

[EN] SECTION 2.01. Annual Meeting. The company shall hold an annual meeting of its stockholders to elect directors and transact any other business within its powers on the first Monday of June each year or, if not a legal holiday, or on other day falling before the 30th day thereafter as shall be set by the Board of Directors.

[ES] APARTADO 2.01. Junta anual. La sociedad celebrará una junta anual de accionistas para elegir directores y tramitar cualquier otro asunto dentro de sus competencias el primer lunes de junio no festivo o bien en otro día de ese mismo mes, según lo establezca el consejo de administración.

La equivalencia funcional plena está presente en otros términos o términos multipalabra

¹² En adelante, DPEJ.

que figuran en el corpus TAXPARAIS, como, por ejemplo, *authorised capital* (capital autorizado), *board meeting* (junta del consejo de administración), *financial statement* (balance financiero), *general meeting* (junta general), *joint holder* (cotitular), *limited liability* (responsabilidad limitada), *power of attorney* (poder notarial), *public investment* (inversión pública), *registered agent* (agente registrado), *stock exchange* (mercado de valores), *subscription rights* (derechos de suscripción) o *tax avoidance* (evasión fiscal), o *tax rate* (tipo impositivo) entre otros.

Mayor dificultad presentan los términos jurídicos que no cumplen idéntica función en ambos ordenamientos. En estos casos, los dos conceptos comparten la mayoría de los elementos esenciales y algunos accidentales. Por ejemplo, el término *section* es definido en el *Black's Law dictionary* (s.f.) de la siguiente forma: “In text-books, codes, statutes, and other juridical writings, the smallest distinct and numbered subdivisions are commonly called ‘sections’, sometimes ‘articles’, and occasionally ‘paragraphs’”; y como “a distinct part or portion of something written (such as a chapter, law, or newspaper)” en el *Merriam-Webster's Law dictionary* (s.f.). Dicho término se traduce habitualmente por *artículo* (“Cada una de las disposiciones homogéneas numeradas en que se divide una norma”, DPEJ, s.f.). Una de las dificultades que surge con este término es debida a la diversidad de denominaciones que se usan para nombrar las subdivisiones más pequeñas que aparecen en libros de textos, códigos, leyes y otros tipos de documentos jurídicos, que difieren de las usadas en español jurídico (esto es, *artículos*). No obstante, de acuerdo con la segunda definición, el término inglés bien podría traducirse en español por *apartado* o *epígrafe*, dependiendo del contexto concreto (cfr. ejemplo n.º 4).

Ejemplo 4

[EN] Subject to section 6.5 of the BVI Business Companies Act 16.

[ES] Con sujeción a lo previsto por el artículo 6.5 de la Ley de Sociedades Mercantiles de las Islas Vírgenes Británicas.

El ejemplo n.º 5 ilustra un caso parecido. El término multipalabra *parent company* (“A parent company is one which owns and controls other firms or companies, usually known as subsidiaries. These companies have their own legal entities. Known also as a holding company”. *Black's Law dictionary* s.f.) se suele traducir por *sociedad matriz* en español. Pero según la información que figura en la Agencia Tributaria¹³, podría traducirse como *entidad dominante*, *entidad matriz* o *entidad matriz última*, dependiendo de los criterios que se fijan el artículo 42 del Código de Comercio. Existe, pues, equivalencia funcional parcial, porque a pesar de que los términos considerados equivalentes potenciales comparten la mayoría de los elementos esenciales, solo cumplen algunos de los accidentales dependiendo del sistema jurídico en el que se enmarquen y de la legislación que regula la constitución de estas empresas en cada país.

Ejemplo 5

[EN] Parent companies constitution requirements.

[ES] Requisitos constitutivos de entidades matrices

En nuestro corpus se localizan otros términos (simples o multipalabra) que no tienen una

¹³ https://www.agenciatributaria.es/AEAT/Con-tenidos_Comunes/La_Agencia_Tributaria/Estadisticas/Publicaciones/sites/cbc/2018/docf4aada6973bc79bd45665524d8088848919243b27.html

124 coincidencia plena en ambos ordenamientos jurídicos. Algunos ejemplos son *stock* (acción, valores, títulos de deuda, capital, existencias, mercancías), *share* (parte, acción, participación), *resumption act* (ley de reducción de la circulación fiduciaria) o *tax allowances* (desgravaciones fiscales, deducciones fiscales, asignaciones fiscales).

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha abordado el análisis comparado y la traducción de un tipo concreto de documento relativo a la constitución de sociedades *offshore* y la normativa que lo regula, centrándonos para ello en un reputado centro *offshore* (las Islas Vírgenes Británicas). Desde la perspectiva del derecho comparado, hemos realizado un análisis encaminado a mostrar (y ofrecer soluciones para) los principales retos a los que se enfrenta el traductor (jurídico o jurado) de este tipo de documentos.

Nuestro estudio contribuye, además, a aportar el concepto y la visión que se tiene desde España sobre las *sociedades offshore* y los paraísos fiscales, siendo el primer estudio que reporta de manera resumida sus definiciones y los diversos cambios de normativa que los regulan, tanto por la Agencia Tributaria (2023) en su *Manual de tributación de no residentes* de 2022, como por la *Orden HFP/115/2023, de 9 de febrero, por la que se determinan los países y territorios, así como los regímenes fiscales perjudiciales, que tienen la consideración de jurisdicciones no cooperativas* (BOE n.º 35, de 10 de febrero de 2023). Los resultados de nuestra investigación sugieren que este tipo de sociedad no tiene parangón jurídico en nuestro país, por lo que, a pesar de su naturaleza exploratoria, este estudio muestra el contraste jurídico que existe entre las Islas Vírgenes Británicas y España.

El anisomorfismo entre ambos ordenamientos se refleja también en los rasgos generales y par-

ticulares (especialmente de índole terminológica) de este tipo de documentos que representan varios niveles o capas de dificultad relativas, por un lado, a las características propias del discurso jurídico en ambas lenguas (arcaísmos, sintaxis compleja, ortotipografía y retórica particulares, hibridación y abundancia de terminología jurídico-económica, etc.), y, por el otro, a la idiosincrasia y especificidades lingüístico-culturales de esta figura jurídica sin correspondencia “exacta” en español de España y las consecuencias de ello para el concepto de equivalencia funcional en traducción jurídica. La traducción jurada de estos documentos resulta compleja especialmente para traductores noveles dado el uso de textos muy largos con poca puntuación, terminología de lenguaje especializado jurídico-económico y lenguaje arcaico que requiere continua búsqueda de equivalentes en español. En conjunto, los ejemplos que se aportan en este estudio podrían servir de guía y explicación de las características más relevantes de estos documentos y de orientación para traductores y estudiantes de traducción.

Partiendo de un corpus de traducciones juradas, se observa que en las escrituras de constitución de sociedades *offshore* de las Islas Vírgenes Británicas aparecen términos específicos que es preferible no traducir, ya que no existe una figura equivalente en español. En otras palabras, se trata de anisomorfismos jurídicos que provocan vacíos léxico-terminológicos o bien pueden dar lugar a equivalencias parciales que, a su vez, causan infra- o sobretraducción, errores, etc. Por otro lado, a pesar de la existencia de equivalentes primarios, las intrincadas relaciones de equivalencia que se establecen entre términos específicos de ambos ordenamientos jurídicos obligan al traductor a realizar no solo un ejercicio de derecho comparado, sino a reflexionar constantemente sobre sus decisiones y opciones de traducción, en un incesante ir y venir de la

equivalencia sistémica a la textual y viceversa, donde el contexto y las diferencias entre ambos ordenamientos desempeñan un papel fundamental. En este sentido, hay que pararse a pensar si la ansiada equivalencia funcional es siempre la meta hacia la cual hay que dirigirse en la traducción jurada de este tipo de documentos: no olvidemos que, en realidad, el equivalente funcional no es más que un equivalente parcial, con todo lo que ello conlleva.

Así pues, la dificultad inherente a la traducción de documentos de constitución de sociedades *offshore* reside en las divergencias que presentan los distintos ordenamientos jurídicos implicados, las lagunas conceptuales y jurídicas que ello supone, el semantismo complejo de ciertos términos, que funcionan con una pluralidad de acepciones o usos en este tipo de documentos, la existencia de términos generales que han adquirido (o no) acepciones especializadas, y la ausencia de términos específicos en la lengua meta que permitan expresar un concepto o figura específica presente en el texto de origen.

Por evidentes limitaciones de espacio, en este estudio no hemos podido abordar aspectos interesantes derivados de la traducción (jurídica o jurada) de este tipo de documentos en el espacio europeo, como son, por ejemplo, las variantes terminológicas por restricción diatópica de la lengua de origen, según se trate de sociedades constituidas en las Islas Vírgenes Británicas o en otros territorios de ultramar de la Commonwealth, así como la terminología (y fraseología) específica utilizada para referirse a estas sociedades opacas en el Reino Unido (inglés británico) o en la Unión Europea (“Euro English”).

Relacionado con lo anterior, otra vía de trabajo futuro sería el estudio de la terminología multi-palabra y fraseología específica de este tipo de documentos, como, por ejemplo, *trustee of bankrupt* (fideicomisario de bancarrota), *transfer of shares*

(traspaso de acciones), *in the statement delivered to* (en virtud/de conformidad con lo dispuesto por/en), *next business day* (primer día hábil), *special business* (asunto en particular), *investment holding company* (holding de inversión), *allotment of debentures* (adjudicación de valores), *title of the transferee to the shares* (título de adquirente de las acciones), *to transact business* (tratar un asunto/realizar o llevar a cabo una transacción), *to adjourn a meeting* (posponer una reunión), etc.

Este tipo de investigaciones podrían servir para la elaboración de repertorios lexicográficos en línea con múltiples vías de acceso, o para la generación (semi)automática de plantillas multilingües de contratos de constitución de sociedades *offshore*, adaptados a la traducción de documentos emanados de los principales “países y territorios que tienen la consideración de jurisdicciones no cooperativas” (siguiendo la terminología normativa en vigor, cfr. Ley 11/2021, de 9 de julio).

Agradecimientos

El presente trabajo ha sido realizado parcialmente en el seno de varios proyectos de I+D sobre tecnologías lingüísticas aplicadas a la traducción y la interpretación: VIP II (ref. n.º PID2020-112818GB-I00/AEI/10.13039/501100011033) y RECOVER (ProyExcel_00540).

REFERENCIAS

- Alstadsæter, A., Godar, S., Nicolaidis, P., Zucman, G., & Stiglitz, J. (Eds.). (2024). EU Tax Observatory: Global Tax Evasion Report. https://www.taxobservatory.eu/www-site/uploads/2023/10/global_tax_evasion_report_24.pdf
- Agencia Tributaria. (2023, Febrero). *Manual de tributación de no residentes*. <https://sede.agencia tributaria.gob.es/Sede/ayuda/manuales-videos-folletos/manuales-practicos/manual-tributacion-no-residentes.html>

- 126 Aguilera Crespillo, M. P. y Corpas Pastor, G. (2015). La constitución de sociedades *offshore* británicas: aspectos jurídicos y consecuencias para la traducción jurada al español. En J. J. Amigo Extremera (Ed.), *Traducimos desde el Sur. Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 655-672). Servicio de Publicaciones y Difusión Científica Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/69400>
- Alcaraz Varó, E. (2007). *El inglés jurídico*. Ariel.
- Alcaraz Varó, E., y Hughes, B. (1993a). *Diccionario de términos económicos, financieros y comerciales*. Ariel.
- Alcaraz Varó, E., y Hughes, B. (2000). *El inglés jurídico. Textos y documentos*. Ariel.
- Alcaraz Varó, E., y Hughes, B. (1993b). *Diccionarios de términos jurídicos: inglés-español, Spanish-English*. Ariel.
- Alcaraz Varó, E., y Hughes, B. (2003). *Legal Translation Explained*. St. Jerome Publishing.
- Alcaraz Varó, E., y Hughes, B. (2009). *El español jurídico*. Ariel.
- Alcaraz Varó, E., y Hughes, B. (2014). *Legal translation explained*. Routledge.
- Alstadsæter, A., Johannesen, N., y Zucman, G. (2017). Who owns the wealth in tax havens? Macro evidence and implications for global inequality. *National Bureau of Economic Research*, 1-34. <http://www.nber.org/papers/w23805>
- Alstadsæter, A., Johannesen, N., y Zucman, G. (2017). Who owns the wealth in tax havens? Macro evidence and implications for global inequality. *National Bureau of Economic Research*, 1-34. <https://doi.org/10.3386/w23805>
- Aluchna, M. (2023). Dividend. In: Idowu, S.O., Schmidpeter, R., Capaldi, N., Zu, L., Del Baldo, M., Abreu, R. (eds) *Encyclopedia of Sustainable Management*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25984-5_815
- Asín Cabrera, M.A. (1990). La Ley aplicable al Trust en el sistema de Derecho internacional privado español. *Revista general de derecho*, (547), 2089-2119.
- Barabino, G. S. (2002). Incongruencia terminológica y equivalencia funcional en traducción jurídica: la guarda de menores en España e Inglaterra y el País de Gales. *Puentes*, (2). 53-60.
- Barceló Martínez, T. (2020). *Nuevas perspectivas en la investigación en traducción jurídica: Estudio registral en España y Francia* (Colección Interlingua, No. 262). Comares.
- Bhatia, K. L. (2010). *Legal language and legal writing*. Universal Law Publishing.
- BOE (Boletín Oficial del Estado), 10/02/2023, núm. 35.
- Borja Albi, A. (2000a). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Ariel.
- Borja Albi, A. (2000b). *Legal English*. Cámara de Comercio de Valencia.
- Borja Albi, A. (2002). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Ariel.
- Borja Albi, A. (2007). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica inglés-español*. Universidad Jaume I.
- Borja Albi, A. (2016a). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica. Guía para el profesor*. Universidad Jaume I.
- BVI Business Companies Act. (Edición revisada, enero de 2020). https://www.bvifsc.vg/sites/default/files/bvi_business_companies_act.pdf
- Cámara de comercio (2023, Febrero). *Creación de empresas*. <https://www.camara.es/blog/creacion-de-emprendas/tipos-de-sociedades-mercantiles-en-espana-cual-se-adapta-mejor-tus-necesidades>
- Chromá, M. (2011). Synonymy and Polysemy in Legal Terminology and Their Applications to Bilingual and Bijural Translation. *Research in Language*, 9(1), 31-50. <https://doi.org/10.2478/v10015-011-0004-2>
- Cobos, I. (2021). Equivalencias terminológicas entre órganos judiciales españoles y alemanes: análisis contrastivo. *Sendebär*, (32), 238-265. <https://doi.org/10.30827/sendebär.v32.16959>
- Corpas Pastor, G. (Ed.) (2003a). *Recursos documentales y tecnológicos para la traducción del discurso jurídico (español, alemán, inglés, italiano, árabe)*. Comares.
- Corpas Pastor, G. (2008). *Investigar con corpus en traducción: los retos de un nuevo paradigma*. Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation, 49. Peter Lang.
- Corpas Pastor, G. (2021). «Technology Solutions for Interpreters: The VIP System». *Hermēneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soría*, 23, 91-123. <https://doi.org/10.24197/her.23.2021.91-123>

- EU Tax Observatory: Global Tax Evasión Report (2024). https://www.taxobservatory.eu/www-site/uploads/2023/10/global_tax_evasion_report_24.pdf
- Fernández Cela, J. C. (2019). Estructura espacial de los centros financieros *offshore* en Europa. *Boletín de la asociación de geógrafos españoles*, 80(2646), 1-30. <http://dx.doi.org/10.21138/bage.2546a>
- García Pérez, C. (2016). La (in)equivalencia terminológica en la traducción de testamentos estadounidenses al español. *Miscelánea Comillas*, 74(144), 177-194.
- Garner, B. A. (2004). *Black's Law Dictionary* (8.ª Ed.). USA: Thomson West Publishing Co.
- González Vallejo, R. (2020). Decálogo de técnicas de traducción jurídica. *Skopos: revista internacional de traducción e interpretación*, 11, 255-270.
- Hernández Viguera, J. (2005). *Los paraísos fiscales*. Akal.
- Hernández Viguera, J. (2008). *La Europa opaca de las finanzas y sus paraísos fiscales offshore*. Icaria.
- Holl, I. 2012. Técnicas para la traducción jurídica: revisión de diferentes propuestas, últimas tendencias". *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 14, 191-216
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra
- Jakobson, R. (1959). *On linguistic Aspects of Translation*. Harvard University Press.
- IATE. European Union Terminology (2023, Octubre). <https://iate.europa.eu/home>
- ICIJ: International Consortium of Investigative Journalists. (2016). <https://www.icij.org/investigations/panama-papers/>
- Ley 11/2021, de 9 de julio, de medidas de prevención y lucha contra el fraude fiscal, de transposición de la Directiva (UE) 2016/1164, del Consejo, de 12 de julio de 2016. (BOE núm. 164, de 10 de julio de 2021). <https://www.boe.es/eli/es/l/2021/07/09/11>
- Ley 26/2006, de 29 de noviembre, de medidas para la prevención del fraude fiscal (en redacción dada por la Ley 11/2021, de 9 de julio, de medidas de prevención y lucha contra el fraude fiscal, con efectos desde el 11 de julio de 2021. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-12916>
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. (BOE núm. 281, de 24 de noviembre de 1995). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/23/10/con>
- Lexytrad. (2023, Septiembre). http://www.lexytrad.es/VIP/test/paq_corpus/gestion_pcorpus.php
- Linguee. (2023, Octubre). Spanish-English Dictionary. <http://www.linguee.com>
- Lozano Irueste, J. M. (2005). *Diccionario bilingüe de economía y empresa* (7.ª ed.). Pirámide.
- Martínez López-Sáez, M. (2022). El aprendizaje significativo del inglés jurídico y de designaturas introductorias de Derecho a través del crucigrama: un híbrido entre metodología activa y herramienta de evaluación. En In-Red 2022 - VIII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red. Editorial Universitat Politècnica de València. 133-144. <https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15830>
- Mattila, H. E. S. (2018). Legal language. En J. Humbley, G. Budin y C. Laurén (Eds.), *Language for special purposes: an international handbook* (pp. 113-150). De Gruyter Mouton.
- Mayoral Asensio, R. (2003). *Translating Official Documents*. St. Jerome.
- Mayoral Asensio, R. (2004). Lenguajes de especialidad y traducción especializada. La traducción jurídica. En R. C. Gonzalo García y V. García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (pp. 49-72). Arco/Libros.
- Mellinkof, D. (2004). *The language of the law*. Resource Publications (Wipf and Stock Publishers).
- Merriam-Webster. (s.f.). En el Diccionario Merriam-Webster.com. Recuperado el 21 de octubre, 2023, en <https://www.merriam-webster.com/dictionary/citation>
- Monzó Nebot, E. y Borja Albi, A. (2005). *La traducción y la interpretación en las relaciones jurídicas internacionales*. Universidad Jaime I.
- Newmark, P. 1982. *Approaches to Translation*. Pergamon Press.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translation with Special Reference to Principles and Procedures involved in Bible Translation*. E.J. Brill.
- Nida, E. A., y Taber, Ch. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. E.J. Brill.

- 128 Orden HFP/115/2023, de 9 de febrero, por la que se determinan los países y territorios, así como los regímenes fiscales perjudiciales, que tienen la consideración de jurisdiccionales no cooperativas. (BOE núm. 35 de 10/02/2023). <https://www.boe.es/eli/es/o/2023/02/09/hfp115/con>
- Orozco, M. (2014). Propuesta de un catálogo de técnicas de traducción: la toma de decisiones informada ante la elección de equivalentes. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 16. 233-264.
- Osorio Pérez-Puchal, O. (2002). Funcionalismo e intenciones jurídicas: método de traducción jurídica [Functionalism and legal intentions: a method for legal translation]. *Puentes* 2, 61-68.
- Oxford Languages (2023, Noviembre). *The Oxford English Corpus*. <http://oxforddictionaries.com/words/the-oxford-english-corpus>
- Parlamento Europeo (2023, Diciembre). *Glosario Corpus-Juris*. <https://www.europarl.europa.eu/portal/en>
- Picón Gonzales, J. (2020). *Paraísos fiscales: rompiendo mitos: Evolución, usos y medidas antiparaísos*. Dogma Eds.
- Popineau, J. (2021). Traduire des technocetes juridiques ou jurilectes dans la presse française et anglaise: approche juritraductologique et terminologique. *Meta Journal des traducteurs* 66(2). 427-450.
- Portrandolfo, G. (2019). Corpus Methods in Legal Translation Studies. En L. Biel, J. Engberg, R. Martín Ruano, & V. Sosoni (Eds.), *Research Methods in Legal Translation and Interpreting: Crossing Methodological Boundaries*. 13-28. Routledge.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario panhispánico del español jurídico (DPEJ) [en línea]. <https://dpej.rae.es/> [Fecha de la consulta: 23/10/23]
- Real Decreto 1080/1991, de 5 de julio, por el que se determinan los países o territorios a que se refieren los artículos 2.º, apartado 3, número 4, de la Ley 17/1991, de 27 de mayo, de Medidas Fiscales Urgentes, y 62 de la Ley 31/1990, de 27 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1991. (BOE núm. 167, de 13 de julio de 1991). <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/07/05/1080/con>
- Real Decreto 116/2003, de 31 de enero, por el que se modifican el Reglamento del Impuesto sobre la Renta de no Residentes, aprobado por el Real Decreto 326/1999, de 26 de febrero, y el Real Decreto 1080/1991, de 5 de julio, por el que se determinan los países o territorios a que se refieren los artículos 2.º, apartado 3, número 4, de la Ley 17/1991, de 27 de mayo, de Medidas Fiscales Urgentes, y 62 de la ley 31/1990, de 27 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1991. (BOE, núm. 28, de 1 de febrero de 2003). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/01/31/116>
- Real Decreto legislativo 1/2010. Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Sociedades de Capital. Ministerio de la Presidencia (BOE núm. 161, de 03 de julio de 2010). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-10544-consolidado.pdf>
- Šarčević, S. (1997). *New approaches to legal translation*. Kluwer Law International.
- Tax Justice Network. (2021). *Corporate Tax Haven Index-2021 Results*. <https://cthi.taxjustice.net/en/>
- The BVI Business Companies Act, 2004, n.º 16. https://offshorebvi.com/wp-content/uploads/2022/10/BVI_Business_Companies_Act_2004.pdf
- Universidad de Alicante. (2023, Diciembre). *Vocabulario Jurídico Mercantil*. <http://glosarios.servidor-alicante.com/vocabulario-juridico-mercantil>
- Valdenebro Sánchez, J. (2022). L'aspect culturel de la traduction juridique dans les théories traductologiques. De l'approche linguistique à la juritraductologie. *TRANS Revista de Traductología*, 26. 233-249. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2022.v26i1.14522>
- Vaquero Caballería, M. (2014). La formación de conceptos en el Derecho público: un comentario. *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. Especial, 99-100. 3005-3023. <https://doi.org/10.47623/ivap-rvap.99.100.2014.126>
- Vinay, J.P., y Darbelnet, J. (1958). *Styliste que Comparée du Français et de l'Anglais: Méthode de Traduction*. Dider.

DOSIER

Investigación en didáctica
de la interpretación

En este artículo se presentan los resultados preliminares de una experimentación didáctica realizada con un grupo de estudiantes de español-italiano del Posgrado en Interpretación de la Universidad de Bolonia, donde se ha completado el pilotaje de una unidad didáctica dedicada a la escucha activa y a las técnicas de memorización del discurso espontáneo en el marco de un curso interactivo de autoaprendizaje/aprendizaje colaborativo en línea para intérpretes en formación. La creación de este recurso didáctico forma parte de un proyecto de investigación e innovación docente en marcha, encaminado al fomento del ejercicio autónomo/entre pares en interpretación, al uso de las nuevas herramientas digitales para intérpretes y a la consolidación de competencias transversales entre todo el alumnado. Ya que la muestra de estudiantes que participaron en la prueba comparte la combinación lingüística español-italiano, se hace especial referencia a las posibles necesidades e implicaciones didácticas en este par de idiomas. Los resultados preliminares muestran una buena percepción general por parte de los estudiantes sobre la unidad didáctica en línea y una serie de pautas que considerar a la hora de diseñar actividades encaminadas a la mejora de las capacidades de escucha activa y memorización para intérpretes.

PALABRAS CLAVE: didáctica de la interpretación, escucha activa, memorización, tecnologías para la interpretación.

Escucha activa y memorización para intérpretes: resultados preliminares de una experiencia didáctica

MICHELA BERTOZZI

Università degli Studi di Bologna

ORCID: 0000-0001-5437-1438

Active listening and memorisation for interpreters: preliminary results of a didactic experience

This paper presents the preliminary results of a didactic experiment carried out with a group of Spanish-Italian students of the MA Program in Interpreting (University of Bologna) who tested a didactic unit focused on active listening and memorization techniques for spontaneous speech within an interactive self/collaborative learning online course for interpreting trainees. The design of this didactic tool is part of an ongoing research project on self-learning and peer-learning, maximizing the use of new digital technologies for interpreters and consolidating cross-functional skills for all students. Since the students' cohort participating in the experiment had Spanish-Italian as their combination, special reference is made to the possible didactic needs and implications for this language pair. The preliminary results show a positive students' perception on this online didactic unit and a set of guidelines to consider when it comes to designing activities aimed at improving active listening and memorization techniques for interpreters.

KEYWORDS: interpreters' training, active listening, memorization, technologies for interpreting.

132 1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Plan Estratégico 2022-2027 y de su Principio P2 (Didáctica y Comunidad), la Universidad de Bolonia hace hincapié en la innovación didáctica y en la creación de recorridos formativos de aprendizaje mixto presencial/en línea. Por ello, el Departamento de Interpretación y Traducción lanzó una serie de proyectos de investigación e innovación docente encaminados a fortalecer este pilar del Plan Estratégico. Uno de estos, el proyecto “Autoaprendizaje Continuo en Interpretación”,¹ pretende alcanzar este objetivo a través de la creación de un recorrido formativo en línea de autoaprendizaje/aprendizaje continuo entre pares con materiales didácticos innovadores para los estudiantes del Posgrado en Interpretación.

El proyecto actualmente en marcha y cuyo producto principal (el curso en línea “Laboratorio de Autoaprendizaje Continuo en Interpretación”) se ha completado y ensayado en su nivel inicial, tiene varias finalidades:

- Fomentar el ejercicio autónomo y el autoaprendizaje continuo en interpretación (Sandrelli, 2002; Gorm Hansen y Shlesinger, 2007; Deysel y Lesch, 2018), proporcionando herramientas que permitan a los estudiantes seguir formándose no solamente durante su carrera universitaria sino también en la profesión, ya que el mundo de la interpretación va cambiando muy rápidamente debido a los avances tecnológicos (Fantinuoli y Prandi, 2018).
- Favorecer la cooperación entre estudiantes a través de la creación de pequeños grupos de trabajo con vistas al aprendizaje entre pares (Mayor e Ivars, 2007).

- Promover el uso de las nuevas tecnologías para la interpretación en una perspectiva colaborativa (Corpas Pastor y Fern, 2016), no solamente a nivel de conocimientos teóricos sino en su aplicación concreta (Rodríguez Melchor *et al.*, 2020), tanto en la fase de preparación de un examen/encargo como durante y después.
- Crear un recorrido de competencias transversales compartidas entre todo el alumnado del Posgrado en Interpretación, utilizando el italiano como lengua vehicular.
- reconocer formalmente el ejercicio autónomo (Schafer, 2011) a través de la obtención de algunos créditos ECTS.²

A raíz de los cambios sin precedentes en la profesión del intérprete después de la pandemia (Jiménez Serrano, 2021; Liu y Cheung, 2022; Valero Garcés y Cayron, 2022), la irrupción de las nuevas tecnologías de interpretación remota y a distancia, así como los desarrollos de las nuevas herramientas digitales en los últimos años (tecnologías, plataformas y aplicaciones para utilizarse antes, durante y después de una interpretación), la formación de intérpretes no puede quedar rezagada sin incluir estos nuevos elementos en los planes didácticos. De hecho ya se han dado algunos pasos en esta dirección: en este campo de estudio, es decir, la innovación en la didáctica de la interpretación, se lleva investigando desde principio de los años 2000, cuando un grupo de estudiosos (Gran *et al.*, 2002; Sandrelli, 2002; Sandrelli y Hawkins, 2006; de Manuel Jerez, 2006; Gorm Hansen y Shlesinger, 2007; Mayor e Ivars, 2007) empezó

² De momento el curso de autoaprendizaje en línea está disponible como curso de libre elección de 3 ECTS; a partir del año académico 2024/25, todos los nuevos estudiantes matriculados en el Posgrado de Interpretación tendrán que completarlo como curso obligatorio que forma parte de la prueba final.

¹ <https://site.unibo.it/autoapprendimento-interpretazione/en> [último acceso 15/03/2024]

a explorar las posibilidades ofrecidas por las tecnologías digitales para fomentar el ejercicio autónomo y entre pares en interpretación, sentando las bases para la investigación sobre las llamadas herramientas CAIT (*Computer-Assisted Interpreting Training*).

En la última década este ámbito de estudios se ha ido especializando en el diseño y validación de materiales innovadores de autoaprendizaje para apoyar a los intérpretes tanto en su formación académica como en su profesión. Estas contribuciones cubren aspectos que van desde el papel del aprendizaje en línea y de los entornos virtuales en los planes de estudio de interpretación (Ibrahim-González, 2011; Sahin, 2013; Braun y Slater, 2014; Setton y Dawrant, 2016; Kerremans y Stengers, 2017; Fantinuoli, 2017; Castillo, 2019), hasta los estudios sobre la relación entre tecnología y formación de intérpretes en los recientes trabajos de Rodríguez Melchor *et al.* (2020), Carsten *et al.* (2020), Spinolo (2020) y Mazzei e Ibrahim Aibo (2022). Sin embargo, dada la velocidad de los desarrollos en este campo de investigación y en la profesión en general, aún queda mucho por hacer para explorar completamente este campo de estudios.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En el marco del proyecto de investigación e innovación docente descrito anteriormente, este artículo pretende presentar los resultados preliminares de la experimentación didáctica llevada a cabo durante la fase de validación del nivel inicial (unidades didácticas 1, 2 y 3: descripción a continuación) del mencionado curso en línea de autoaprendizaje continuo en interpretación, con especial referencia a la combinación español-italiano compartido por toda la muestra de estudiantes. El análisis de estos resultados, aunque preliminares, pretende contribuir al esbozo

de un panorama más claro en el marco de la didáctica en línea de la interpretación y del autoaprendizaje/aprendizaje continuo entre pares, ya que la literatura carece de una definición específica de las necesidades didácticas actuales y de las mejoras que este tipo de enseñanza precisaría cumplir plenamente con sus objetivos.

Dichos resultados preliminares proceden de la fase de pilotaje de la unidad didáctica objeto de estudio, no se presentan solamente con el fin de realizar mejoras internas, sino también para medir su calidad, para dar respuesta a las nuevas necesidades didácticas y, sobre todo, para contribuir al posible desarrollo futuro de nuevas herramientas didácticas de este tipo.

El curso, disponible en la plataforma de autoaprendizaje interactivo Virtuale³ de la Universidad de Bolonia (basada en el *software* de código abierto Moodle),⁴ se ha diseñado sobre la base de los cinco principios para el uso de entornos virtuales en la didáctica de la interpretación (Rodríguez Melchor 2020, p. 73):

- 1-adapt to every stage of pedagogical progression;
- 2- match learning objectives; 3- involve students in their own learning; 4- be easily accessible; and
- 5- allow for monitoring of students' activities.

Para cumplir estos objetivos, se identificaron las principales áreas de acción pedagógica con el fin de crear un recorrido común entre los dos años de Posgrado en Interpretación basado en la adquisición y consolidación de las siguientes competencias, divididas en dos niveles (Inicial y Avanzado) y en seis unidades didácticas (Fig. 1):

[1] “Escucha activa y técnicas de memorización”: estos elementos son fundamentales para todo intérprete a la hora de mejorar la calidad de la interpretación (entre los estudios

³ <https://virtuale.unibo.it> [último acceso 15/03/2024]

⁴ <https://moodle.org/> [último acceso 15/03/2024]

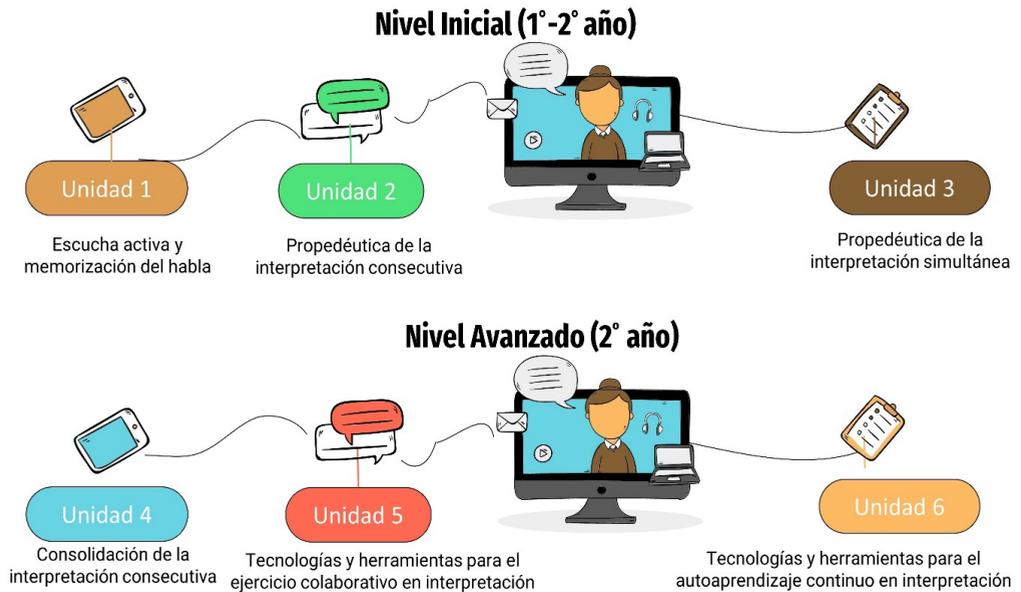


FIGURA 1. Organización del curso en unidades didácticas.

que lo subrayan y que diseñaron este tipo de actividades, véanse Zhong [2003], Setton [2010], Kriston [2012], Ma [2013]).

[2] “Propedéutica de la interpretación consecutiva”, con actividades de acercamiento gradual a la toma de notas con vistas a encontrar un buen equilibrio entre estas últimas y las estrategias de memorización del discurso propuestas en la unidad anterior (Djovčoš, 2020, pp. 20-27; Melicherčikova, 2020, pp. 38-46; Sveda y Poláček, 2020, pp. 50-62; Amato, 2021, pp. 13-18).

[3] “Propedéutica de la interpretación simultánea”, con actividades encaminadas a la mejora de las habilidades de escucha y producción oral, a la gestión del *décalage* y de estímulos sensoriales múltiples (Seeber y Delgado Luchner, 2020; Mack, 2021).

[4] “Consolidación de la interpretación consecutiva” a través del uso de tecnologías y aplicaciones digitales tanto para ordenador como para tableta para su uso en la fase de preparación y gestión terminológica, durante y después de la interpretación consecutiva (Goldsmith, 2018; Carsten *et al.*, 2020; Aguirre Fernández Bravo, 2020).

[5] “Tecnologías y herramientas para el ejercicio colaborativo en interpretación”: herramientas para mejorar el trabajo a distancia, tecnologías digitales para la colaboración en *équipe* de intérpretes, instrumentos disponibles (en línea, aplicaciones, plataformas comerciales) para el aprendizaje continuo en grupo, la autoevaluación y la evaluación entre pares (Rodríguez Melchor, 2020; Mazzei e Ibrahim Aibo, 2022).

[6] “Tecnologías y herramientas para el autoaprendizaje continuo en interpretación” con actividades encaminadas a la autoevaluación, al seguimiento de los progresos, a la formación continua y a la consolidación de las competencias en la interpretación a distancia (Ziegler & Gigliobianco, 2018; Horvath y Seresi, 2020; Djovčoš, 2020).

2. LA UNIDAD DIDÁCTICA 1- ESCUCHA ACTIVA Y MEMORIZACIÓN DEL DISCURSO

2.1. Escucha activa y memorización del discurso: conceptos básicos

El curso en línea de autoaprendizaje continuo de la interpretación que proponemos se basa en las necesidades didácticas específicas del programa de Posgrado en Interpretación, en sus objetivos formativos y en una metodología de trabajo compartida con los docentes del programa. Se caracteriza por un reparto de las actividades específicamente pensado para acompañar todo el recorrido didáctico desde el primero hasta el segundo año (Fig. 1), siguiendo la progresión de las competencias impartidas. Dentro de este macrocontenedor, se encuentra la primera unidad dedicada a “Escucha activa y memorización”, un paquete de competencias transversales que constituyen la base de todo tipo de interpretación, tanto de conferencias como bilateral (en cuanto a los estudios sobre competencias transversales, véanse Gile [2009]; Gillies [2013]; Ding [2017]). En efecto, practicar la escucha activa y las técnicas de memorización del discurso implica sentar los cimientos de la propedéutica de la interpretación y, en parte, es una competencia que se desarrolla también a nivel de estudios de Grado como acercamiento a las técnicas de interpretación.

Antes de pasar a la parte descriptiva de la unidad didáctica y sus características, es importan-

te restringir la definición de “escucha activa” y “técnicas de memorización” utilizadas en este artículo. Gile (2009, p. 160) define la escucha activa (“active listening”) como “[...] consisting of all comprehension-oriented operations, from the subconscious analysis of the sound waves carrying the source-language speech which reach the interpreter’s ears through the identification of words to the final decisions about the ‘meaning’ of the utterance”. Otro ejemplo es el de Gillies (2013, p. 111) quien va más allá a la hora de definir la escucha activa en su contexto pedagógico:

[a]ctive listening and analysis mean listening to how a speech is built up, what it is really about, what are the main points and what the speaker is trying to say. It is also about listening to all of a speech, not drifting off in the middle and not missing a single word of what the speaker says. [...] Practicing the analysis of texts without the time pressure of interpreting can help automatize the analysis task before you try doing the same thing in the heat of the interpreting action.

Esta última definición resulta especialmente útil para las finalidades de este estudio ya que delimita el contexto de aplicación de la escucha activa (con vistas a la interpretación) y los objetivos específicos; de hecho, no se trata solamente de entender lo que sale del discurso en su conjunto, sino también de analizar sus contenidos, su estructura y su organización. No por casualidad Gillies (*ibid.*) habla de “active listening and analysis”. De hecho, varios autores (Ma, 2013; Ding, 2017; Podlucká, 2020) pusieron de manifiesto que el paquete de competencias llamado “escucha activa” se concreta para el intérprete en la capacidad de realizar un análisis profundo del discurso (tanto espontáneo como planificado, en mayor o menor medida), captar lo que es información redundante y esencial, identificar las ideas principales, la actitud del hablante, el tono,

136 su intención comunicativa (Ma, 2013, p. 1233) y, en definitiva, dar mayor o menor prioridad a las diferentes partes del discurso, lo que supone necesariamente un análisis de su estructura.

Para las finalidades del presente estudio, la escucha activa se acompaña de otro paquete de competencias preliminares para todo intérprete, es decir, la memorización del discurso y sus principales técnicas. La amplia literatura de psicolingüística y mnemotécnica resalta que la memoria utilizada por el intérprete, es decir, la memoria de corto plazo o de trabajo (Zong, 2003; Kriston, 2012; Setton y Dawrant, 2016) se puede entrenar, y la mayoría de los estudios coinciden en que este tipo específico de ejercicio de memoria no puede prescindir de una comprensión y un análisis profundo de los contenidos del discurso. Precisamente por esta razón, en este proyecto la competencia “escucha activa” va de la mano con la memorización, ya que una alimenta a la otra. Según define Kriston (2012, p. 82), la memoria de corto plazo se basa en un estímulo acústico, en su codificación semántica (de la percepción del sonido a la identificación de la palabra) y visual (la imagen mental que se produce a la hora de escuchar un mensaje). Tras haberlas codificado, estas unidades de información se tienen que ordenar según varios criterios (cronológico, lógico-estructural, etc.) para poderse realmente almacenar en la memoria de corto plazo, ya que, según afirma Ma (2013, p. 1235): “[p]sychological and psycholinguistic experiments show that information is stored in form of abstract network. Reasoning memorization requires interpreters to make good use of the relationship among different information to combine bigger information units”.

De nuevo, tal y como se puso de manifiesto en el caso de la escucha activa, uno de los elementos más importantes implicados en este complejo proceso es el análisis profundo de las unidades de contenido y de sus relaciones. De hecho, la gran

mayoría de los estudios que proponen actividades encaminadas a mejorar la escucha activa y la memoria para fines interpretativos se basan en un postulado común, que es el marco del proceso descrito como “information encoding – information storage – information retrieval – information decoding” (Zhong, 2003), la capacidad de analizar las diferentes partes del discurso, desglosarlas (el llamado *chunking*) y organizarlas resulta ser una competencia esencial. En la misma línea de muchos estudios de didáctica de la interpretación (Gillies, 2013; Mack, 2021), las competencias de escucha activa y memorización del discurso se han aislado del conjunto de habilidades en juego a la hora de interpretar un discurso y se han desarrollado una serie de actividades encaminadas a practicar específicamente estas subcompetencias, sin la presión temporal y los muchos esfuerzos de coordinación durante la interpretación, permitiendo por tanto al estudiante centrarse solamente en la aplicación de estas técnicas específicas y así automatizarlas.

2.2. Escucha activa y memorización del discurso: ejemplos en la unidad didáctica 1

2.2.1. Estructura y planteamiento de la unidad

En virtud de todo lo dicho anteriormente, el diseño didáctico de la unidad 1 se basa en una estructura progresiva que se abre con un vídeo introductorio en el que la docente/investigadora explica los objetivos de la unidad didáctica, traza un esbozo de fisiología de la memoria y presenta las principales técnicas de memorización para intérpretes. La unidad está constituida por seis actividades y una ficha de autoevaluación final. Antes de cada actividad aparece un breve vídeo en que se explican los objetivos de la misma, su tipología (en parejas/grupo, individual) y cuáles archivos (audio/vídeo, textuales) hay que

subir a la plataforma para finalizar el ejercicio. A continuación se proporciona un esquema de las actividades didácticas incluidas en la unidad 1:

- Memorización de un discurso e identificación de su estructura informativa (actividades 1 y 2).
- Análisis de la estructura de un discurso con el fin de memorizar su contenido (actividad 3).
- Análisis de las estrategias de memorización frente a un discurso original sin estructura definida (actividad 4).
- Ejercicio adicional de memorización en grupo, donde el primer estudiante repite las primeras dos frases del discurso y, a medida que se vaya avanzando, se añade cada vez una frase más sin volver a escuchar todo el discurso original desde el principio (actividad 5).
- Juego de rol de improvisación, donde un estudiante improvisa un discurso sobre la base de algunas pistas proporcionadas *a priori* y otro estudiante memoriza su contenido, apuntando solamente tres palabras o signos (actividad 6).
- Ficha de autoevaluación final sobre percepción de las dificultades de los estudiantes, eficacia de las actividades e identificación de las competencias todavía por desarrollar.

Los estudiantes tienen un tiempo determinado (que puede variar en función del plan de estudios) para finalizar todas las actividades, pero, dentro de este marco temporal, pueden elegir cuándo realizar las actividades y cómo organizar su tiempo.

2.2.2 Competencias

En el vídeo introductorio al principio de la unidad didáctica se explican las competencias que se pretende consolidar, es decir, escucha activa y técnicas de memorización. Estas últimas se abor-

dan desde la perspectiva de cuatro grandes métodos de memorización del discurso (Vázquez y del Árbol, 2005; Gillies, 2013; García Oya, 2020), que constituyen la base de la metodología didáctica utilizada en toda la unidad: el método narrativo (ya que el cerebro humano está diseñado para escuchar y memorizar naturalmente las narraciones; si el intérprete sabe que va a escuchar un cuento será más fácil memorizarlo), el método visual (conectar lo que se escucha con su imagen física o con su visualización mental, involucrando más sentidos en el proceso de almacenamiento de la información), el método estructural (descomponer el discurso en partes, organizarlas mentalmente y memorizar su estructura) y el método lógico (a la hora de escuchar un discurso, hacerse preguntas como “¿quién?”, “¿dónde?”, “¿cuándo?”, “¿por qué?” ayudará a memorizar la estructura lógica en la que se apoya toda la información).

Estos cuatro métodos principales suelen combinarse en un discurso-tipo, ya que el discurso espontáneo (o parcialmente planeado) suele componerse de varias partes (por ejemplo, preguntas iniciales, una anécdota para empezar el discurso, una descripción de algo y finalmente una conclusión lógica que responde a las preguntas iniciales). Sobre la base de estos métodos a continuación se presentan algunas de las principales técnicas específicas de memorización del discurso, aquí recopiladas sobre la base de una propuesta operativa, corroborada por la literatura (Kriston, 2012; Gillies, 2013; García Oya, 2020):

- Visualizar el mapa del discurso (imaginar que el orador está conduciendo al público a través de un recorrido de un punto de partida a otro de llegada, y el intérprete trata de visualizar este mapa mental).
- Contar con los dedos (levantar un dedo por cada punto clave que se escucha).

- Visualizar la estructura narrativa del discurso (descomponerlo en partes y visualizarlas mentalmente).
- Identificar las palabras clave (almacenar en la memoria solo las palabras clave y contarlas).
- Descomponer el discurso en secciones narrativas (como si fuera un cuento, el discurso se divide en partes).
- Imaginar una línea temporal (la información se organiza de forma visual en orden cronológico como si fuera una línea o una flecha que empieza desde el pasado y va hacia el futuro).
- Visualizar un listado (organizar la información como si fuera un listado de puntos y fijarlos en un espacio físico concreto, como una esquina de la sala o un objeto que está delante del intérprete).

La segunda parte de la vídeo-clase introductoria de la unidad 1 está dedicada a las técnicas específicas de memorización frente a elementos de dificultad típicos para todo intérprete: números, nombres propios y listados. En esta parte se proporcionan los planteamientos docentes básicos para que el estudiante pueda ser conciente de las implicaciones prácticas de la metodología didáctica presentada.

Los números suelen ser más difíciles de memorizar porque son asemánticos por definición (Frittella, 2018), por lo que se recomienda “llenarlos de significado propio” conectando el elemento asemántico (la cifra) con algo significativo para el intérprete (un número de teléfono, de piso, una fecha importante o algo que resulte espontáneamente más fácil de recordar), analizarlos en sus referencias contextuales y en el contexto del número mismo (unidades de medida, comparativos, etc.), así como relacionarlos con

los conocimientos enciclopédicos del intérprete.

En lo que respecta a los nombres propios, ha de hacerse una distinción (Grevisse y Goosse, 1986) entre verdaderos, es decir, completamente denotativos, y aceptables, es decir, mixtos con base descriptiva no completamente denotativa (como “Organización de las Naciones Unidas”, que es un nombre propio pero con base semántica): a los primeros se aplican las estrategias de memorización recomendadas para los números, es decir, “llenándolos de sentido propio” con contenidos personales significativos, mientras que a los segundos se los suele tratar como nombres comunes, asociando su contenido semántico a la realidad.

Finalmente, con respecto a los listados, se recomienda la activación de las estrategias previstas para la memorización de la estructura general de todo el discurso mencionadas arriba, es decir, la de contar los puntos en el listado, identificar las palabras clave, visualizar la estructura del listado, imaginarla como una línea del tiempo o bien como un listado.

2.2.3 Actividades

Pasando ahora a las actividades contenidas en la unidad didáctica 1, se encuentran seis tareas y una ficha de autoevaluación final. La dificultad de las actividades previstas es progresiva y se basa en la idea de proporcionar al estudiante los instrumentos para identificar fácilmente sus debilidades así como sus puntos fuertes en este paquete de competencias (sobre la base de los planteamientos teóricos de diseño didáctico en línea de Mazzei e Ibrahim Aibo [2022]). Antes de rellenar la ficha de autoevaluación, se proporciona al estudiante la transcripción completa de todos los discursos originales para todas las actividades con el fin de incentivar una autoevaluación

ATTIVITÀ 2

👉 Visualizzare il video sotto con le istruzioni per l'Attività 2

👉 Eseguire l'attività ascoltando il discorso da [questo link](#) (dal min. 4:34 a 7:49)

👉 Caricare in fondo a questa sezione il file audio con la registrazione della propria memorizzazione + il file testuale con l'analisi richiesta nel video. **Per farlo occorre cliccare sul pulsante in basso AGGIUNGI CONSEGNA, caricare i file desiderati, cliccare su SALVA e confermare l'invio dal pulsante CONSEGNA COMPITO.**

⚠️ ATTENZIONE: per poter passare da un'attività alla successiva occorre completarla integralmente e **spuntarla come completata** 📌

👉 In fase di caricamento dei file, sarà possibile visualizzare un esempio di strutturazione di questo discorso



FIGURA 2. Captura de pantalla de una actividad de memorización del discurso y análisis de las estrategias activadas.

más objetiva de sus prestaciones de escucha activa y memorización. Otro aspecto significativo es la presencia de algunas actividades para realizar en parejas/grupo encaminadas al fomento del aprendizaje colaborativo y de la evaluación entre pares (Corpas Pastor y Fern, 2016), así como el alto nivel de interactividad (el estudiante marca las actividades completadas, graba el ejercicio oral, sube el archivo con la grabación a la plataforma, el docente recibe una notificación y puede evaluarla y monitorizar el nivel de cumplimiento de las actividades en todo momento).

En las actividades 1 y 2 (Fig. 2) se incluye un breve vídeo introductorio que explica los objetivos didácticos y las modalidades de ejecución. Se pide al estudiante que escuche un extracto de un discurso semiespontáneo de tema sociopolítico con algunos elementos potencialmente difíciles (listados, nombres propios y números), memorizarlo sin tomar notas, repetirlo en la

misma lengua de la forma más detallada posible (grabándose) y subir el archivo de audio a la plataforma junto con un esquema que analice los tipos de estrategias específicas de memorización que se han activado para este discurso original.

La actividad 3 está encaminada a la identificación de la estructura del discurso original, una habilidad fundamental a la hora de memorizar el discurso (Fig. 3, en pág. sig.): el estudiante escucha activamente sin tomar notas un fragmento de un discurso cuyos contenidos presentan una organización compleja pero muy bien estructurada, repite la información y la intención comunicativa de la forma más detallada y luego reflexiona sobre cómo ha dividido el mensaje original. Visualizar con un esquema o un dibujo físico la estructura del discurso resulta muy útil a la hora de automatizar los mecanismos de análisis y memorización de contenidos orales (Gillies 2013, p. 158).

Actividad 1 – Ejemplo de estructura del discurso

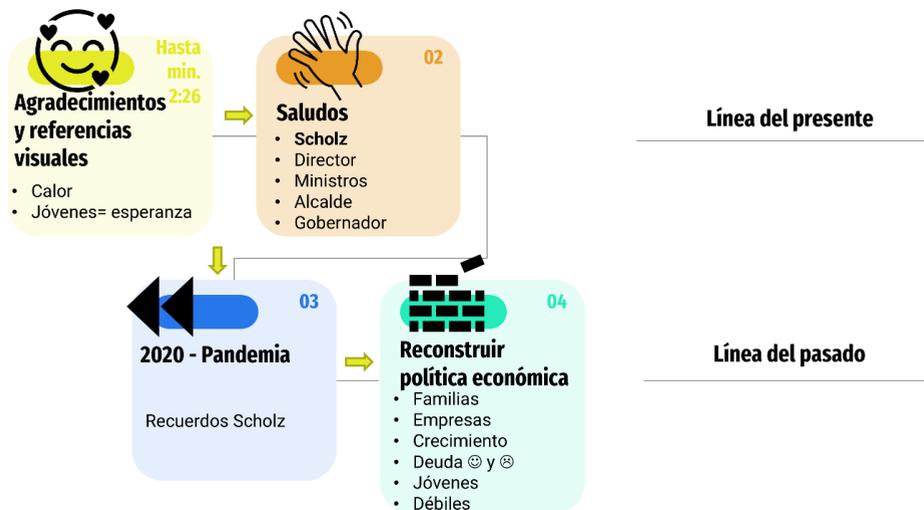


FIGURA 3. Ejemplo de análisis visual de la estructura informativa del discurso original.

Estos ejercicios de transposición visual del contenido de un discurso a través de combinaciones de símbolos, dibujos y listados constituyen no solamente una ayuda para la memorización, sino también un acercamiento a las técnicas de toma de notas de consecutiva, fuertemente basadas en el análisis y la identificación de la estructura del discurso.

Siguiendo en la unidad 1, encontramos la actividad 4 (Fig. 4, en pág. sig.), que se identifica como una contraposición de las principales estrategias utilizadas en las primeras tres tareas. Con el fin de proporcionar una muestra ejemplificativa de la variedad de habla que un intérprete podría ser llamado a gestionar, en esta actividad se propone un discurso original dialógico y, por tanto, fragmentado por excelencia al ser una entrevista (un género textual en ausencia de los rasgos típicos de apertura y de clausura de un

discurso monológico completo, que se caracteriza por una alternancia continua de turnos y de pares adyacentes “pregunta/respuesta”). Además, el fragmento de entrevista propuesto destaca por cierta falta de estructuración ordenada de sus contenidos. Frente a estos desafíos y a estas características del discurso original, el intérprete/estudiante no podrá activar todas las estrategias de memorización basadas en la estructura de los contenidos, sino que tendrá que poner en marcha otros mecanismos, que pueden variar desde la visualización mental del mensaje, hasta la identificación de palabras clave u otras estrategias entre las mencionadas anteriormente. Después de la fase de escucha y memorización intralingüística, la actividad termina con una reflexión del estudiante sobre las técnicas específicas utilizadas para memorizar este tipo de discurso original.



Attività 4 – Mancanza di struttura

Memorizzazione di un discorso frammentato per eccellenza: l'intervista

Euronews 15/12/2021
Intervista a Romano Prodi
<https://it.euronews.com/2021/12/09/prodi-l-europa-non-ha-una-politica-estera-con-l-unanimita-non-si-puo-governare>

Prodi: "L'Europa non ha una politica estera, con l'unanimità non si può governare"

Da min. 0:37 a min. 2:40
 Quale strategia a fronte di una struttura frammentata?



FIGURA 4. Captura de pantalla de una actividad de memorización de un discurso fragmentado, sin estructura ordenada.



Attività 5 – Esercizio sommativo

Ascolto attivo, memorizzazione e restituzione delle prime 2 frasi, poi man mano se ne va aggiungendo sempre una in più

Speech Repository KCI
La dispersione scolastica
<https://webgate.ec.europa.eu/sr/group/31833>

Da min. 1:06 fino a quando riuscirete
 Quale strategia a fronte di una struttura frammentata?



FIGURA 5. Captura de pantalla de un juego de memoria en grupo.



Attività 6 – Roleplay improvvisazione Lavoro a coppie

Relatore

- Riceve 5 *prompt* (che NON fa vedere all'interprete)
- Sulla base di questi, avrà 2 minuti per pianificare un discorso improvvisato
- Trascorso questo tempo, avrà **3 minuti** per esporre il discorso all'interprete

Interprete

- Non conosce i *prompt*
- Ascolta il discorso del relatore di circa 3 minuti
- Può appuntare **al massimo 3 parole o segni o cifre**

FIGURA 6. Captura de pantalla de una improvisación orador/intérprete en parejas.

La actividad 5 es un juego de memoria para completarse en pequeños grupos (Fig. 5, en pág. anterior). Primero se escucha la frase inicial de un discurso original sacado del Speech Repository,⁵ un estudiante la memoriza sin notas y la repite, luego se escucha la segunda frase y otro estudiante repite todo el discurso desde el principio y así en adelante hasta que la memoria de los estudiantes lo permita. Se trata de un juego de rol encaminado a tomar conciencia sobre el estilo cognitivo de cada uno (Gillies, 2013), reflexionando sobre si resulta más difícil memorizar las frases iniciales del discurso original que se han escuchado varias veces pero más lejos en el tiempo o las últimas frases que no se han repetido pero que se acaban de escuchar.

La unidad 1 termina con la actividad 6 (Fig. 6), otro juego de rol en parejas en el que se pide al

primer estudiante que pronuncie un discurso improvisado sobre la base de cinco puntos/sugerencias, mientras el segundo estudiante hace de intérprete con las siguientes limitaciones: lo único que puede apuntar son un máximo de tres elementos (símbolos o palabras o números). Se trata de una actividad que tiene un doble propósito: mejorar la capacidad de hablar en público sobre un tema solo parcialmente preparado (Mack, 2021) y aumentar la confianza del estudiante hacia sus habilidades mnemónicas, ya que el número de elementos que se pueden anotar es extremadamente reducido (Gillies, 2013).

Al final de la unidad 1 se suministra un cuestionario de autoevaluación con preguntas/respuestas tanto cuantitativas (escala Likert y/o selección múltiple) como cualitativas (respuestas abiertas) para tener un abanico amplio y lo más representativo posible de las exigencias didácticas, de las expectativas y de las dificultades de los estudiantes. A continuación se proporcionan

⁵ <https://webgate.ec.europa.eu/sr/group/31833> [último acceso 26/03/2024]

algunos ejemplos de preguntas incluidas en el cuestionario:

- ¿Qué actividad te ha resultado más difícil/útil? ¿Por qué?
- Al final de esta unidad, has identificado los dos siguientes puntos débiles y fuertes en tus capacidades de: escucha activa y memorización/analizar la estructura de un discurso/comprensión profunda y priorización de los contenidos/memorización para dificultades específicas en el discurso original.
- Atribuye una puntuación de 1 (muy baja) a 5 (muy alta) a tus capacidades de escucha activa y memorización/análisis de la estructura de un discurso/comprensión profunda y priorización de los contenidos/memorización para dificultades específicas en el discurso original.

3. LA EXPERIMENTACIÓN DIDÁCTICA: ESTUDIO APLICADO A LA COMBINACIÓN ESPAÑOL-ITALIANO

En este apartado se describirán las fases de la experimentación didáctica de la unidad 1 aplicada a la combinación lingüística español-italiano. Esta parte de experimentación ha involucrado solamente al alumnado y su percepción de las actividades propuestas; por este motivo, el presente estudio tiene ya, entre sus desarrollos futuros, el objetivo de tener continuación y expandir la muestra incluyendo también a los docentes y a los demás actores involucrados en el Posgrado (véanse las conclusiones).

2.1. Metodología

La fase de diseño didáctico ha sido seguida por la experimentación de todos los materiales contenidos en la unidad 1 “Escucha activa y memorización”. De acuerdo con los principios

metodológicos para la investigación en la didáctica de la interpretación (Hale y Napier, 2013), el pilotaje se ha basado en una medición de las expectativas, exigencias y opiniones de los estudiantes mediante un cuestionario anónimo con preguntas/respuestas cuantitativas y cualitativas con el fin de fomentar “greater collaboration among interpreting practitioners, educators and students [...] as well as developing strategies for change or innovation that take into account or seek to influence positively the local interpreter educational context” (Hale y Napier, 2013, p.187).

La encuesta, compuesta por una serie de preguntas de selección múltiple (escala Likert) y de respuestas abiertas, hasta la fecha se ha suministrado a 36 estudiantes de primer y segundo curso de estudios de grado, es decir, todos los que han completado la unidad 1. Estos números pueden parecer limitados, sin embargo, si se considera que el promedio de estudiantes matriculados cada año académico de los estudios de Posgrado de Interpretación es 35, la muestra de entrevistados resulta suficientemente representativa. Para las finalidades del presente estudio se han aislado los resultados de los entrevistados con la combinación lingüística español-italiano (5): aunque sería útil ampliar estos datos, esta muestra es representativa para mostrar las exigencias específicas de estos estudiantes ya que de promedio, desde la creación del curso, se matriculan 8 estudiantes cada año académico con esta combinación lingüística en el Posgrado de Interpretación.

Además, si se considera que uno de los objetivos del estudio es realizar un análisis no solamente cuantitativo sino cualitativo de las respuestas de los estudiantes, el hecho de tener un grupo reducido presenta algunas ventajas importantes. De hecho es una muestra abaricable, con una interacción muy directa con los investigadores involucrados en este proyecto; es

144 homogénea, ya que se comparten la misma combinación lingüística y las mismas horas tanto de clase presencial tradicional como de ejercicio autónomo en pequeños grupos de trabajo. Asimismo, las variables que existen entre todos los estudiantes del Posgrado (pares de lenguas, métodos de trabajo, grupos de práctica, exigencias específicas) dentro de este grupo son extremadamente reducidas, y es posible realizar un análisis más profundo de las muchas y extensas respuestas abiertas que han proporcionado (Hale y Napier, 2013, p. 67).

Las preguntas incluidas en el cuestionario son fundamentalmente de dos tipos: sobre la experiencia que los estudiantes han tenido con la unidad 1 (aspectos técnicos, interactividad, tiempo de finalización y competencias de base, utilidad de las actividades, satisfacción general) y sobre la autoevaluación de las competencias (mejora en comparación con el nivel de partida, motivación, dificultades específicas). El cuestionario anónimo se ha suministrado a todos los estudiantes que han formado parte de la experimentación didáctica al completar toda la unidad 1, “Escucha activa y memorización”.

En cuanto a las especificidades de la muestra con el par de idiomas español-italiano, la literatura de la didáctica de la interpretación ofrece una reseña de las dificultades típicas de esta combinación. Varios estudios han puesto de manifiesto que la interpretación no es una actividad que se desempeña en las mismas modalidades con independencia del par de lenguas involucradas (Fusco, 1990; Russo y Rucci, 1997; Simonetto, 2022; Padilla y Abril, 2003; Morelli, 2008). De hecho, estas especificidades que se reflejan tanto en la práctica profesional como en la didáctica van desde los recursos cognitivos involucrados en la interpretación entre lenguas con cierta distancia sintáctica o lexical (Gile, 2005) hasta las asimetrías morfosintácticas (Russo y

Rucci, 1997), los problemas morfológicos debidos al riesgo de calcos entre lenguas afines (Fusco, 1990; Simonetto, 2002) y la necesidad de manejar el *décalage* frente a la ambigüedad lexical entre español e italiano (Morelli, 2008).

2.2. Resultados preliminares

En cuanto al análisis de las respuestas al cuestionario suministrado al finalizar la experimentación didáctica de la unidad 1, “Escucha activa y memorización”, entre la muestra de estudiantes de español-italiano, el primer bloque de datos se refiere a la evaluación de algunos aspectos técnicos de la plataforma: en particular, su facilidad de uso y la organización de los contenidos didácticos (Fig. 7, en pág. sig.).

La totalidad de los estudiantes (100 % de la muestra) declara estar “completamente de acuerdo” (Fig. 7) con las siguientes frases: los materiales están bien organizados, subir los archivos a la plataforma es fácil, los vídeos son fáciles de visualizar, las actividades son claras y bien explicadas, las actividades son fáciles de visualizar. Solo en el caso de la frase “la interfaz es fácil de utilizar” se registra un 40 % de estudiantes que declaran estar “muy de acuerdo”.

Otros datos que se ha incluido en este primer paquete de preguntas atañen a los aspectos de proporcionalidad entre el tiempo, los esfuerzos, las competencias preliminares de los estudiantes y las actividades propuestas en la unidad. De hecho, a las preguntas “para completar la unidad didáctica, el tiempo concedido/el esfuerzo requerido/las competencias preliminares han sido...”, el 100 % de la muestra de entrevistados ha contestado “adecuado/as”.

Estas últimas consideraciones están estrechamente vinculadas con el tema de la proporcionalidad entre actividades propuestas y competencias preliminares, y, por ende, con la

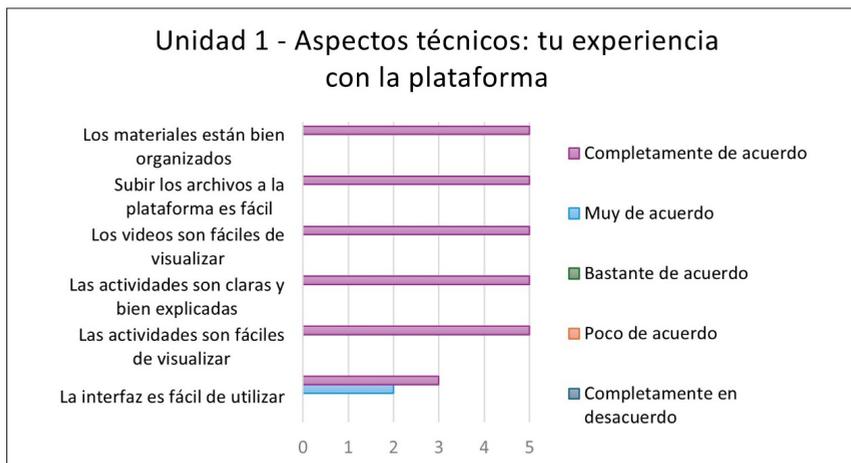


FIGURA 7. Resultados del cuestionario - aspectos técnicos.

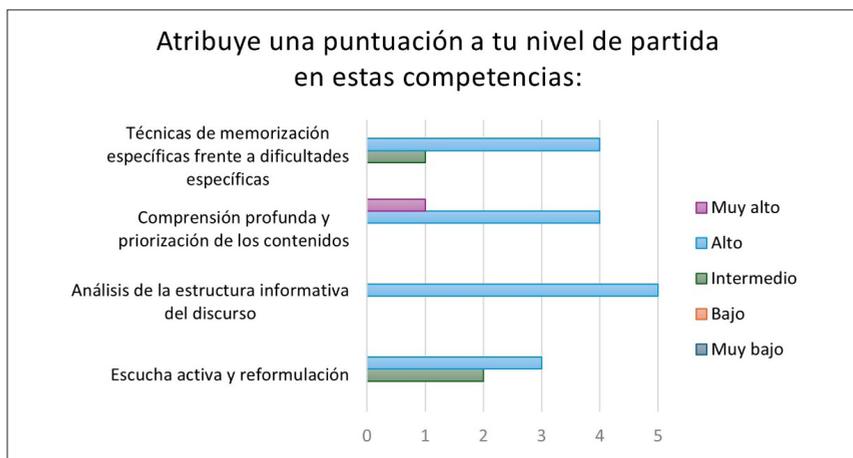


FIGURA 8. Resultados del cuestionario – autoevaluación de cuatro competencias de partida.

autoevaluación del nivel de partida por parte del estudiante. El segundo grupo de preguntas apunta precisamente en esta dirección, es decir, que el estudiante autoevalúe cuatro sub-competencias preliminares antes de completar la unidad 1. Por esto, se han identificado cuatro (“escucha activa y reformulación”, “análisis de

la estructura informativa del discurso”, “comprensión profunda y priorización de los contenidos” y “técnicas de memorización frente a dificultades específicas”) y a los estudiantes se les ha pedido evaluarlas en una escala Likert de 5 puntos, desde 1 (nivel muy bajo) hasta 5 (nivel muy alto) (Fig. 8).



FIGURA 9. Resultados del cuestionario – utilidad de las actividades propuestas.

El gráfico (Fig. 8) muestra cómo en general los estudiantes evalúan positivamente su nivel en estas cuatro subcompetencias preliminares (“alto” entre el 60 % y el 100 % de los entrevistados), con las únicas excepciones de las competencias “escucha activa y reformulación” y “técnicas de memorización específicas frente a dificultades específicas” que registran algunas evaluaciones intermedias (entre el 20 % y el 40 % de los entrevistados), así como la “comprensión profunda y priorización de los contenidos”, que presenta también una evaluación “muy alta” (en un 20 % de los entrevistados). Estos datos sobre la percepción de los estudiantes con respecto a su nivel preliminar constituyen el punto de partida de toda consideración sucesiva que atañe a la eficacia, al interés, a la motivación acerca de las actividades propuestas y a la percepción de mejora en las competencias pre y poscurso.

En cuanto a la opinión de los entrevistados sobre la utilidad y eficacia de las actividades propuestas en la unidad 1, a continuación se presenta un conjunto de datos cuantitativos (Fig. 9) acompañados por un resumen en puntos de los

datos cualitativos (respuestas abiertas) proporcionados por los estudiantes; para un análisis más profundo de estos datos, es importante leerlos de forma conjunta, ya que unos alimentan y justifican los otros.

La figura 9 muestra cómo los estudiantes consideran extremadamente útiles (entre el 40 % y el 80 % de los casos) o muy útiles (entre el 20 % y el 60 % de los casos) las actividades propuestas. Si se cruzan los datos de la Figura 9 con los resultados de las respuestas abiertas que explican los motivos por los que se ha considerado útil cierta actividad, destacan tres elementos relevantes desde el punto de vista didáctico (Fig. 10, en pág. sig.):

- La actividad con el nivel más alto de respuestas extremadamente positivas es la número 5 (juego de memoria aditiva en grupo). En las respuestas abiertas los estudiantes destacan que esta actividad permite identificar y consolidar el estilo propio de memorización, comparar sus habilidades mnemónicas con los demás, poner en práctica tanto las estrategias de memorización más consolidadas

como las que están todavía por afianzar, gestionar la carga cognitiva creciente y, por último, ponerse a prueba en un juego de roles entretenido que puede ayudar a ejercitar la memoria (Fig. 10).

- Entre las demás actividades, en particular la número 1 (“escucha activa y reformulación”) y la 6 (“juego de rol de improvisación”) recibieron comentarios muy positivos entre los entrevistados: la primera destaca por ser un ejercicio que a veces se infravalora o no se tiene bastante tiempo para practicar en las clases presenciales curriculares y la segunda se revela útil a la hora de tener un número muy limitado de elementos que se pueden apuntar y por ende ayuda a basarse más en las capacidades mnemónicas (Fig. 10).

Otro dato significativo desde el punto de vista didáctico es la percepción de los estudiantes acerca del nivel de dificultad de las actividades

propuestas en la unidad 1: entre las seis actividades, la número 2 (“Escucha activa y memorización parte 2”) y 3 (“Análisis de la estructura del discurso”) se han identificado como las más difíciles (Fig. 11, en pág. sig.).

La figura 11 muestra cómo las actividades que más dificultades han presentado a los estudiantes han sido escucha activa y reformulación y análisis de la estructura del discurso (en el 40 % y en el 20 % de los casos, respectivamente). Las motivaciones indicadas en las respuestas abiertas apuntan a las dificultades intrínsecas del discurso original así como a la alta densidad informativa, la presencia de números y fechas, y una estructuración poco clara de los contenidos (Fig. 12, ver pág. sig.); en todos los casos se trata de elementos ya identificados como potencialmente difíciles de memorizar y para los cuales se proporcionan estrategias específicas al principio de la unidad 1 en el vídeo introductorio.

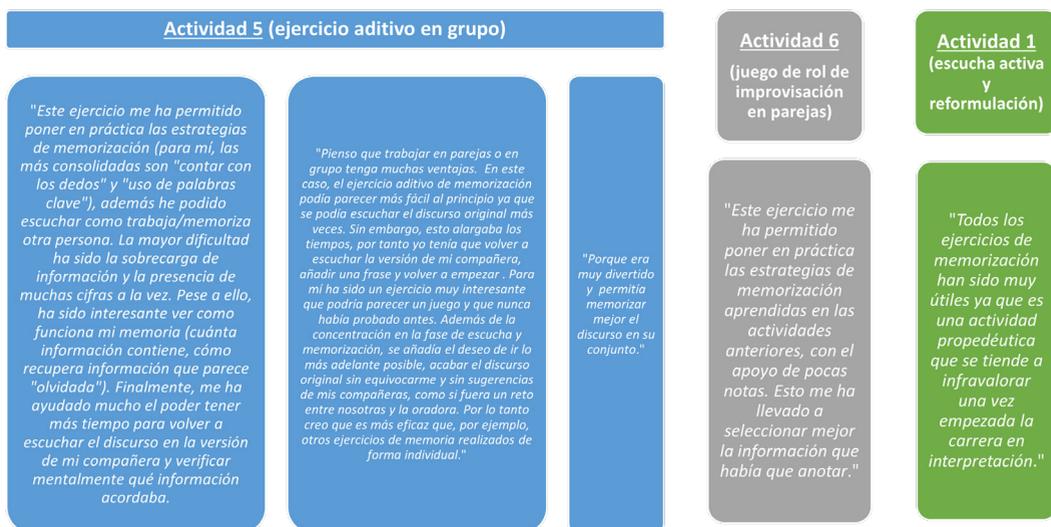


FIGURA 10. Ejemplos de respuestas abiertas – utilidad de las actividades y motivaciones.

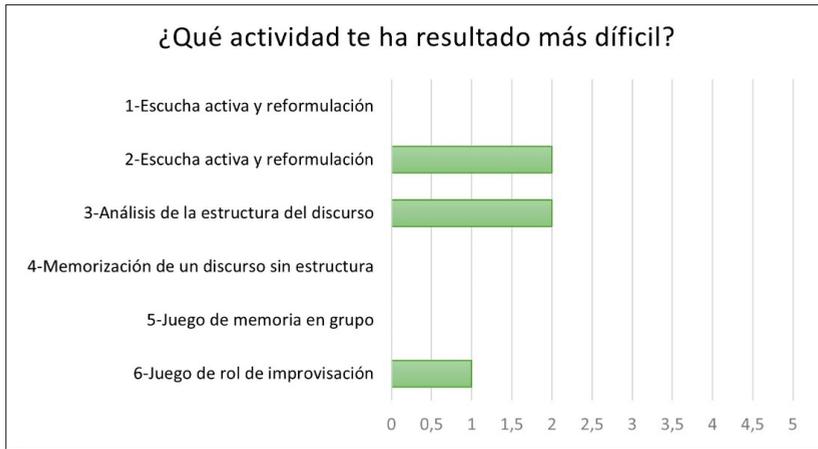


FIGURA 11. Resultados del cuestionario – dificultad de las actividades.

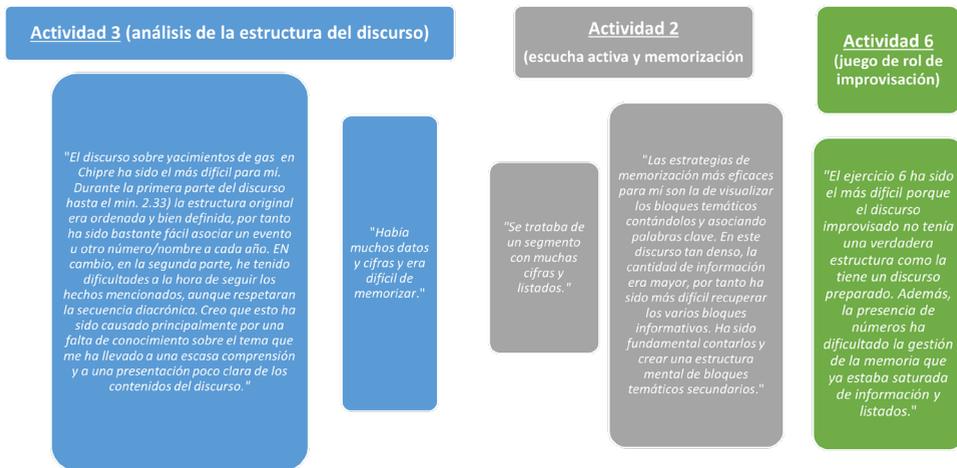


FIGURA 12. Ejemplos de respuestas abiertas – dificultad de las actividades y motivaciones.

La última parte del cuestionario se ha centrado en la autoevaluación de las mejoras en una serie de competencias al finalizar la unidad 1; con este propósito se han identificado siete sub-competencias específicas en el marco de la escucha activa y memorización para intérpretes (Fig. 13, en pag. sig.).

Como se desprende del gráfico (Fig. 13), las competencias que registran la percepción de mejora más alta al final de la unidad 1 son la reformulación intralingüística (escuchar sin notas, memorizar y repetir el contenido del discurso original en la misma lengua) con un 60 % de respuestas muy positivas y un 40 % de



FIGURA 13. Resultados del cuestionario – mejora de las competencias al completar la unidad 1.

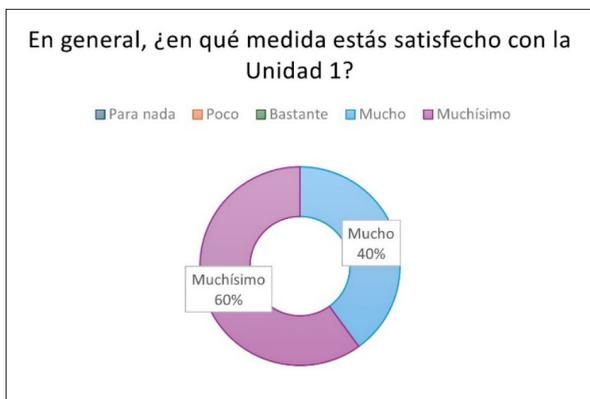


FIGURA 14. Resultados del cuestionario – satisfacción general.

respuestas positivas, seguido por la memorización de discurso estructurado/no estructurado y la escucha activa y priorización de los contenidos con un 40 % de respuestas muy positivas, otro 40 % de respuestas positivas y un 20 % de respuestas bastante positivas. Entre las sub-competencias que destacan por unos resultados ligeramente más bajos en cuanto a la percepción de mejora en comparación con el nivel de partida encontramos la memorización de lis-

tados, cifras y nombres propios, es decir, tres de entre los llamados *problem-triggers* más evidentes tanto en la literatura como en la práctica profesional a la hora de poner en marcha estrategias de memorización.

El cuestionario termina con un dato sobre el nivel de satisfacción general con esta unidad didáctica (Fig. 14), expresado en una escala Likert desde el punto 1 (para nada) hasta el punto 5 (muchísimo).

150 4. CONCLUSIONES Y DESARROLLOS FUTUROS

En el presente estudio se han ilustrado la génesis, las finalidades, el estado actual y los resultados preliminares del proyecto centrado en el autoaprendizaje continuo en interpretación, con especial referencia al diseño, a la creación y a la experimentación didáctica de la unidad 1, “Escucha activa y memorización”, del curso en línea “Laboratorio de Autoaprendizaje Continuo en Interpretación”, pilotada sobre una muestra de estudiantes del Posgrado en Interpretación de la Universidad de Bolonia que comparten la combinación lingüística español-italiano.

Ya que se trata de un proyecto en marcha, solo se puede utilizar resultados preliminares y está claro que el número de estudiantes de español-italiano que han pilotado la unidad didáctica y, por ende, las respuestas al cuestionario son limitados. Sin embargo, se trata de datos muy representativos, ya que la muestra de estudiantes de español-italiano suele estar compuesta por un promedio de 8 matriculados cada año en este Posgrado y también porque el análisis llevado a cabo no es solamente de tipo cuantitativo, sino también cualitativo. Además, cabe recordar que el proyecto se encuentra todavía en su fase inicial y en los próximos años se ha planeado ya toda una serie de desarrollos futuros que enriquecerán este estudio preliminar y añadirán más datos al cuestionario.

A pesar de sus límites intrínsecos, el presente estudio ha destacado ya varios rasgos comunes interesantes entre los estudiantes de esta muestra y una serie de elementos recurrentes en la percepción de sus necesidades didácticas específicas. Cruzando los datos cuantitativos con los datos cualitativos de las respuestas abiertas al cuestionario se desprende una demanda significativa de más práctica en el paquete de sub-

competencias denominado *escucha activa y memorización*, sobre todo en grupo para fomentar las habilidades de autoevaluación y evaluación entre pares (Ibrahim-González, 2011), y también para motivarles dándoles más autonomía en la gestión de su trabajo grupal/individual (Schaffer, 2011). De hecho, la muestra de estudiantes de español-italiano ha definido las competencias de escucha activa y memorización como infravaloradas o escasamente aplicadas tanto entre el alumnado (que suele concentrarse más en actividades tradicionales de interpretación consecutiva/simultánea) como entre los docentes (que no suelen tener bastantes horas lectivas presenciales para dedicar exclusivamente a este paquete de subcompetencias).

Otra necesidad específica que ha surgido analizando los datos es la de aislar las muchas competencias involucradas en los complejos procesos cognitivos de interpretación consecutiva y simultánea en paquetes de subcompetencias a practicar aisladamente, con actividades específicamente diseñadas para trabajar y consolidar por separado, sin la presión temporal y cognitiva de las demás subcompetencias a la vez (Gillies, 2013).

Un aspecto de especial relevancia identificado por la muestra de estudiantes de interpretación entre español e italiano es su percepción acerca de la importancia de llevar a cabo actividades intralingüísticas como las presentes en la unidad 1 del curso en línea “Laboratorio de Autoaprendizaje Continuo en Interpretación”. La literatura confirma este dato, destacando la importancia de cuidar la expresión oral en la lengua materna, sobre todo en el caso de interpretación entre lenguas afines (Simonetto, 2002; Morelli, 2008). Las actividades intralingüísticas encaminadas a la escucha, comprensión, elaboración y memorización de discursos orales en italiano, por ende, refuerzan no solamente la

expresión oral en este idioma sino que además ayudan a consolidar automatismos lexicales y sintácticos que, en las actividades interlingüísticas que prevén el paso de una lengua a otra, evitan incurrir en calcos.

En cuanto al análisis cuantitativo de las respuestas al cuestionario, la percepción de los estudiantes acerca de su nivel de partida en las subcompetencias en juego en la unidad 1 es generalmente buena, entre el 60 % y el 100 % de los entrevistados (Fig. 8), con la excepción de la escucha activa/memorización y de la capacidad de activar ciertas técnicas de memorización frente a dificultades específicas en el discurso de partida. Por lo tanto, esta muestra de estudiantes identifica más carencias en su nivel de partida (previo al curso) a la hora de poner en marcha aquellas técnicas de memorización específicas para elementos difíciles de retener, como números, nombres propios y listados, lo que resulta bastante en línea con lo que se podría esperar de un intérprete en formación.

En cuanto a la utilidad de las actividades propuestas en la unidad 1, “Escucha activa y memorización”, los estudiantes (Fig. 9) consideran especialmente útiles (80 % de los entrevistados) las que prevén un juego de roles, como la actividad 5 (“Juego de memoria en grupo”, donde se trabaja la memorización sumativa y se reflexiona sobre el propio estilo cognitivo). Este tipo de ejercicio, además de haber sido definido como “entretenido” y “motivador”, reúne varias finalidades didácticas: entrenar la memoria a pequeños pasos, aprender a escuchar a los demás estudiantes que repiten lo anteriormente dicho y a la vez coordinar/añadir la información nueva que viene de la última frase del discurso original, y finalmente reflexionar activamente sobre lo que resulta más fácil de recordar (¿La primera frase del discurso original que se ha escuchado varias veces pero más lejos en el tiempo? ¿O la última

frase que se acaba de escuchar pero que no se ha repetido y es información nueva?).

Otro dato interesante que se desprende del cuestionario es relativo a las dificultades específicas señaladas por los estudiantes. En la unidad 1, las actividades que han resultado más difíciles (Fig. 11) en la percepción de los entrevistados son la 2 (escucha activa y reformulación de la segunda parte de un discurso de Mario Draghi, cuya densidad informativa es alta, así como la presencia de números y listados) y la actividad 3 (análisis de la estructura del discurso, donde se pide descomponer las diferentes partes en las que se ha organizado el contenido, con el fin de memorizarlas como puntos o bloques informativos). En las respuestas abiertas los estudiantes han registrado una serie de dificultades intrínsecas en el discurso original a la hora de memorizar (Fig. 12) que confirman lo dicho anteriormente, como una estructura informativa compleja, escasamente organizada o incluso ausente, una densidad informativa alta y la presencia de los típicos *problem-triggers* (números, nombres propios, listados). En específico, en la combinación español-italiano, estas características del discurso oral son frecuentes tanto en el discurso espontáneo como planificado, ya que ambos idiomas destacan por tener un estilo oratorio redundante típico de las lenguas romances, una sintaxis compleja, una pragmática que a veces difiere mucho de otros sistemas (pensemos en el uso de los alocutivos, las fórmulas de cortesía, las convenciones proxémicas) y abundancia de referentes ambiguos tanto a nivel lexical como sintáctico (Morelli, 2008). Por ello, estos datos relativos a la percepción de dificultad en las características intrínsecas del discurso en la muestra analizada confirman las dificultades típicas de la interpretación en el par de lenguas español-italiano.

En definitiva, el dato sobre la percepción de mejora por parte de los estudiantes en sus

152 competencias previas y posteriores a la unidad 1 es alentador (Fig. 13); las siete subcompetencias identificadas en esta unidad 1 (escucha activa y priorización de los contenidos, memorización de cifras, memorización de listados, memorización de nombres propios, memorización de discurso estructurado, memorización de discurso no estructurado, y reformulación intralingüística) han registrado percepciones de mejora positivas o muy positivas en la gran mayoría de los casos, con la exclusiva excepción de un punto negativo en la memorización de cifras y de nombres propios. Este dato está relacionado con lo concerniente a la autoevaluación de las competencias previas (Fig. 8), donde el nivel de partida más bajo se registra justamente en estas subcompetencias específicas, confirmando que, en razón de una autoevaluación negativa del propio nivel inicial en capacidades de memorizar cifras y nombres propios, la autopercepción sobre la mejora en estas destrezas después del curso no puede más que ser inferior a las demás subcompetencias.

Teniendo en cuenta estos resultados preliminares, es posible vislumbrar algunas implicaciones más generales que contribuyan al estudio de la didáctica de la interpretación, sin perjuicio de todo lo expuesto previamente acerca de la necesidad de más investigación sobre el tema, de una muestra más amplia y de la aplicación de este modelo didáctico a otros contextos (véanse los párrafos siguientes). Desde los datos a disposición, procedentes de las encuestas cuantitativas y cualitativas, se desprende que sería oportuno dedicar más atención y actividades específicas a los siguientes ámbitos:

- desarrollo y consolidación de competencias transversales importantes para todo intérprete;
- ejercicio sistemático de escucha activa y memorización, abarcado de forma integral, a

través de actividades organizadas por niveles crecientes de dificultad;

- desarrollo y consolidación de técnicas de memorización específicas para números y nombres propios, elementos asemánticos por definición (Frittella, 2018) y, por ende, más difíciles de memorizar si no se “lleen de significado propio” y no se conectan con conceptos, ideas, elementos concretos e inmediatos de identificar;
- autoaprendizaje/aprendizaje entre pares guiado por el docente a través de fichas de competencias y de autoevaluación;
- identificación de “paquetes de micro-competencias” subyacentes a la interpretación simultánea o consecutiva y su práctica constante de forma individualizada (practicar cada micro-competencia por separado);
- trabajo en parejas/grupo y observación/evaluación de los progresos entre pares, a través de la creación y fomento de un contexto de aprendizaje mutuo permanente.

Puesto que el proyecto “Autoaprendizaje continuo en interpretación” está en marcha en su fase inicial, se prevé una serie de importantes desarrollos futuros ya planificados para la próxima fase de investigación. Primero, se completará el diseño didáctico, la creación, la subida a la plataforma y el pilotaje de las últimas tres unidades del curso en línea que forman parte del nivel avanzado dedicado al segundo año del Posgrado en Interpretación (Fig. 1), es decir, consolidación de la interpretación consecutiva (unidad 4), tecnologías y herramientas para el ejercicio colaborativo en interpretación (unidad 5), y tecnologías y herramientas para el autoaprendizaje continuo en interpretación (unidad 6). La metodología de investigación seguirá el mismo modelo aplicado para las unidades didácticas del nivel inicial: identificación de las necesidades

formativas, diseño y creación de las actividades didácticas, subida a la plataforma Virtuale, pilotaje con suministro de cuestionarios individuales, análisis de los datos, realización de los ajustes necesarios, puesta en servicio definitiva para todo el Posgrado en Interpretación.

Cabe recordar que, a partir del año académico 2024-2025, el curso en línea “Laboratorio de Autoaprendizaje Continuo en Interpretación” se convertirá en obligatorio para todos los nuevos matriculados en el primer año del Posgrado, por lo tanto la cantidad de datos sobre percepción de los estudiantes, utilidad de las actividades, dificultades y estrategias específicas se enriquecerá significativamente y alimentará el conjunto de datos recogidos hasta ahora en la fase de pilotaje. Ya que el número total de estudiantes que cursará el itinerario didáctico en línea aumentará enormemente, también la muestra español-italiano se irá ampliando, lo que exigirá un nuevo análisis de los datos actualizados tanto para esta combinación lingüística como para otras. Además, como ya se ha mencionado anteriormente, el estudio tendrá continuación aplicando la misma metodología de encuesta también a los docentes y a todos los actores involucrados en el Posgrado en Interpretación, con el fin de tener resultados que vayan más allá de la percepción del alumnado acerca de las actividades propuestas.

Por último, el proyecto “Autoaprendizaje continuo en interpretación” ha suscitado hasta ahora un gran interés entre los estudiantes y algunos de ellos están realizando sus trabajos de tesis sobre esta herramienta didáctica. Como consecuencia, se están desarrollando nuevos productos de la investigación de forma colaborativa y, entre ellos, destaca el diseño, la creación y el test de una serie de actividades didácticas específicas por idiomas (de momento en español e inglés, con la posibilidad de expandir este modelo también a otras lenguas, ya que es repli-

cable y fácil de ajustar a las exigencias de otras combinaciones lingüísticas). Todo ello permitirá ampliar la base de datos disponibles sobre utilidad, dificultades y estrategias, así como comparlas y contrastarlas bajo un prisma lingüístico específico.

REFERENCIAS

- Aguirre Fernández Bravo, E. (2020). The impact of ICT on interpreting students' self-perceived learning: a flipped learning experience. En M. D. Rodríguez Melchor, I. Horvath y K. Ferguson (Eds.). *The Role of Technology in Conference Interpreter Training* (pp. 203-220). Peter Lang.
- Amato, A. (2021). L'annotazione in interpretazione consecutiva. En M. Russo (Ed.). *Interpretare da e verso l'italiano. Didattica e innovazione per la formazione dell'interprete* (pp. 3-18). BUP.
- Braun, S. y Slater, C. (2014). Populating a 3D virtual learning environment for interpreting students with bilingual dialogues to support situated learning in an institutional context. *The Interpreter and Translator Trainer* 8, 469-485.
- Carsten, S., Maskaliūnienė, N. y Perreth, M. (2020). The collaborative multilingual project ORCIT (Online Resources in Conference Interpreter Training). Sharing pedagogical good practice and enhancing learner experience. En M. D. Rodríguez Melchor, H. Ildikó y K. Ferguson (Eds.). *The Routledge Handbook of Conference Interpreting* (pp. 77-99). Routledge.
- Castillo, P. (2019). Using NICTs for Media Interpreting Training: Bringing Interpreter-Mediated TV News and Radio Interviews to the Classroom. *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció* 17, 108-127.
- Corpas Pastor, G. y Fern, L. (2016). *A survey of interpreters' needs and practices related to language technology*. Documento técnico [FFI2012-38881-MINECO/TI-DT-2016-1]. Málaga: Universidad de Málaga.
- Deysel, E. y Lesch, H. (2018). Experimenting with computer-assisted interpreter training tools for the development of self-assessment skills: National Parliament of RSA. En C. Fantinuoli (Ed.) *Interpreting and Technology* (pp. 61-90). Language Science Press.

- 154 Ding, Y. L. (2017). Using propositional analysis to assess interpreting quality. *International Journal of Interpreter Education* 9, 17-39.
- Djovčoš, M. (2020). A methodology for tracking interpreting students' progress. En Z. Bohušova, M. Djovčoš y M. Melicherčikova (Eds.). *Interpreter Training - experience, ideas, perspectives* (pp. 15-27). Prae Sens.
- Fantinuoli, C. (2017). Computer-assisted preparation in conference interpreting. *Translation & Interpreting (TransInt)* 9(2), 24-37.
- Fantinuoli, C. y Prandi, B. (2018). Teaching information and communication technologies: A proposal for the interpreting classroom. *Trans-Kom* 11(2), 162-182.
- Frittella, F. (2018). *Numeri in interpretazione simultanea*. Europa Edizioni.
- Fusco, M.A. (1990). Quality in conference interpreting between cognate languages: A preliminary approach to the Spanish-Italian case. *The Interpreters' Newsletter* 3, 93-97.
- García Oya, E. (2020). First steps and introductory exercises for the consecutive interpretation student. *REDIT Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción e Interpretación* 13, 52-66.
- Gile, D. (2005). Directionality in conference interpreting. A cognitive view. En R. M. Godjins y M. Hinderdael (Eds.). *Directionality in Interpreting. The 'retour' or the native?* (pp. 9-26). Communication & Cognition.
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins.
- Gillies, A. (2013). *Conference interpreting*. Routledge.
- Goldsmith, J. (2018). Tablet interpreting. Consecutive interpreting 2.0. *TIS Translation and Interpreting Studies* 13(3), 342-365.
- Gorm Hansen, I. y Shlesinger, M. (2007). The silver lining: Technology and self-study in the interpreting classroom. *Interpreting* 9, 95-118.
- Gran, L., Carabelli, A. y Merlini, R. (2002) Computer-assisted interpreter training. En G. Garzone y M. Viezzi (Eds) *Interpreting in the 21st century: challenges and opportunities* (pp. 277-294). John Benjamins.
- Grevisse, M. y Gousse, A. (1986). *Le bon usage*. Duculot.
- Hale, S. y Napier, J. (2013). *Research methods in interpreting*. Bloomsbury.
- Horvat, I. y Seresi, M. (2020). Virtual classes: students' and trainers' perspectives. En M. D. Rodríguez Melchor, I. Horvath y K. Ferguson (Eds.). *The role of technology in conference interpreter training* (pp. 155-178). Peter Lang.
- Ibrahim-González, N. (2011). E-learning in interpreting didactics: Students' attitude and learning patterns, and instructor's challenges. *The Journal of Specialized Translation* 16, 224-241.
- Jiménez Serrano, Ó. (2021). Hay primeros estudios que indican que se ha trasladado el grueso de la interpretación a la remota. *CLINA* 7(1), 43-55.
- Kerremans, K. y Stengers, H. (2017). Using online and/or mobile virtual communication tools in interpreter and translator training: Pedagogical advantages and drawbacks. En *Proceedings of the 39th Conference Translating and the Computer* (pp.55-58). Tradulex.
- Kriston, A. (2012). The importance of memory training in interpretation. *Professional Communication and Translation Studies* 5/1(2), 79-86.
- Liu, K. y Cheung, A. K. F. (2022). Translation and interpreting in the age of COVID-19: challenges and opportunities. En K. Liu y A. K. F. Cheung (Eds.). *Translation and interpreting in the age of COVID-19. Corpora and intercultural studies, vol 9*, (pp.1-10) Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6680-4_1.
- Ma, J. (2013). A study of interpreting skills from the perspective of interpreting process. *Journal of Language Teaching and Research* 4(6), 1232-1237.
- Mack, G. (2021). L'interpretazione simultanea. En M. Russo (Ed.). *Interpretare da e verso l'italiano. Didattica e innovazione per la formazione dell'interprete*, (pp. 19-40) BUP.
- Manuel Jerez, J. de (2006) *La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid] <https://digibug.ugr.es/handle/10481/871>.
- Mayor, B. M. y Ivars, J. A. (2007). E-learning for interpreting. *Babel* 53(4), 292 -302.

- Mazzei, C. y Ibrahim Aibo, L. J. (2022). *The Routledge guide to teaching translation and interpreting online*. Routledge.
- Melicherčikova, M. (2020). Mapping progress in students' consecutive interpreting skills. En Z. Bohušova, M. Djovčoš y M. Melicherčikova (Eds.). *Interpreter Training - experience, ideas, perspectives* (pp. 28-46). Prae Sens.
- Morelli, M. (2008). *La interpretación español-italiano: planos de ambigüedad y estrategias*. Comares.
- Padilla, P. y Abril, M. I. (2003). Implicaciones en la dirección inglés-español en la adquisición de la técnica de interpretación simultánea. En D. Kelly, A. Martin, M. Nobs, D. Sánchez y C. Way (Eds.). *La direccionalidad en traducción e interpretación. Perspectivas teóricas, profesionales y didácticas* (pp. 391-406). Atrio.
- Podlúcká, L. (2020). The assessment of the skills of students in introductory courses to interpreting. En Z. Bohušova, M. Djovčoš y M. Melicherčikova (Eds.). *Interpreter Training - experience, ideas, perspectives* (pp. 63-77). Prae Sens.
- Rodríguez Melchor, M. D., Horváth, I. y Ferguson, K. (Eds.) (2020). *The role of technology in conference interpreting training*. Peter Lang.
- Russo, M. y Rucci, M. (1997). Verso una classificazione degli errori nella simultanea dallo spagnolo in italiano. En L. Gran y A. Riccardi (Eds.). *Nuovi orientamenti negli studi sull'interpretazione* (pp. 179-199). Università degli Studi di Trieste.
- Sahin, M. (2013). Virtual worlds in interpreter training. *The Interpreter and Translator Trainer* 7, 91-106.
- Sandrelli, A. (2002). Computers in the training of interpreters: Curriculum design issues. En G. Garzone, et al. (Eds.). *Perspectives on Interpreting* (pp. 198-204). CLUEB.
- Sandrelli, A. y Hawkins, J. (2006). Computer Assisted Interpreter Training (CAIT): What is the way forward? En *Proceedings of accessible technologies in translation and interpreting conference*, <http://jornades.irc-catalunya.org/>.
- Schafer, T. (2011). Developing expertise through a deliberate practice project. *International Journal of Interpreter Education* 3, 15-27.
- Seeber, K. y Delgado Luchner, C. (2020). Simulating simultaneous interpreting with text: from training model to training module. En M. D. Rodríguez Melchor, I. Horváth y K. Ferguson (Eds.). *The role of technology in conference interpreter training* (pp. 129-154). Peter Lang.
- Setton, R. (2010). From practice to theory and back in interpreting: the pivotal role of training. *The Interpreters' Newsletter* 15, 1-18.
- Setton, R. y Dawrant, A. (2016). *Conference interpreting: A trainer's guide*. John Benjamins.
- Simonetto, F. (2002). Interference between cognate languages: Simultaneous interpreting from Spanish into Italian. En G. Garzone, P. Mead y M. Viezzi (Eds.). *Perspectives on interpreting* (pp. 129-146). CLUEB.
- Spinolo, N. (2020). Nuevas tecnologías para la transmisión de la interpretación simultánea. Una revolución ya en marcha. *inTRAlínea Special Issue*.
- Sveda, P. y Poláček, I. (2020). Student progress in interpreter training: an empirical study. En Z. Bohušova, M. Djovčoš y M. Melicherčikova (Eds.). *Interpreter Training - experience, ideas, perspectives* (pp. 47-62). Prae Sens.
- Valero-Garcés, C. y Cayron, S. (2022). El impacto de la pandemia de COVID-19 en la traducción e interpretación en los servicios públicos (TISP) y su evolución en el futuro. *FITISPos International Journal*, 9(1), 7-23
- Vázquez y del Árbol, E. (2005). Herramientas metodológicas para la formación de intérpretes: el modo simultáneo. En M. L. Romana García (Ed.), *AIETI, Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, Madrid 9-11 de febrero de 2005* (pp. 464-474), http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_EVA_Herramientas.pdf.
- Zhong, W. (2003). Memory training in interpreting. *Translation Journal* 3(7), no pp.
- Ziegler, K. y Gigliobianco, S. (2018). Present? Remote? Remotely present! New technological approaches to remote simultaneous conference interpreting. En C. Fantinuoli (Ed.). *Interpreting and technology* (pp. 119-141). Language Science Press.

En este artículo se expone un modelo para la creación de laboratorios virtuales centrados en la formación de intérpretes en contextos biosanitarios. Primero, se describen algunas de las barreras lingüístico-culturales susceptibles de plantear interferencias y se subraya el papel que desempeña el intérprete social médico para solucionarlas. Posteriormente, se detalla el desarrollo de los laboratorios virtuales, escenarios, diseño de diálogos y *gameplay* (con sistema de logros) y el uso de cuestionarios previos y posteriores a la experiencia virtual. Dichos laboratorios suponen una herramienta innovadora para el aprendizaje de profesiones que conllevan una gran responsabilidad. En este sentido, el rol del intérprete virtual es procurar el entendimiento a través de un buen ejercicio profesional, aplicando los códigos éticos, estrategias y técnicas precisas en las tres situaciones propuestas: consulta médica, simulación de entrevista clínica y sesión de educación médica multilingüe. En el *Anexo 1* se incluye un prototipo de laboratorio virtual biosanitario con tres participantes: médico, paciente alófono inmigrante e intérprete.

PALABRAS CLAVE: interpretación, atención biosanitaria, inclusión, barreras culturales, inmigración, realidad virtual.

La creación de laboratorios virtuales para intérpretes en formación en contextos biosanitarios con pacientes alófonos migrantes

AURORA RUIZ MEZCUA

Universidad de Córdoba

ORCID: 0000-0001-6879-8141

ENRIQUE YEGUAS BOLÍVAR

Universidad de Córdoba

ORCID: 0000-0002-8153-5052

Virtual Labs Creation for Interpreters Training in Healthcare Contexts with Allophone Migrant Patients

This paper presents a model for the creation of virtual laboratories focused on the training of interpreters in biosanitary contexts. First, we describe some of the linguistic and cultural barriers that can cause interference and highlight the role of the medical social interpreter in resolving them. Subsequently, the development of virtual laboratories, scenarios, dialogue and gameplay design (with achievement system) and the use of pre- and post-virtual experience questionnaires are detailed. These laboratories are an innovative tool for learning professions that entail great responsibility. In this sense, the role of the virtual interpreter is to ensure understanding through good professional practice, applying ethical codes, strategies and precise techniques in the three proposed situations: medical consultation, clinical interview simulation and multilingual medical education session. A prototype of a virtual bio-health laboratory with three participants: physician, allophone immigrant patient and interpreter is included in Annex 1.

KEY WORDS: interpretation, healthcare assistance, inclusion, cultural barriers, immigration, virtual reality.

158 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

1.1. Los movimientos migratorio y la interpretación de lenguas: la interpretación en los servicios públicos

Los movimientos migratorios se vienen produciendo desde tiempos inmemoriales, pero su estudio académico es bastante reciente. Desde la perspectiva de la traductología y, más concretamente, de la interpretación, esta reflexión surge en el siglo xx, de la mano de las administraciones de países receptores de migrantes, como Australia, Estados Unidos, Canadá o Suecia (Abril Martí y Martín, 2011). Y es precisamente en el seno del contexto de la interpretación en los servicios públicos (Valero Garcés, 2006; Sales Salvador, 2005; Ozolins, 2010), social (Martín, 2003; Foulqué Rubio, 2002; Anssari-Naim, 2020) o comunitaria (Ozolins, 2000; Torres Díaz, 2003; Parrilla Gómez, 2014) donde empieza a analizarse la asistencia a colectivos alófonos migrantes que necesitan ponerse en contacto o incluso recibir atención específica por parte de dichas administraciones, servicios sanitarios, policiales, judiciales, penales o educativos. En numerosas ocasiones, el personal que trabaja en estos contextos no ha recibido una formación específica para tratar con este sector minoritario de la población, que es de origen cambiante¹, motivo por el cual pueden producirse asperezas, confusión, desconfianza y malentendidos

¹ Las migraciones se producen de manera aleatoria, es decir, no existe un orden concreto, sino que dependen de las circunstancias geopolíticas, sociales, la falta de recursos, pobreza, inestabilidad, exclusión o incluso alzamientos bélicos que ocurren en el mundo en un momento dado. Por eso países que a día de hoy son receptores de inmigrantes, puede dejar de serlo y viceversa. De este modo, retomando la cita del inicio, los “camino difíciles pueden llevarnos a destinos hermosos”.

que lleven a una mala comprensión del discurso o incluso a la xenofobia: “La asistencia médica exige una relación médico-paciente basada en el respeto y la confianza” (*Código Deontología Médica*, 2022, p. 13). En este sentido, los estereotipos pueden ser útiles para entablar una comunicación relativamente fructífera entre personas de distintas culturas, pero es importante conocerlos y emplearlos correctamente para no crear tensiones innecesarias, fomentar el odio y los problemas interraciales e interculturales y, en cierta medida, este es el papel del intérprete en los contextos sociales. Así, las costumbres, los rituales y las tradiciones, en muchas ocasiones, están intrínsecamente arraigadas a las culturas de las sociedades y se reflejan incluso en ámbitos que a simple vista pueden parecer objetivos y puramente científicos, como la medicina.

Hay zonas geográficas donde se pueden encontrar medicamentos en los supermercados y droguerías, sin necesidad de recurrir a prescripción médica ni a las farmacias, y otros donde, por ejemplo, la analgesia o los antibióticos se emplean en unidades muy pequeñas, con relativamente poca frecuencia. Además, pueden producirse diferencias en las unidades de medida, por ejemplo, los hablantes británicos pesan en “piedras” y miden la temperatura en grados Fahrenheit, si bien, a nivel científico el Celsius es el utilizado en medicina de manera universal²:

El grado Celsius se utiliza casi universalmente en los trabajos ordinarios de laboratorio y en muchos países también para medir la temperatura corporal. Está fuera de duda que su utilización universal con

² En la 29ª. Asamblea Mundial de la Salud se solicitó al Director General que se realizara un estudio sobre el uso de unidades SI en la práctica médica. En cumplimiento de dicha petición, se presentó a la Asamblea de la Salud un informe sobre la materia en su 30ª. Asamblea Mundial de la Salud (Apartado, “Uso de unidades SI en medicina”), que es el que se cita en este trabajo.

este último fin facilitaría la comunicación. La OMS ha utilizado sistemáticamente en sus publicaciones el grado Celsius, en vez del grado Fahrenheit, para expresar la temperatura, incluida la del cuerpo (Organización Mundial de la Salud, 1977, p. 3).

La muerte, el nacimiento y la sexualidad son asuntos universales, pero su percepción puede ser muy distinta entre culturas. Por ejemplo, hay países donde es poco frecuente ir al médico durante el embarazo por considerarse este algo natural. Sin embargo, durante el proceso de gestación pueden ocurrir circunstancias que requieran asistencia y por eso, en los países europeos (entre otros muchos), es básico realizar controles rutinarios periódicos. Las creencias socioculturales pueden ocasionar comportamientos particulares durante el embarazo, el parto y el posparto. En un estudio sobre mujeres en edad reproductiva en Manyara (Tanzania) se identificaron prácticas tanto dañinas como inofensivas, por ejemplo, se informó del uso de preparaciones a base de hierbas para acelerar el parto. Anteriormente, la mayoría de las mujeres preferían el parto a domicilio; sin embargo, esta práctica está cambiando debido al mayor conocimiento sobre las complicaciones del parto domiciliario y la accesibilidad (Straneo *et al.*, 2022).

Hay muchas sociedades que celebran el nacimiento con distintos rituales, como el *Oshichiya* (en Japón) o el *Jatakarma* (en la India). La mayoría de culturas del mundo respetan los cuarenta días después del parto (*cuarentena*) para el descanso de la madre que ha dado a luz, realizando distintos hábitos. Por ejemplo, en algunas zonas de Méjico es costumbre llevar una faja para la correcta colocación del abdomen (Shatzman, 2017: en línea). En China, se suele ofrecer comida fría para contrarrestar el “calor” corporal de la mujer (equilibrar el yin y el yan) y se practican masajes con frecuencia tanto a la madre como

al recién nacido (*Pregnancy, Birth and Baby*, Australian Government, 2024: en línea). En España y en Marruecos existe la creencia de que el caldo de gallina es especialmente reparador para la mujer durante el postparto y el periodo de lactancia. Del mismo modo, en Turquía se elabora el *lohusa şerbeti*, una bebida con base de agua, azúcar, canela y frutos rojos. Los cuidados posparto en Nigeria se llaman *omugwo* y consisten en darle al bebé agua, aceite de palma, semillas de *kola*, sal y pimienta. También incluye el primer baño del recién nacido, que practican tradicionalmente las abuelas. En algunas culturas el padre de la criatura no debe estar presente durante el proceso, dejando a la madre de la mujer y la “suegra” este papel (*Pregnancy and Birth Traditions Around the World*, 2007: en línea). En los hospitales de algunos países hay sacerdotes de distintas confesiones, y en otros no se concibe que la salud esté ligada con las creencias religiosas. Estos son algunos de los muchos ejemplos concretos que existen para poner de manifiesto la diversidad cultural en distintas sociedades dentro de la medicina en aspectos que podrían ser comunes para todas las personas. En definitiva, el desconocimiento de estas tradiciones o maneras de pensar y percibir el mundo, junto con otros factores más, puede llevar a los pacientes a vivir una situación de aislamiento, miedo, soledad, desatención o incluso malnutrición. Por ejemplo, en los casos anteriormente mencionados:

Las mujeres migradas viven en una situación de aislamiento provocado por el propio hecho migratorio, del cual se derivan sentimientos de miedo, ansiedad, estrés, falta de apoyos o soledad. A esto se añaden otros factores como la identidad cultural o las creencias socioculturales y/o religiosas que acentúan su sentimiento de fragilidad y vulnerabilidad cuando son atendidas en un sistema occidental (Farmamundi, 2023: en línea).

160 1.2. La función de los intérpretes en los servicios públicos: el contexto biosanitario

Son diversos los países donde, dentro del contexto biosanitario, se experimenta un aumento en la recepción de pacientes que acceden a los servicios sanitarios pero no se comunican en el idioma oficial y en los que, por ley, deben ser asistidos. En este sentido, Hale encuadra el escenario sobre el que se desarrolla la actividad de la interpretación médica de la siguiente forma: “Medical settings include private practice, hospital settings and consultations with other health care professionals, such as speech pathologists, dieticians or physiotherapists. Interpreters working in this field are often referred to as medical interpreters or health care interpreters” (2007, p. 36).

Así pues, los intérpretes que trabajan en contextos sociales biosanitarios desempeñan una labor de gran importancia para la correcta inclusión en las sociedades multilingües; pero al mismo tiempo, dicho trabajo supone un gran riesgo para las partes y una gran responsabilidad para sí mismo/a, por lo que para llegar a ser un buen profesional en este campo se requiere una alta preparación. En un estudio de los años noventa, Vásquez y Javier (1991) identificaron cinco tipos de errores básicos que se pueden atribuir a los intérpretes no cualificados: omisión, adición, condensación, sustitución y cambio de rol; siendo todos ellos de especial relevancia para el fracaso de la comunicación en un momento dado. Y es que durante el siglo xx e, incluso a día de hoy, se recurre a familiares, amigos o voluntarios (en ocasiones incluso niños o niñas) en lugar de a profesionales, para realizar labores de interpretación; obteniendo, cuanto menos, dudosos resultados comunicativos. Abril Martí (2006) señala que el ejercicio de la profesión de intérprete y mediador intercultural se ha realizado frecuentemente en España utilizando el modelo

no formal o *ad hoc* “y especialmente a través de las ONG, que han adquirido un gran protagonismo a la hora de facilitar el contacto entre las comunidades inmigrantes y la sociedad española, protagonismo fomentado por la propia Administración” (p. 326). A este respecto, Valero Garcés (2002, p. 69) indica que “queda mucho camino por recorrer para lograr hacer de la traducción en los servicios públicos una profesión equiparable a la del traductor profesional”.

Además de malentendidos, confusión, frustración y desconfianza, la no contratación de intérpretes en el contexto biosanitario puede entrañar grandes peligros para la salud de los pacientes, como obtener un mal diagnóstico o realizar una incorrecta administración de su tratamiento. Por tanto, es innegable que la labor que desarrollan los intérpretes en los servicios públicos requiere formación específica en diversos aspectos, entre los que destacan, por ejemplo, el aprendizaje de la combinación lingüística (lengua A y B y sus dialectos) y la terminología adecuada (jerga, vocabulario, registro...), así como las cuestiones socio-económicas, políticas, culturales y religiosas de los países donde se emplean dichas lenguas y a los que subyacen un gran número de aspectos no idiomáticos (como las creencias, los conceptos tabú, las tradiciones, las normas de cortesía, comportamiento o vestimenta o la comunicación no verbal, por mencionar algunos), sin dejar a un lado la gestión de posibles conflictos de intereses por ambas partes (Ozoliņš, 2000). Además, al tratarse de la primera persona en ese lugar con la que el inmigrante se puede expresar libremente en su idioma, el intérprete puede recibir una carga de información excesiva o un trato de familiaridad que no corresponde, pero que debe saber gestionar: “Community interpreters should be able to manage highly technical terms and knowledge, e.g., medical and legal terms, while dealing with conflicting interests among

the parties involved” (Pöchhacker, 2001). Precisamente Pöchhacker (2015, p. 215) define las habilidades que el intérprete médico profesional debe adquirir basándose en cinco elementos:

The core competencies of professional interpreters working in healthcare settings include (a) maintaining accuracy and completeness; (b) understanding medical terminology and the human body; (c) behaving ethically and making ethical decisions; (d) possessing nonverbal communication skills; and (e) possessing cross-cultural communication skills.

Por otro lado, el intérprete debe conocer el funcionamiento del centro, organismo o institución para el que traduce, los protocolos de actuación del personal con el que trabaja y escoger la técnica correcta según la situación comunicativa en la que desempeña su labor. Además, hay autores y profesionales que consideran que el intérprete sanitario desempeña tareas que no se producen en otros contextos, como por ejemplo, crear un clima de confianza, comprobar varias veces que el paciente ha entendido la información, hablar previamente con el paciente y los familiares antes del encuentro con el personal sanitario o explicar cómo funciona el sistema sanitario y sus procedimientos:

healthcare interpreters perform many tasks that other interpreters working in different settings would not perform; for example [...] healthcare interpreters try to create an initial climate of trust; sometimes they have to calm the patient down; they frequently double-check if the patient has understood everything; occasionally, they speak with the patient and their relatives before entering the consultation room and ask them the customary questions in advance to save time (as time is essential in healthcare settings), etc. In their view, some of these tasks are related to the fact that one of the parties involved (the patient) is in a disad-

vantaged position, as they usually do not have any kind of knowledge about how the healthcare system works and its different procedures, and that causes greater empathy towards them (Nevado Llopis y Foulquié Rubio, 2023, p. 141).

Por último, al igual que otros profesionales, debe ser consciente de la carga emocional que conlleva trabajar algunos contextos relacionados con la asistencia social, especialmente cuando de menores, víctimas de malos tratos, demandantes de asilo, enfermos en cuidados paliativos, salud mental, oncología, enfermedades raras, servicios de urgencias (gravidad) o discapacitados se trata. Los intérpretes deben, en todos los casos, ser neutrales e imparciales, según se indica en los numerosos códigos deontológicos que rigen la profesión (por ejemplo, citamos cuatro especializados en las normas que deben regular la interpretación en contextos biosanitarios, como: 1) AUSIT, Translators and Interpreters Australia; 2) *California Standards for Healthcare Interpreters - Ethical Principles, Protocols, and Guidance on Roles & Interventions (CHIA)*; 3) *IMIA - International Medical Interpreters Association* o 4) *National Code of Ethics for Interpreters in Health Care - NCIHC*), pero es innegable que en ocasiones esta tarea no es sencilla. Síndromes como el *burn-out*, el trauma vicario, el síndrome de Ulises (sobre todo en contextos de migraciones) o, simplemente un exceso empatía reiterada, pueden terminar minando la autoestima de la persona que escucha testimonios complejos a diario. Para evitar estos trastornos, se recomienda el aprendizaje de técnicas de autoayuda y psicología y reuniones formativas con el resto de profesionales del centro.

A este listado podemos añadir el uso de las tecnologías adecuadas. En la atención sanitaria es muy frecuente que los intérpretes trabajen en remoto (videoconferencia o tele-interpretación), especialmente empleando la interpretación te-

162 lefónica. Esto significa que en ocasiones el intérprete no está presente físicamente, sino que recibe una llamada o videollamada por parte del médico desde el centro (siendo el único que no está *in situ*). La interpretación telefónica está en auge en este contexto hoy día, pues facilita la comunicación interlingüe ofreciendo un servicio casi instantáneo, lo cual ahorra tiempo y dinero a ambas partes (centros médicos e intérpretes) con resultados satisfactorios. La interpretación que se realiza por teléfono normalmente responde a las técnicas consecutiva corta o dialógica (bilateral o de enlace), lo cual significa que el intérprete espera hasta que los interlocutores terminan su frase completa (generalmente no muy larga) antes de traducir dicha frase a la lengua meta. Pero al no encontrarse físicamente con los interlocutores, esta modalidad presenta un gran número de particularidades, por ejemplo, el establecimiento de un protocolo de contacto para iniciar-mantener la comunicación (Lázaro Gutiérrez, 2012). Evidentemente, la persona que pone en marcha el servicio de interpretación telefónica debe conocer los pasos que tiene que seguir: el número al que marcar, seleccionar las opciones de la grabación, hablar con el intérprete, etc. Por su parte, éste debe adquirir las competencias necesarias para atenuar la falta de contexto, el lenguaje no verbal, los turnos de palabra, la entonación, posibles señales o gestos, etc. (González Rodríguez, 2019) de este modo, la formación a este respecto se torna esencial.

2. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La resolución de problemas que atañen a la atención de pacientes alófonos por parte del personal sanitario se ha intentado resolver de diversas maneras, por ejemplo, con el uso de pictogramas o aplicaciones para móvil. Algunas de las más

conocidas son: *Universal Doctor Speaker*, *Medi-Translate* o *Canopy Speak*. La mayoría de estas aplicaciones proporciona frases médicas traducidas a varios idiomas con sus correspondientes audios, como se puede apreciar, por ejemplo, en la captura de pantalla de la Imagen 1. Sin duda, se trata de iniciativas válidas que pueden solucionar problemas muy concretos y básicos.



FIGURA 1. Capturas de pantalla de la interfaz de *Universal Doctor Speaker*. Universal Projects & Tools, SL³.

Sin embargo, hasta la fecha, la labor que desarrolla un profesional de la interpretación no puede ser sustituida. Además, este profesional, debe recibir una formación de calidad centrada en contextos de aprendizaje realistas y profesionalizantes, a los cuales, muchas veces, es especialmente complicado acceder como aprendiz por motivos de privacidad, confidencialidad e incluso seguridad. Las nuevas tecnologías y más concretamente, la realidad virtual, proporcionan escenarios ideales para el desarrollo de las competencias necesarias para interpretar en un con-

³ Imágenes consultadas y aplicación disponible en: Universal Doctor Speaker Web. (http://udpweb.universaldocor.com/prod/es_ES/278/UniversalDoctor+Speaker+Web.html)

texto sin riesgos (Hu, P., Gao, B., & Li, K., 2024). Como indican Liu *et al.*, el escenario virtual se desarrolla a través de la visión, la escucha, el tacto, el olfato y otras funciones y permiten romper las limitaciones espaciotemporales: "Virtual reality creates a virtual environment through a computer, through vision, hearing, touch, smell and other functions, to break through the limitation of time and space, so that users have the same feeling as in reality (2018, p. 79)".

Por tanto, la realidad virtual es una tecnología que permite crear entornos simulados, generados por computadora, que el usuario puede explorar e interactuar de manera inmersiva. A través de dispositivos como cascos, gafas especiales (*headsets*), guantes o controladores, el usuario se sumerge en una experiencia tridimensional que le hace sentir que está dentro de un mundo virtual, aunque en realidad está físicamente en otro lugar (LaValle, 2023).

Además, se ha demostrado que las nuevas tecnologías, utilizadas correctamente, mejoran la enseñanza y el aprendizaje, volviéndose especialmente importante su inclusión en la formación de intérpretes del siglo XXI:

Over the last few decades, studies have provided strong evidence that the appropriate use of technology can effectively enhance teaching and learning (e.g., [...]). Similarly, more and more researchers have stressed the importance of incorporating technology into interpreter training (Chan, 2022, p. 2).

Por tanto, son pioneros los trabajos que incorporan la realidad virtual para la formación de intérpretes sociales, como el *proyecto IVY* (Interpreting in Virtual Reality)⁴, liderado por la Universidad de Surrey y EVIVA, financiados por la

Comisión Europea, por los que se ha creado un avatar en 3D para la formación en la interpretación en los negocios y en contextos sociales (Braun *et al.* 2013; Ritsos *et al.* 2012). También destaca el proyecto desarrollado por la Universidad de Monash para intérpretes que trabajan en el contexto de violencia de género:

The VR project under examination here aims to provide evidence-based, pedagogically-sound, authentic, situated learning scenarios in a safe, virtual environment so that students are better prepared to deal with the complexities of the role of an interpreter in family violence (FV) settings (Gerber *et al.* 2021, p. 252).

Además, el reciente proyecto *Platform of Immersion Interpreting Learning in Virtual Reality and AI Assessment* supone un método innovador para el aprendizaje de la interpretación consecutiva y su evaluación:

It can evaluate students' performance based on their reaction time, level of completeness, accuracy, and fluency of the interpreting task. The project supports both visual and auditory channels of interaction, with learner's interpreted speech as the input and outputs include graphical scenes and speech from the speaker in the scenario. Moreover, the project allows interpreting trainers to design their training drills based on their teaching plans (Chou *et al.* 2021, p. 401).

La propuesta presentada en este artículo se enmarca dentro del proyecto europeo UNITE, que reconoce las oportunidades de las constantes transformaciones digitales y el avance de la inteligencia artificial para mejorar la calidad y la inclusión en la educación (Stasiūnaitienė y Navaitienė, 2021; Ismailov y Chiu, 2022). Este proyecto propone la evolución hacia un enfoque más centrado en el estudiante, aprovechando tecnologías como aplicaciones de aprendizaje

⁴ Lifelong Learning Project 511862LLP120101UKKA3KA3 MP (2011-13). Disponible en: www.virtualinterpreting.net.

164 social y plataformas audiovisuales para hacer el proceso de aprendizaje más atractivo y participativo (Galkiene and Monkeviciene, 2021). Además, considera los cambios culturales en un mundo globalizado, especialmente para estudiantes internacionales y grupos infrarrepresentados en la sociedad (Mackey *et al.*, 2023). En este proyecto se pone de manifiesto que los laboratorios virtuales inclusivos son fundamentales en esta nueva era educativa. En definitiva, todos estos proyectos suponen una referencia esencial para la creación de escenarios y laboratorios virtuales para la formación de intérpretes en contextos especializados, como los que se presentan a continuación.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El principal objetivo de este artículo es presentar un laboratorio virtual compuesto por tres escenarios diferentes de aprendizaje para intérpretes, personal sanitario y pacientes alófonos migrantes. Como se esbozaba en el apartado anterior, en el contexto actual de la educación y la formación virtual, la creación de laboratorios virtuales inclusivos representa un desafío fundamental y una oportunidad significativa para promover la equidad y la accesibilidad en entornos educativos digitales (Alnagrat *et al.*, 2023). En este artículo, presentamos un modelo para el desarrollo de laboratorios virtuales inclusivos basado en la evolución de los mismos, (Rahman *et al.*, 2022), y destacando especialmente el papel crucial de la Traducción e Interpretación en este proceso. La importancia de esta disciplina en el desarrollo de laboratorios virtuales inclusivos radica en su capacidad para eliminar barreras culturales e idiomáticas que podrían obstaculizar la participación efectiva de usuarios con diversos antecedentes lingüísticos y culturales. Esta metodología reconoce que la accesibili-

dad lingüística es fundamental para garantizar que todos/as los usuarios puedan beneficiarse plenamente de los recursos educativos virtuales (Pietrafesa *et al.*, 2023) y promover la igualdad de oportunidades en el aprendizaje digital (Khan *et al.*, 2023).

A lo largo de esta sección, se explora cómo la metodología guía el diseño y la implementación de laboratorios virtuales inclusivos, desde la fase inicial de definición del tema y objetivos educativos hasta el desarrollo de interacciones, avatares y mecanismos de retroalimentación (Gupta y Singh, 2022). En cada etapa la interpretación desempeña un papel esencial para asegurar la claridad y la adaptación cultural de los contenidos y actividades del laboratorio.

Al adoptar un enfoque sistemático que integra la traducción e Interpretación en todo el proceso de desarrollo, aspiramos a fomentar entornos virtuales educativos más equitativos y efectivos. Esta metodología, de carácter tanto descriptivo-exploratorio como aplicado-experimental, aborda aspectos clave, como son: la definición del objeto de estudio (los laboratorios virtuales y avatares de la comunicación personal sanitario-migrante e intérprete), los antecedentes (estado de la cuestión), el diseño de escenarios y la implementación de herramientas de retroalimentación y generación de informes, destacando el papel fundamental del grupo focal y del intérprete en cada fase del proceso. En el *Anexo 1* de este trabajo se incluye un prototipo de laboratorio virtual biosanitario con tres participantes: médico, paciente alófona inmigrante e intérprete.

3.1. Definición del laboratorio virtual

Un laboratorio virtual es un entorno simulado mediante tecnología digital que permite realizar experimentos, prácticas o actividades de forma interactiva, sin la necesidad de estar físicamente

presente en un laboratorio o escenario tradicional. Estos entornos recrean de manera virtual los instrumentos, materiales y condiciones que se encuentran en un laboratorio o escenario físico, y permiten a los usuarios experimentar y manipular variables en un ambiente seguro y controlado (Elmoazen *et al.*, 2023). Las características esenciales de un laboratorio virtual son la simulación realista, la interactividad, la accesibilidad, la seguridad y la realimentación al usuario inmediata.

En la fase inicial del desarrollo de laboratorios virtuales inclusivos se lleva a cabo la identificación del tema mediante la selección de un área específica de estudio, por ejemplo, la atención sanitaria inicial a inmigrantes (Kirya *et al.*, 2022). Esta elección se fundamenta en la importancia de abordar problemáticas concretas que requieren atención y que pueden beneficiarse significativamente de enfoques educativos innovadores y accesibles.

Posteriormente, se establecen objetivos educativos e inclusivos claramente definidos para dicho laboratorio. Estos objetivos no sólo se centran en los aspectos académicos del aprendizaje, sino que también incorporan elementos inclusivos destinados a garantizar la participación equitativa de usuarios con diversas habilidades y antecedentes culturales.

En paralelo, se realiza una profunda evaluación de las barreras potenciales que podrían afectar la participación de usuarios con diversidad de habilidades. Este análisis exhaustivo incluye la identificación de obstáculos físicos, sensoriales, cognitivos y culturales que podrían obstaculizar el acceso y la comprensión de los contenidos por parte de algunos usuarios alófonos.

Una parte esencial de esta fase implica la formación de un grupo focal inicial, compuesto por profesionales en la materia o materias y usuarios representativos. Dicho grupo focal desem-

peña un papel fundamental, pues proporciona perspectivas valiosas sobre las expectativas, desafíos y barreras que potencialmente pueden encontrar los usuarios en el laboratorio virtual.

Durante todo este proceso, la labor del intérprete es esencial, pues colabora en la identificación del tema ayudando a comprender las necesidades lingüísticas y culturales específicas de la comunidad a la que se dirige el laboratorio. Así mismo, contribuye significativamente en la identificación y eliminación de obstáculos comunicativos potenciales, al detectar y abordar las barreras interlingüísticas e interculturales que podrían surgir en la participación de usuarios con diferentes idiomas. Esta colaboración garantiza que el laboratorio virtual sea accesible y comprensible para todos/as los participantes, independientemente de sus antecedentes lingüísticos o culturales.

3.2. Diseño del laboratorio virtual

Dentro del proceso de diseño del laboratorio virtual inclusivo, hay dos actores fundamentales que desempeñan roles clave: el grupo focal de diseño y el intérprete. El grupo focal proporciona retroalimentación esencial sobre la autenticidad, relevancia y accesibilidad de los escenarios identificados, avatares diseñados, interacciones clave y mecánicas de juego propuestas para el laboratorio. Su evaluación identifica posibles barreras físicas, sensoriales, cognitivas y lingüísticas que podrían afectar la inclusión de los usuarios en las diferentes fases del diseño, desde la identificación inicial de escenarios clave hasta la validación de las interacciones y el *gameplay*. Por otro lado, el intérprete colabora estrechamente para garantizar la adecuación lingüística y cultural de todos los elementos diseñados, asegurando una representación auténtica y respetuosa en el entorno virtual. Además,

166 contribuye a eliminar barreras lingüísticas y culturales para promover la inclusión equitativa de todos los usuarios a lo largo de las diversas etapas del proceso de diseño del laboratorio virtual.

3.2.1. *Diseño de escenarios virtuales*

La fase de diseño de escenarios virtuales para el laboratorio inclusivo se inicia con la identificación de escenarios clave que representen situaciones significativas para el aprendizaje, considerando la diversidad de contextos dentro del tema seleccionado. Esta etapa implica seleccionar cuidadosamente escenarios que aborden diferentes aspectos del tema y que permitan a los usuarios interactuar de manera significativa con el contenido educativo.

Posteriormente, se procede al desarrollo de escenarios detallados, donde se define la apariencia, el entorno y las condiciones específicas de cada escenario virtual. Es fundamental garantizar que estos escenarios sean visualmente atractivos, realistas y relevantes para el aprendizaje, maximizando así la experiencia educativa de los usuarios.

3.2.2. *Definición de avatares inclusivos*

El proceso de definición de avatares inclusivos para el laboratorio virtual se inicia con la creación de perfiles representativos de usuarios que reflejen la diversidad en género, habilidades y contextos culturales. Estos perfiles se establecen para garantizar que los avatares sean inclusivos y representen adecuadamente a la variedad de usuarios que participarán en el laboratorio virtual.

Posteriormente, se procede a su diseño, donde se crea cada personaje virtual considerando la diversidad identificada en los perfiles de usuarios. Los siguientes ejemplos permiten ilustrar esta cuestión:

- **Contexto cultural:** Si un laboratorio virtual involucra a un paciente inmigrante que no habla el idioma local, el avatar del paciente debe no solo reflejar características físicas que coincidan con su contexto cultural (como el estilo de vestimenta o rasgos específicos), sino también reflejar actitudes, gestos y comportamientos culturales que podrían surgir en un entorno médico. Esto permite que el intérprete en formación se acostumbre a interpretar no solo las palabras, sino también los matices culturales, lo que es esencial para una comunicación efectiva en el ámbito médico.

- **Necesidades lingüísticas:** Un avatar que representa a un paciente alófono debe mostrar la dificultad de entender términos médicos complejos, reflejando la confusión o angustia que puede sentir un paciente en una consulta médica real. Este tipo de interacciones ayudarán al intérprete a desarrollar estrategias precisas para abordar barreras lingüísticas, como la elección de términos sencillos y la técnica de reformulación.

Inclusión y accesibilidad: Los avatares también pueden reflejar necesidades particulares, como discapacidades auditivas o visuales. En el caso de un paciente que use lengua de signos, el avatar podría comunicarse mediante gestos específicos, lo que retaría al intérprete a ofrecer un servicio adecuado de traducción simultánea.

3.2.3. *Diseño de interacciones y gameplay*

El proceso de diseño de interacciones y *gameplay* para el laboratorio virtual inclusivo comienza con la identificación de las interacciones clave entre el usuario y el entorno virtual, así como con otros avatares. Estas interacciones se definen como elementos críticos para la experiencia de aprendizaje y deben ser diseñadas de manera

que promuevan la participación activa y la toma de decisiones, , al mismo tiempo que se toman en consideración las diferentes habilidades y preferencias de los usuarios.

Posteriormente, se desarrollan las mecánicas de juego que permitirán una participación significativa y equitativa de los usuarios. Estas mecánicas se diseñan con el objetivo de fomentar la inclusión de diferentes habilidades y permiten que todos los usuarios puedan interactuar de manera efectiva con el entorno virtual y sus elementos.

3.2.4. Diseño de los cuestionarios inicial y final

El proceso de diseño de cuestionarios para el laboratorio virtual inclusivo se inicia con la creación de preguntas sobre el tema que evalúen el conocimiento previo y posterior del usuario en relación con el contenido del laboratorio. Estas preguntas están diseñadas para proporcionar una base de referencia sobre el nivel de conocimiento inicial de los usuarios y orientar el diseño de la experiencia educativa. De esta manera se puede obtener un resultado final de la experiencia propia de cada usuario. Con este propósito se incluyen preguntas que evalúan la familiaridad y comodidad del usuario con la tecnología de realidad virtual. Este componente es importante para adaptar la experiencia del laboratorio virtual según las habilidades y experiencia de los usuarios en entornos de realidad virtual.

3.2.5. Diseño de escenarios y situaciones de aprendizaje

Este proceso comienza con la definición de escenarios educativos que promuevan la aplicación práctica de conocimientos, adaptados a diferentes perfiles de usuarios. Los perfiles de usuarios incluyen factores como el nivel de conociemien-

to previo, la experiencia en el área temática, las capacidades técnicas o cognitivas, y las barreras de accesibilidad que puedan tener: por ejemplo, lingüísticas. Estos perfiles se usan para personalizar la experiencia de aprendizaje, asegurando que cada usuario se enfrente a retos adecuados a su nivel de competencia. Estos escenarios están diseñados para proporcionar experiencias de aprendizaje significativas y relevantes, considerando las necesidades y habilidades diversas de los usuarios. Posteriormente, se integran desafíos y problemas dentro de los escenarios diseñados, con el objetivo de presentar situaciones realistas que motiven a los usuarios a resolver dificultades y participar en un aprendizaje activo. Estos desafíos son fundamentales para estimular el pensamiento crítico y la toma de decisiones dentro del entorno virtual.

3.2.6. Detalle del gameplay y conjunto de interacciones

El gameplay dentro de un laboratorio virtual es el conjunto de dinámicas, reglas y desafíos que determinan cómo el usuario interactúa con el entorno y los personajes. Debe ofrecer desafíos progresivos que involucren al usuario y se consiga que el aprendizaje o la experiencia inmersiva sea superior a medida que avanza la simulación. El proceso de diseño del *gameplay* y las interacciones para un laboratorio virtual inclusivo comienza con la creación de un diagrama de estados, el cual estructura de manera clara las distintas etapas del laboratorio y las transiciones que ocurren entre ellas. Este diagrama describe el movimiento de los usuarios en diferentes situaciones dentro del entorno virtual, dependiendo de las decisiones que tomen o acciones que emprendan durante su experiencia. Cada estado representa un momento específico del laboratorio, como la introducción a un caso

168 médico o la interacción entre los personajes; mientras que las transiciones tienen lugar cuando se cumple una condición particular, como el cumplimiento de una tarea o la finalización de un diálogo. En este proceso, es esencial que las interacciones sean intuitivas y naturales, de manera que los usuarios puedan moverse de manera fluida por las diversas fases del laboratorio.

Posteriormente, se especifican las interacciones paso a paso en cada tarea del laboratorio, detallando las acciones posibles del usuario y las respuestas del entorno virtual. Estas especificaciones son esenciales para asegurar una experiencia interactiva coherente y significativa para los usuarios.

3.2.7. Sistema de logros parciales

En el contexto del desarrollo de laboratorios virtuales inclusivos se implementa un sistema de “logros parciales” con el objetivo de definir “hitos parciales” y “objetivos específicos” que los usuarios pueden alcanzar durante la realización del laboratorio. Este sistema integra recompensas virtuales asociadas con el logro de cada objetivo parcial, con la finalidad de motivar a los participantes y reforzar su progreso en el proceso de aprendizaje.

3.2.8. Desarrollo del laboratorio virtual

Dentro del proceso de implementación del laboratorio virtual, al igual que en el diseño, hay dos actores fundamentales: el grupo focal de implementación y el intérprete. El grupo focal de implementación desempeña un papel crucial, pues proporciona retroalimentación directa sobre la efectividad y la accesibilidad de los prototipos desarrollados, lo cual resulta esencial para identificar áreas de mejora y garantizar que las implementaciones sean claras, comprensibles y efectivas para todos los usuarios. Por otro lado,



FIGURA 2. Gafas de realidad virtual standalone (con posibilidad de conexión cableada). Fuente: Meta (www.meta.com).

el intérprete, además de contribuir como avatar dentro del laboratorio virtual, desempeña un papel crítico como validador externo de los resultados. Aporta una perspectiva lingüística y cultural clave en la identificación y resolución de posibles barreras lingüísticas y culturales que podrían afectar en la inclusión y la comprensión de los usuarios. De esta manera se tiene en cuenta la autenticidad y relevancia de la experiencia educativa en el laboratorio virtual, que pretende reflejar, a través de la simulación, una casuística real profesional.

3.2.9. Desarrollo de prototipos del laboratorio virtual

En el proceso de desarrollo del laboratorio virtual inclusivo se lleva a cabo la implementación de prototipos que abarcan diversas etapas fundamentales para garantizar su funcionalidad y accesibilidad. Esto incluye la programación y codificación, donde se desarrolla el código necesario para la implementación de la aplicación, así como asegurando su compatibilidad con una amplia gama de dispositivos de realidad virtual, como son, por ejemplo: desde *cardboard*, pasando por los diferentes modelos de navegadores en *smartphone* y *tablet*, hasta las gafas de realidad virtual *standalone* y cableadas —que se muestran en la Imagen 2 (arriba) y que ya hemos em-

pleado previamente en otros proyectos de realidad virtual como ISENSE o UNITE, mencionados en este trabajo—.

Además de la programación, se enfatiza en la integración de tecnologías de accesibilidad, que incorporan características esenciales como: el reconocimiento de voz, lectura automática, comandos de realimentación visual y métodos de interacción sin mandos. Estas tecnologías están diseñadas para hacer que el laboratorio sea accesible para usuarios con diversas habilidades y necesidades.

3.2.10. Implementación de cuestionarios inicial y final en la aplicación

En la fase de implementación de los cuestionarios iniciales en el laboratorio virtual inclusivo se llevan a cabo una serie de actividades para asegurar una experiencia de inicio accesible y efectiva para todos los usuarios. Este proceso comienza con la integración en el inicio y final del laboratorio. Se lleva a cabo una evaluación de lectura fácil e identificación de barreras que pueden incluir dificultades lingüísticas, culturales o técnicas que podrían limitar la accesibilidad de los procesos inicial y final del laboratorio virtual.

3.2.11. Desarrollo de mecanismos de retroalimentación continua y final

El proceso de desarrollo de mecanismos de retroalimentación continua y final dentro del laboratorio virtual inclusivo comienza con la implementación de retroalimentación inmediata, donde se integran elementos visuales y auditivos que ofrecen retroalimentación sobre las acciones y decisiones del usuario en tiempo real. Además, se utilizan herramientas para monitorizar la interacción rastreando la actividad del usuario y recopilando datos de rendimiento que puedan mejorar la retroalimentación conti-

nua y final del laboratorio virtual inclusivo. En este sentido, son muy importantes las bases de datos distribuidas online que permiten el acceso simultáneo, deslocalizado y multidispositivo. La experiencia debe estar adaptada para garantizar la comunicación para diferentes contextos lingüísticos y culturales para así asegurar que la retroalimentación sea efectiva y accesible para una amplia gama de usuarios.

3.2.12. Generación de informes individuales y globales (cuestionarios)

Tras la experiencia del laboratorio virtual, se dispone de un informe detallado por cada usuario que resume su rendimiento, aprendizaje y sugerencias de mejora personalizadas. Este proceso se inicia con un estudio general de informes, donde se lleva a cabo un análisis inteligente a través de *machine learning* de los informes individuales para identificar patrones y tendencias que puedan guiar mejoras dentro del laboratorio virtual. El software de inteligencia artificial se podría programar *ad hoc* o se podría utilizar una herramienta de tipo generalista como *Excel* (con *Copilot*), o paquetes estadísticos como *Statgraphics* o *RStudio*. En cualquier caso, los informes deben ser fácilmente comprensibles y deben permitir realizar actualizaciones periódicas en la aplicación. El objetivo, por tanto, de estos informes es mejorar la accesibilidad, la usabilidad y el contenido educativo.

4. LABORATORIOS VIRTUALES PARA LA FORMACIÓN MULTILINGÜE EN CONTEXTOS BIOSANITARIOS: EL AVATAR DEL INTÉRPRETE VIRTUAL

Los laboratorios virtuales en el campo de la salud representan un enfoque transformador frente a métodos tradicionales (Al-Gotaumel y Al-Madi, 2024) para la educación, la formación

170 y la investigación dentro del ámbito médico, utilizando tecnologías inmersivas como la realidad virtual y la realidad aumentada para simular entornos clínicos realistas (Jiang *et al.*, 2022). Estos entornos replican diversos escenarios de atención médica, desde consultas de rutina hasta procedimientos quirúrgicos complejos y permiten que profesionales de la salud y estudiantes participen en experiencias de aprendizaje prácticas sin los riesgos asociados de la práctica real, (Pallavicini *et al.*, 2022).

La adopción de laboratorios virtuales en la educación médica ha demostrado beneficios significativos. Los estudiantes pueden practicar habilidades clínicas, toma de decisiones e interacciones con pacientes en un entorno seguro y controlado, lo que puede llevar a una mejora en la competencia y la confianza (Vigliodoro *et al.*, 2021). Por ejemplo, los estudiantes de medicina pueden realizar cirugías virtuales o interactuar con avatares de pacientes realistas para perfeccionar sus habilidades de diagnóstico y enfoques de tratamiento.

La colaboración interprofesional es otra área facilitada en gran medida por los laboratorios virtuales (Tran *et al.*, 2020). Profesionales de la salud de diferentes disciplinas, como médicos, enfermeras y farmacéuticos, pueden participar juntos en escenarios simulados y pueden colaborar con los profesionales de la Traducción e Interpretación, cuando así se requiere. Este entorno de aprendizaje colaborativo mejora el trabajo en equipo, la comunicación y la comprensión de los roles de cada uno en la atención al paciente.

Además de la educación y la formación, los laboratorios virtuales desempeñan un papel crucial en el avance de la investigación y el desarrollo dentro del campo de la salud. Los investigadores pueden aprovechar estas plataformas para realizar estudios, probar dispositivos

médicos innovadores, perfeccionar técnicas quirúrgicas y explorar nuevas modalidades de tratamiento (Jiang *et al.*, 2022). La naturaleza controlada de las simulaciones virtuales permite la recolección y análisis precisos de datos, lo que conduce a mejoras basadas en evidencia en las prácticas clínicas.

En el contexto de la medicina y la atención sanitaria, el desarrollo de laboratorios virtuales inclusivos puede ser fundamental para superar las barreras lingüísticas y culturales que a menudo dificultan la comunicación efectiva entre pacientes y profesionales de la salud. En esta sección, exploramos cómo el intérprete es clave en el desarrollo de varios escenarios dentro de un entorno de realidad virtual, y analizamos las capacidades que aporta para abordar desafíos específicos en entornos multilingües y multiculturales.

En este artículo, el intérprete virtual, representado por un avatar, cuenta con habilidades avanzadas para facilitar la comunicación entre actores clave como el paciente y el médico en los siguientes escenarios: consulta médica, entrevista clínica o sesión de educación.

En cada uno de estos escenarios, el *gameplay* se centra en la interacción fluida entre los actores virtuales. El intérprete será simulado, basado en una narrativa previa para reflejar la situación representada, y podrá emular el uso de tecnologías de reconocimiento de voz, consulta de diccionarios/glosarios en línea, traducción automática y uso de toma de notas virtual para interpretar y transmitir mensajes de manera instantánea. La precisión y la sensibilidad cultural son elementos clave que el intérprete virtual incorpora para superar las barreras lingüísticas y facilitar una comunicación efectiva.

Las mujeres de diferentes nacionalidades y los menores no acompañados presentan desafíos adicionales en términos de comunicación y comprensión en estos y en otros muchos con-

textos asociados a los servicios públicos (Kasper *et al.*, 2022; Ibrahim *et al.*, 2024). El intérprete virtual aborda estas cuestiones, básicamente, empleando cuidadosa y meticulosamente el lenguaje y proporcionando una consideración especial a las diferencias culturales. Esto garantiza que cada paciente se sienta comprendido/a y pueda expresar sus necesidades de manera clara y precisa en el entorno virtual.

4.1. Consulta médica multicultural

Para el primero de los escenarios, se plantea un entorno virtual de consulta médica multicultural (Hynie *et al.*, 2023). Imaginamos una situación donde un médico virtual interactúa con una paciente mujer de nacionalidad extranjera. La invita a sentarse en la silla de la consulta. La paciente no comprende y mira con estupor. El médico hace un gesto con la mano (señala la silla con la palma de la mano abierta). La paciente retira la silla hacia sí misma y se sienta lentamente. Suelta su bolso en su regazo y se abraza tímidamente a él con las manos. El médico le comenta que va a llamar a un intérprete. Descuelga el teléfono, que dispone de vídeo, marca el dial, solicita un intérprete de inglés y espera. En este momento entra en juego el tercer avatar. El intérprete, desde la cámara, debe presentarse con su nombre y número y recabar los datos necesarios para comenzar la interacción, que pasan, por ejemplo, por asegurarse de que los idiomas solicitados son los correctos (combinación inglés-español). Una vez salvada esta primera situación, comienza la consulta en tiempo real mediante videoconferencia en la que el intérprete avatar no está presente en la sala, pero sí puede observar la escena por su pantalla. La paciente presenta síntomas de una posible infección y necesita expresar sus preocupaciones al médico. El intérprete capta las expresiones corporales, la

vestimenta, los gestos, la mirada, las expresiones faciales, lingüísticas y prosódicas específicas de la paciente (incluidas las pausas, retenciones y balbuceos), adaptando su lenguaje y tono y volumen para asegurar una comunicación clara y culturalmente sensible.

La paciente tiene un dominio limitado de términos médicos del idioma (inglés) y describe sus síntomas con cierta reserva cultural, lo cual requiere una interpretación especialmente escrupulosa para asegurar que el médico comprenda completamente su situación y pueda ofrecer un tratamiento adecuado.

En la realidad virtual, este escenario se modelaría con la paciente y el médico interactuando en un entorno médico virtual, una sala de consulta. El intérprete, representado por un avatar, traduce en tiempo real las conversaciones entre la paciente y el médico, ajusta (o incluso modula) su estilo de comportamiento (protocolos, saludos, comunicación no verbal, tono, gestos, conducta, postura, estereotipos, jerarquías, temas tabú, fórmulas de cortesía, aspectos religiosos...) y lenguaje según las necesidades culturales y lingüísticas específicas, aplicando los códigos éticos en todo momento y gestionando debidamente los turnos de palabra. Se intenta representar las limitaciones idiomáticas y culturales fundamentalmente con modelado facial y modelado generativo limitado del idioma. El intérprete valorará si debe explicitar, añadir o explicar alguna información de índole cultural para facilitar la comunicación entre ellos. En este supuesto, la paciente presenta reservas al interactuar con un médico varón. No siente confianza para hablar de sus dolencias, que consideraría un asunto íntimo y exclusivamente femenino. Por otro lado, ha empleado remedios caseros tradicionales de su zona geográfica de origen que parecen tener poca validez médica, sin embargo, la mujer se siente mejor con ellos aunque

resultan inocuos para su salud e integridad. El médico receta una pomada y, gracias a la intervención del intérprete, permite que continúe usando su producto local, habiendo entendido que debe aplicar la pomada tres veces al día.

4.2. Simulación de entrevista clínica

En una simulación de entrevista clínica detallada (Lányi, 2006), el intérprete virtual colabora estrechamente con el médico virtual para recopilar información precisa sobre el historial médico y los síntomas del paciente, que tiene una lengua materna diferente a la del médico y va acompañado por su esposa, también de la misma nacionalidad. En esta ocasión el intérprete está presente en la conversación a tres. La primera barrera a la que se enfrenta es activar los protocolos de cortesía, saludos, la forma de dirigirse a los usuarios y aplicar la correcta distancia interpersonal.

El apretón de manos es la forma generalizada de saludo en la mayoría de países. [...] Filipinos, tailandeses y malayos sonrían continuamente por cortesía. Los indonesios sonrían antes de dar una mala noticia para reducir el efecto negativo en la otra parte. [...] Por lo que se refiere a las pautas de comunicación, los japoneses son impasibles y educados, mientras que los chinos gesticulan más, interrumpen y preguntan mucho (Llamazares García-Lomas, 2011, p. 49-52).

El intérprete se presenta y advierte que su papel es únicamente el de traducir de forma oral, de manera que se pueda entablar la conversación. El paciente, en algunas ocasiones, gesticula con vehemencia, se dirige al intérprete, en lugar de al médico, y realiza juicios de valor. El intérprete debe dirigirse a él para recordarle que toda la información que reciba será traducida a la lengua del personal sanitario para su conoci-

miento. Asimismo, el paciente y su mujer miran muy fijamente al médico y al intérprete. El médico interpreta esa comunicación visual como una falta de entendimiento de sus locuciones. El intérprete explica que, en esta cultura, no mirar fijamente a los ojos de la persona que habla se toma como una falta de respeto, de ahí la intensidad de la mirada.

Durante la entrevista, el paciente relata sus antecedentes médicos de manera detallada, pero con expresiones culturales específicas que podrían ser malinterpretadas si no se traducen correctamente. El intérprete virtual garantiza una comunicación fluida y precisa, asegurando que el médico recopila la información esencial de manera comprensible y sin errores de interpretación.

En realidad virtual, este escenario se representa con el médico, el paciente, su mujer y el intérprete interactuando en un entorno clínico virtual. El intérprete virtual se encarga de traducir las conversaciones y asegurar que se transmita la información más relevante de manera clara y comprensible. Al mismo tiempo, el intérprete considera especialmente qué debe hacer ante las diferencias lingüísticas y culturales que surgen.

4.3. Sesión de educación médica multilingüe

En una sesión educativa médica con estudiantes de ginecología de diversas nacionalidades (Verkuyl *et al.*, 2024), el intérprete virtual desempeña un papel esencial para facilitar la comunicación entre el médico enseñante y los médicos aprendices, todos/as representados por avatares virtuales. Suponemos que el médico desea explicar conceptos complejos sobre salud y maternidad, lactancia y postparto a un grupo diverso de médicos/as aprendices. Durante la sesión, uno de los aprendices necesita clarificar ciertos términos médicos relacionados con su historial de

enfermedades y tratamientos. Como cuestión que difiere en su país, indica que a su consulta acuden pocas mujeres embarazadas que no presentan síntomas de salud (pues prefieren seguir el proceso en casa con sus familiares, en su mayoría, exclusivamente femenina) y normalmente, cuando acuden al hospital es ya en un estado bastante avanzado de gestación, por lo que no se han podido prevenir algunas de las patologías más habituales. Otro de los estudiantes comenta los productos tradicionales que se suelen administrar a las mujeres en la “cuarentena” en su país para fomentar una pronta recuperación y una mejor lactancia, poniendo de manifiesto que algunos son inocuos, con lo cual, anima a las mujeres a que sigan las tradiciones; pero otros pueden entrañar peligros para la salud de la madre aún convaleciente, y en estos casos, el médico debe actuar de manera tajante para evitar la ingesta o aplicación de ungüentos nocivos.

El intérprete virtual adapta sus explicaciones para garantizar que todos/as los participantes comprenden los conceptos. Con este propósito en mente en ocasiones, tendrá, por tanto, que modificar su estilo de interpretación para cada uno de los aprendices, para, así, abordar las diferencias lingüísticas y culturales de manera que la información sea accesible para todos/as, fomentando el respeto mutuo y la diversidad cultural en todas las intervenciones.

En realidad virtual, este escenario se modelaría como una clase interactiva donde el médico y los estudiantes participan a través de avatares virtuales (Aasekjær *et al.*, 2022; Abouelenein *et al.*, 2024). El intérprete virtual puede actuar de moderador, gestionando los turnos de palabra y asegurando que todos/as los participantes se involucran activamente en el proceso educativo, traduciendo las preguntas y respuestas de manera comprensible en modo debate. Al mismo tiempo, procura realizar una adaptación

progresiva de su estilo en un entorno dinámico para abordar las diferencias lingüísticas y culturales presentes en el grupo. A las cuestiones relacionadas con la maternidad, la lactancia y el postparto, subyacen, como se ha analizado en secciones anteriores, una gran cantidad de tradiciones, rituales, estereotipos y costumbres particulares de cada grupo sociocultural. Principio del formulario

5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

No resulta sencillo incorporar materiales de rabiosa actualidad, reales y tecnológicamente útiles y punteros al aula. En este sentido, los laboratorios virtuales son una herramienta novedosa y segura para proporcionar un aprendizaje correcto de las profesiones que entrañan riesgo, como es, por ejemplo, la Medicina. Por ese motivo, esta es una de las disciplinas donde más se está empleando este sistema para recrear contextos. Además, este enfoque integrador, permite la práctica de la multidisciplinariedad, pues profesionales de la salud de diferentes disciplinas pueden participar juntos en escenarios simulados y pueden colaborar con los profesionales de la Traducción e Interpretación, cuando así se requiere. Este entorno de aprendizaje colaborativo mejora el trabajo en equipo, la comunicación y la comprensión de los roles de cada uno en la atención al paciente. En este caso concreto, nos hemos centrado en la creación de tres escenarios: consulta médica, sesión clínica y clase multilingüe. En los tres laboratorios virtuales, los estudiantes pueden recibir preparación en primera persona entrando en un entorno simulado donde tienen que lidiar con las complejidades de la labor del intérprete social médico. Este artículo no solo ofrece una guía práctica para investigadores y desarrolladores, sino que también enfatiza la importancia de considerar

174 la diversidad lingüística y cultural en la educación virtual del siglo XXI (Kirya *et al.*, 2022). Como indica Zig Ziglar :“difficult roads often lead to beautiful destinations”⁵ y, retomando la idea con la que iniciamos estas consideraciones finales, no es sencillo diseñar este tipo de herramientas, pero las situaciones complejas frecuentemente nos llevan a plantearnos las formas de conseguir los mejores resultados pedagógicos y sociales. Consideramos, de esta forma, que los laboratorios virtuales tienen un gran potencial para la enseñanza y por eso su desarrollo será una pieza clave en la pedagogía del siglo XXI si bien aún queda mucho camino por recorrer.

Por último, en trabajos futuros, y centrándonos en el modelo que aquí hemos presentado, los escenarios podrían ampliarse y replicarse para recrear otros contextos especializados donde el papel del intérprete sea crucial para la comprensión interlingüe dentro del sector biosanitario. Obviamente, también podría resultar de interés la simulación de otros ámbitos de especialización, como por ejemplo el judicial (recreando tribunales, prisiones, comisarías de policía o atención para la violencia de género...) o los negocios (reuniones empresariales, visitas a plantas, conversaciones diplomáticas, etc.), por mencionar algunos.

ANEXO 1. Prototipo de laboratorio virtual biosanitario: consulta médica multilingüe

El primer prototipo en desarrollo, siguiendo el modelo propuesto y la metodología descrita anteriormente que se centra en el diseño de laboratorios virtuales biosanitarios, consiste en un escenario virtual en el que una paciente extranjera, un doctor y una intérprete interactúan en

un entorno de consulta médica. En la *Imagen 3* se puede observar el lugar donde tendría lugar la situación propuesta: una sala medicalizada donde se pueden realizar pruebas prenatales (ecografías, peso, análisis...).

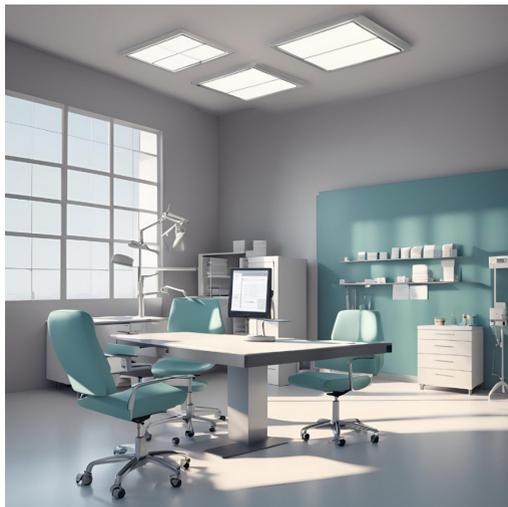


FIGURA 3. Prototipo de laboratorio virtual biosanitario.
Autoría propia.

La paciente es una mujer migrante que acude al hospital para una consulta ginecológica prenatal. El doctor, que habla principalmente el idioma local, se encuentra con la paciente, pero experimenta dificultades para comunicarse con ella debido a la barrera del idioma. En este escenario, la intérprete virtual actúa como un avatar que puede intervenir para facilitar la comunicación entre la paciente y el doctor.

Durante la interacción, la paciente manifiesta su preocupación por su embarazo en su idioma nativo, pero el doctor no puede entenderla completamente. La intérprete virtual entra en acción y traduce las preguntas y respuestas entre la paciente y el doctor en tiempo real, adaptando su vocabulario y prosodia para asegurarse de que la

⁵ En The Goals Program, How to stay motivated, Made for success publishing, 2019.

comunicación sea clara y culturalmente sensible. Además, solo en momentos puntuales donde resulta imprescindible, se plantea que la intérprete intervenga para explicitar información cultural no compartida (mediación) que puede desencadenar malentendidos. De esta manera ayuda a superar las barreras idiomáticas y facilita una interacción más efectiva entre ambas interlocutoras.

El usuario experimenta este laboratorio virtual a través de unas gafas de realidad virtual mediante las que puede observar la interacción desde la perspectiva de la paciente, la doctora o incluso desde la intérprete virtual (*Imagen 4*). Esta experiencia proporciona una oportunidad única para entender las dificultades idiomáticas y las barreras culturales a las que se enfrentan los pacientes, los intérpretes médicos y los profesionales de la salud en entornos multiculturales.



FIGURA 4. Prototipo de interacción en realidad virtual entre actores en consulta médica multicultural. Autoría propia.

El escenario incluye varias interacciones clave, como la discusión sobre los antecedentes médicos y el historial de embarazo de la paciente, la explicación de la doctora sobre el proceso de

la consulta, la traducción de términos médicos específicos, los hábitos y creencias de la paciente al respecto, la necesidad de explicitar, añadir o explicar información a las partes, el correcto empleo de códigos éticos, la gestión del turno de palabra y la generación de confianza, respeto y aceptación en una relación de jerarquía en la que el médico asume el rol de especialista en la materia y la paciente no debe ser un mero receptor pasivo (asimetría). Estas interacciones permiten al usuario aprender cómo manejar eficazmente situaciones médicas con pacientes de diferentes orígenes lingüísticos y culturales. También son clave para promover la sensibilización y la competencia intercultural en la atención médica, y es que los intérpretes médicos, en ocasiones, deben realizar tareas que, a priori, como se ha puesto de manifiesto en secciones anteriores, no son competencia de intérpretes que trabajan en otros contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aasekjær, K., Gjesdal, B., Rosenberg, e I., Bovim, L.P. (2023). Virtual Reality (VR) in Anatomy Teaching and Learning in Higher Healthcare Education. En Akselbo, I., y Aune, I. (Eds.). *How Can we Use Simulation to Improve Competencies in Nursing?*. Springer, Cham, 2022. https://doi.org/10.1007/978-3-031-10399-5_10
- Abouelenein, Y. A. M., Selim, S. A. S., y Elmaadaway, M. A. N. (2024). Impact of a virtual chemistry lab in chemistry teaching on scientific practices and digital competence for pre-service science teachers. *Education and Information Technologies*, 29, 2805-2840. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11918-y>
- Abril Martí, M. I. (2006). *La interpretación en los servicios públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación: hacia unas bases para el diseño curricular*. Tesis doctoral: Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1075/16235320.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- 176 Al-Gotaumel, H. A., Al-Madi, E. M. (2024). Effectiveness of virtual reality in improving oral health. *Multimedia Tools and Application*, 83. <https://doi.org/10.1007/s11042-023-18040-8>
- Alnagrat Alnagrat, A. J., Che Ismail, R., y Syed Idrus, S. Z. (2023). The Opportunities and challenges in virtual reality for virtual laboratories. *Innovative Teaching and Learning Journal*, 6(2), 73-89. <https://doi.org/10.11113/itlj.v6.91>
- Anssari-Naim, S. (2020). Interpretación social y accesibilidad. Una propuesta de conexión disciplinar. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 12, 418-439.
- Australian Government, Department of Health and Age Care (2014). Pregnancy, birth and baby. <https://www.pregnancybirthbaby.org.au/cultural-practices-and-preferences-when-having-a-baby>
- Braun, S., Slater, C., Gittins, R., Ritsos, P. D., & Roberts, J. C. (2013). Interpreting in Virtual Reality: designing and developing a 3D virtual world to prepare interpreters and their clients for professional practice. En Kiraly, D., Hansen-Schirra, S., y Maksymski, K. (Eds.). *New prospects and perspectives for educating language mediators* (93-120). Gunter Narr.
- Chan, V. (2022). Using a virtual reality mobile application for interpreting learning: listening to the students' voice. *Interactive Learning Environments*, 1-14.
- Chou, I., Zhang, C., Yu, Y. (2021). The design and implementation of a virtual reality program for improving situated consecutive interpreting skills. En Pang, C. et al. *Learning Technologies and Systems. SETE ICWL 2020. Lecture Notes in Computer Science*, vol 12511. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66906-5_38
- Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos, (2022). Organización Médica Colegiada de España. Código Deontología Médica. Guía de ética médica. https://www.cgcom.es/sites/main/files/minisite/static/828cdf8-2109-4fe3-acba-1a778abd89b7/codigo_deontologia/
- Elmoazen, R., Saqr, M., Khalil, M. et al. (2023). Learning analytics in virtual laboratories: a systematic literature review of empirical research. *Smart Learn. Environ.* 10, 23 (2023). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00244-y>
- Farmamundi, (2023). "Vivencias, creencias y prácticas de las mujeres en torno a la medicina tradicional y contemporánea en el contexto del embarazo, parto y posparto". <https://farmaceuticosmundi.org/maternidad-en-diferentes-culturas/>
- Foulquié Rubio, A. I., (2002), Interpretación social: la interpretación en la policía en Granada y Málaga, 108-114. <chrome-extension://efaidnbmnmbpcjpcglclefindmkaj/https://wpd.ugr.es/~greti/revis-ta-puentes/pub1/10-Foulquie.pdf>
- Galkiene, A. & Monkeviciene, O. (2021). Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning. 10.1007/978-3-030-80658-3.
- Gerber, L., Hlavac, J., Shepherd, I., McIntosh, P., Archila, A. A., & Cho, H. (2021). Stepping into the future: virtual reality training for community interpreters working in the area of family violence. *Journal of Specialised Translation*, (36b), 252-275. https://www.jostrans.org/issue36/art_gerber.php
- González Rodríguez, M^a. J. (2019). La interacción telefónica mediada por intérprete telefónico: algunos ejemplos en el ámbito policial-judicial. *Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture*, 39, 119-159.
- Grupo CRIT. Universidad Jaime Ier (2009). Salud y Cultura. Portal Informativo para la mediación intercultural y la interpretación en el ámbito sanitario. <http://www.saludycultura.uji.es/culturas.php>.
- Gupta A., Singh A. (2022, diciembre). Healthcare 4.0: recent advancements and futuristic research directions. *Wirel Pers Commun.* 2023;129(2):933-952. doi: 10.1007/s11277-022-10164-8. Epub28. PMID: 36594000; PMCID: PMC9795952.
- Hale, S. (2007). *Community interpreting*. Palgrave Macmillan.
- Hu, P., Gao, B., & Li, K. (2024). Learning interpreting in virtual reality: a scoping review. *Interactive Learning Environments*, 1-20.
- Hynie, M, Oda, A., Calaresu, M., Kuo B. C. H., Ives, N., Jaimes, A., Bokore, N., Beukeboom, C., Ahmad, F., Arya, N., Samuel, R., Farooqui, S., Palmer-Dyer, J. L., McKenzie, K. (2023, octubre). Access to virtual mental healthcare and support for refugee

- and immigrant groups: a scoping review. *Journal of Immigrant and Minority Health*. 25(5):1171-1195. PMID: 37522972; PMCID: PMC10509053. <https://doi.org/10.1007/s10903-023-01521-1>
- Ibrahim, A., Linton, J. M., Dawson-Hahn, E., (2024), Providing compassionate, evidence-based care for refugee, immigrant, and migrant Children, *Advances in Pediatrics*, 71(1), 1-16.
- Ismailov, M., Chiu Thomas, K. F., (2022). Catering to inclusion and diversity with universal Design for learning in asynchronous online education: a self-determination theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819884>
- Jiang, H., Vimalasvaran, S., Wang, J. K., Lim, K. B., Mogali, S. R., y Car L. T. (2022). Virtual reality in medical students' education: scoping review. *JMIR Medical Education*, 2;8(1):e34860. Doi: 10.2196/34860. PMID: 35107421; PMCID: PMC8851326.
- Kasper, A., Mohwinkel, L.-M., Nowak, A. C., y Kolip, P., (2022). Maternal health care for refugee women: a qualitative review. *Midwifery*, 104, <https://doi.org/10.1016/j.midw.2021.103157>.
- Khan, A. A., Siddiqui, S., y Dey, I. (2023). Applications of 4.0 technologies in healthcare. En Battineni, G., Mittal, M., Chintalapudi, N. (Eds.). *Computational Methods in Psychiatry*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6637-0_15
- Kirya, M., Debattista, K., y Chalmers, A. (2023). Using virtual environments to facilitate refugee integration in third countries. *Virtual Reality*, 27(1), 97-107. doi: 10.1007/s10055-022-00659-x. Epub 2022 Jul 22. PMID: 35891984; PMCID: PMC9305689.
- Lányi, C. S. (2006). Virtual reality in healthcare. En Ichalkaranje, N., Ichalkaranje, A., Jain, L. (Eds.), (2006). *Intelligent Paradigms for Assistive and Preventive Healthcare*. Springer. https://doi.org/10.1007/11418337_3
- LaValle, M. S. (2023). *Virtual Reality*. Cambridge University Press. <https://lavalle.pl/vr/>
- Liu, Q., Gong, D., Chen, M. (2018). Applying virtual reality to study the effects of environmental education on college students' ethics and environmental literacy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2255-2263 <https://doi.org/10.29333/ejmste/85937>
- Llamazares García-Lomas, O. (2011). La influencia de la cultura en los negocios internacionales. *Boletín Económico de ICE*, (3011), BICE_3011_47-52_ DC1F87CE5EEC51F07F5B7E538EFED29-libre.pdf.
- Mackey, M., Takemae, N., Foshay, J., y Montesano, A. (2023). Experience-based UDL applications: overcoming barriers to learning. *International Journal of Instruction*, 16 (3), 1127-1146.
- Martí, I. A., y Martín, A. (2011). La barrera de la comunicación como obstáculo en el acceso a la salud de los inmigrantes. En *Actas del I Congreso internacional sobre migraciones en Andalucía*, Instituto de Migraciones, 1521-1534.
- Martin, A. (2003). Investigación en interpretación social: estado de la cuestión. En Ortega Arjonilla, E. (Ed.). *Panorama actual de la investigación en Traducción e Interpretación* (pp. 431-446). Atrio.
- Navado Llopis, A., y Foulquié Rubio, A. I. (2023). Healthcare interpreting training: present and future at Spanish universities. En Lázaro Gutiérrez, R., y Álvaro Aranda, C. (Eds.). *New trends in healthcare interpreting studies* (pp. 129-156). Springer.
- Organización Mundial de la Salud (1977). Uso de unidades SI en medicina. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/106950/WHA30_16_spa.pdf
- Pallavicini, F., Orena, E., di Santo, S., Greci, L., Cagnano, C., Ranieri, P., Vuolato, C., Pepe, A., Veronese, G., Stefanini, S., Achille, F., Dakanalis, A., Bernardelli, L., Sforza, F., Rossini, A., Caltagirone, C., Fascendini, S., Clerici, M., Riva, G., y Mantovani, F. (2022). A virtual reality home-based training for the management of stress and anxiety among healthcare workers during the COVID-19 pandemic: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials* 2;23(1):451. Doi: 10.1186/s13063-022-06337-2. PMID: 35655231; PMCID: PMC9161181.
- Parrilla Gómez, L. (2014). *El reto de una interpretación comunitaria de calidad. buceo en las necesidades formativas y análisis crítico de un corpus de interacción oral en el contexto biosanitario y de servicios sociales español*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. <https://investiga.uo.es/documentos/5eb2889529995203e2409ba0>
- Pietrafesa, E., Martini, A., Bentivenga, R., Luzzi, V., y Polimeni, A. (2023). OSAS virtual reality lab: an

- Experience in OSH training. En Milrad, M. *et al.* (Ed.). *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning, 13th International Conference. MIS4TEL 2023. Lecture Notes in Networks and Systems*, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-41226-4_14
- Pöschhacker, F. (2015). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Routledge.
- Ozolıns, U. (2000). Communication needs and interpreting in multilingual settings. En Roberts, R., Carr, S., Abraham, D., y Dufour, A. (Eds.). *The Critical Link 2. Interpreters in the community* (pp. 21-34). John Benjamins.
- Ozolıns, U. (2010). Factors that determine the provision of Public Service Interpreting: comparative perspectives on government motivation and language service implementation. *The Journal of Specialised Translation*, 14(1), 194-215.
- Rahman, F., Sana Mim, M., Baset Baishakhi, F., Hasan, M., y Morol, K. (2022). A systematic review on interactive virtual reality laboratory. En *Proceedings of the 2nd International Conference on Computing Advancements (ICCA '22)* (pp. 491-500). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3542954.3543025>
- Ritsos, P. D., Gittins, R., Roberts, J. C., Braun, S., y Slater, C. (2012). Using virtual reality for interpreter-mediated communication and training. *International Conference on Cyberworlds* (pp. 191-198). IEEE.
- Sales Salvador, D. (2005). Panorama de la mediación intercultural y la traducción/interpretación en los servicios públicos en España. *Translation Journal*, 9(1), 10-20.
- Shatzman, C. (2017). Pregnancy and birth traditions around the world". *The Bump*. <https://www.thebump.com/a/birth-traditions-around-the-world>
- Stasiūnaitienė, E., y Navaitienė, J., (2021). Implementing UDL: development of purposeful and motivated students. En Galkienė, A., y Monkevičienė (Eds.). *Improving inclusive education through universal learning design* (pp. 217-240). Springer.
- Straneo, M., Beňová, L., van den Akker, T., Pembe, A. B., Smekens, T., y Hanson, C. (2022). No increase in use of hospitals for childbirth in Tanzania over 25 years: accumulation of inequity among poor, rural, high parity women. *PLOS Global Public Health*, 2(8), <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0001976>
- Torres Díaz, M^a. G. (2003). Interpretación comunitaria médica e investigación. En Ortega Arjonilla, E. (Ed.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación* (pp. 447-453). Atrio
- Tran, C., Toth-Pal, E., Ekblad, S., Fors, U., y Salminen, H. (2020). A virtual patient model for students' interprofessional learning in primary healthcare. *PLoS One*. 23;15 (9):e0238797. doi: 10.1371/journal.pone.0238797.
- Valero Garcés, C. (2002). Traducir de y para los que llegan: una incipiente realidad. En Valero Garcés, C., y Macho, G. (Eds.). *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: Nueva necesidades para nuevas realidades* (pp. 63-72). Universidad de Alcalá. <https://uahmastercitisp.es/wp-content/uploads/2015/11/TISP-NUEVAS-NECESIDADES-PARA-NUEVAS-REALIDADES-2002.pdf>.
- Vásquez, C., y Javier, R. (1991). The problem with interpreters: communicating with Spanish-Speaking patients. *Psychiatric Services*, 42(2), 163-165.
- Verkuyl, M., Violato, E., Harder, N. *et al.* (2024). Virtual simulation in healthcare education: a multi-professional, pan-Canadian evaluation. *Advances in Simulation* 9(1). <https://doi.org/10.1186/s41077-023-00276-x>
- Vigialoro, R.M., Condino, S., Turini, G., Carbone, M., Ferrari V., y Gesi, M. (2012). Augmented reality, mixed reality, and hybrid approach in healthcare simulation: a systematic review. *Applied Sciences*, 11(5): 2338. <https://doi.org/10.3390/app11052338>

Practice reports where students reflect on and learn from interpreting experiences are the most widely chosen form of graduation thesis among Master of Interpreting students in China. Though seemingly less demanding than traditional thesis, it poses different challenges for students. So far, limited research has been conducted to explore this unique form of graduation requirement. This survey aims to describe the features of Master of Interpreting (MI) students' practice reports. A purposive sample of 685 interpreting practice reports (2015-2021) were analyzed through content analysis against a literature-informed coding scheme. The results reveal the diversified features of MI graduates' interpreting practice and point to the lack of agreed norms on report writing. This survey informs trainers and students of the most common problems, strategies, and theoretical frameworks in problem analysis and strategy justification. Hopefully, the findings can provide pedagogical insights for trainers and students in institutions where a similar thesis form is practiced.

KEY WORDS: practice report, survey, interpreting practice features, writing norms, problems and strategies.

Practice Report as Graduation Thesis for Interpreting Students: A Descriptive Survey

JIACHEN WEN

*Xi'an International Studies
University*

ORCID: 0009-0002-7477-1476

XIANGDONG LI

*Xi'an International Studies
University*

ORCID: 0000-0002-7483-6076

Los informes de práctica como trabajo fin de máster para estudiantes de interpretación: una encuesta descriptiva

Los informes de práctica, en los que los estudiantes reflexionan y aprenden de las experiencias de interpretación, son en China la forma de trabajo fin de máster más elegida entre los estudiantes de Máster en Interpretación. Aunque aparentemente menos exigente que la tesis tradicional, plantea desafíos diferentes para los estudiantes. Hasta ahora, se ha realizado un número limitado de investigaciones para explorar esta forma única de requisito de graduación. Esta encuesta tiene como objetivo describir las características de los informes de práctica entre los estudiantes de Máster en Interpretación (MI). Se analizó una muestra intencionada de 685 informes de práctica en interpretación (2015-2021) mediante análisis de contenido frente a un esquema de codificación basado en la literatura. Los resultados revelan las características diversificadas de la práctica de interpretación entre los graduados de MI, y señalan la falta de normas acordadas sobre la redacción de informes. Esta encuesta informa a instructores y estudiantes sobre los problemas, estrategias y marcos teóricos más comunes en el análisis de problemas y la justificación de estrategias. Con suerte, los hallazgos pueden proporcionar conocimiento pedagógico para instructores y estudiantes en instituciones donde se practica una forma de tesis similar.

PALABRAS CLAVE: informe de práctica, encuesta, características de práctica en interpretación, normas de redacción, problemas y estrategias.

180 **1. INTRODUCTION**

The MTI (Master of Translation and Interpreting) program was established in China in 2007 to cultivate qualified translators (Master of Translation) and interpreters (Master of Interpreting). As of 2022, the number of universities with Master of Interpreting (MI) programs has reached 89. The official websites of some of the universities concerned indicate that the average number of MI students enrolled each year is about 20.

The *Guideline for Master of Translation and Interpreting* released by China National Committee for Graduate Education of Translation and Interpreting stipulates that, to earn a degree, MI students must complete a minimum of 38 credits, a semester-long internship, a portfolio of 400-hour interpreting practice recordings, and a graduation thesis.

Compared with the thesis requirement for traditional MA programs, that for MI programs is more inclusive. Traditional thesis is criticized as non-practical and cannot help students address and reflect on problems encountered in translation and interpreting practice (Mu & Li, 2019). Out of the concern to cultivate high-level professional interpreters (Mu, Zou & Yang, 2012; Sun & Ren, 2019), students are allowed to select from a wide range of options, including experimental studies, surveys, practice reports, and internship reports (Mu, 2011; Mu & Zou, 2011; Mu & Li, 2019). Of those, practice report is the most popular one. More than 85% of students tend to choose practice reports as their graduation theses (Guo, 2019; Mu & Zou, 2011; Mu & Li, 2019; Xu *et al.*, 2020). Practice report, also called commented translation (or interpreting), is a type of self-assessment by students to reflect on their translation or interpreting process and gain professional awareness (Shih, 2018). For students

who are determined to work in the translation or interpreting industry, reflecting on the problems encountered in their translation or interpreting practice is a good way to identify and fill in the knowledge gap that they may encounter in real tasks in the future.

Writing a practice report can be challenging. One reason is that there has been a lack of consensus regarding its structure and content. According to Shih (2018), practice report, as a hybrid between a reflective narrative and an academic essay, is supposed to include two sections, one devoted to theoretical issues (skopos, text types, background research, and terminology research) and the other to reflections (problems and solutions). Mu, Zou, and Yang (2012) proposed a formula consisting of six parts: task description, process description (pre-task preparation, in-task process, and post-task conclusion), case analysis (problems encountered during the practice, theories, and proposed strategies), conclusion, reference, and appendix. Given the lack of a guiding norm, the content and structure of practice reports vary from university to university. For example, as discussed in the following texts, practice reports collected from some universities are written in English while others are written in Chinese. As for structure, practice reports collected from some universities include a section devoted to literature review which is absent in reports collected from other universities. Research indicates that 84.9% of students believe that writing a practice report is difficult due to the absence of guiding principles (Lei, 2014; Wang, 2020). Students' inability to generalize from details to concepts also poses problems for report writing (Shei, 2005). In spite of its popularity among students and its challenges, descriptive research on the status quo of interpreting practice reports has been rare so far.

Against such a background, this study aims to describe the profile of interpreting practice reports through content analysis of a purposive sample of 685 interpreting practice reports (2015-2021) by interpreting graduates from eight well-known universities in China against a literature-informed coding scheme. Specifically, it describes the features of interpreting practice on which the practice reports are based (authenticity, modes, domains, and directions), the norms of interpreting practice reports (language, literature review, and theoretical framework), and the most common problems, strategies, and theories for problem analysis and strategy justification. It is hoped that the results can offer stakeholders a panoramic view of the features of MI students' interpreting practice, reveal the current norm of practice report writing, and provide pedagogical insights for interpreter training. It is also hoped that colleagues beyond the Chinese context of interpreter training may find the findings applicable to their own educational contexts.

2. RESEARCH QUESTIONS

This survey aims to answer three questions:

- What are the features of MI graduates' interpreting practice in terms of authenticity, modes, domains, and directions?
- What are the norms of MI practice reports regarding language, literature review, and theoretical framework?
- What are the most common problems, strategies, and theories in MI practice reports?

3. METHODOLOGY

3.1. Content analysis

This section describes the research method, which is a 10-step content analysis. Qualitative

content analysis is a research method used in a wide range of disciplines, including sociology, psychology, education, business, journalism, art, and political science (Lune & Berg, 2017). It can be applied to analyze narrative responses, open-ended survey questions, interviews or focus group transcripts, textbooks, diaries, websites, advertisements, and many other verbal or visual forms (Hsieh & Shannon, 2005; Schreier, 2012). Lai and To (2015, p. 140) proposed ten steps as the general procedures of content analysis for researchers to follow:

- (1) Selecting a topic
- (2) Deciding on the sample
- (3) Defining concepts or units of analysis
- (4) Constructing categories
- (5) Creating coding forms
- (6) Training coders
- (7) Collecting data
- (8) Determining inter-coder reliability
- (9) Analyzing data
- (10) Reporting results

Step 1: Selecting a topic

Based on the current knowledge gap in the literature review on interpreting practice reports and out of the researchers' interest, this article aims to describe the features of MI students' interpreting practice, the norms of MI practice reports, and the most reported problems, strategies, and theories.

Step 2: Deciding on the sample

Qualitative research usually uses non-probability sampling where units are deliberately selected to reflect particular features of the sampled population (Ritchie & Lewis, 2003). Given the attribute of this survey, purposive sampling was used (Rai & Thapa, 2015). It refers to the deliberate choice of samples representing particular

182 characteristics (Etikan *et al.*, 2016; Rai & Thapa, 2015). CNKI, the largest database in China containing more than three million Master theses, was used as the data source.

Step 3: Defining concepts or units of analysis

Coding units refer to the units distinguished for separate description, transcription, recording, or coding (Krippendorff, 2004). Given the purpose of the current survey, each single interpreting practice report was the unit of analysis.

Step 4: Constructing coding categories.

Creating coding categories aims to compress a large number of texts into fewer content-related categories. Both deductive and inductive category development were used to construct categories (Cho & Lee, 2014). In deductive category development, categories concerning MI students' interpreting practice and report were formulated based on relevant literature (Gile, 2009, p. 191; Pöchhacker, 2016, pp. 23, 28; Xu, 2015, p. 288; Setton & Dawrant, 2016, p. 21; Yang & Li, 2022, p. 172; Li, 2024, p. 3). In inductive category development, new categories were added during the coding process if they were not mentioned in the literature. Due to space limitations, the five coding categories for interpreting practice features, practice report norms, problems, strategies, and theories are not presented here. They are reported in the results and discussion section (interpreting practice features: Figures 1 to 4; practice report norms: Figures 5 to 7; problems: Table 2; strategies: Table 3; and theories: Table 4). The categories of common problems encountered in students' interpreting practice are based on Arumí Ribas (2012), Gile (2009), and Vargas Urpi (2016). The interpreting strategies reported can be found in Gile (2009), Kader and Seu-

bert (2015), Li (2015b), and Riccardi (2005). The theory categories are based on the work of Yang and Li (2022). Some of the most important ones include effort models (Gile, 2009), interpretive theory (Lederer, 2015), skopos theory (Nord, 2018; Pöchhacker, 1995), interpreter's role (Pöllabauer, 2015), and interpreter's subjectivity (Leal, 2014), to name a few.

Step 5: Creating coding forms

Each practice report was coded using Microsoft Excel 2019 against the coding categories. For example, when analyzing a practice report against the inclusion of a section devoted to literature review (one of the coding categories for practice report norms), the report was coded in the Excel form as either "1" or "0", which respectively stands for "present" or "absent". If the literature review section was present in the report, "1" was recorded in the Excel form, otherwise "0" was recorded.

Step 6: Training coders

In content analysis, coders formulate coding categories and receive training before formal analysis to ensure reliability (Lai & To, 2015; Mayring, 2014). One of the researchers analyzed 70 reports to check the deficiencies of the coding categories for revision and amendment. After the analysis, several inappropriate classifications were revised, including inappropriate classification of interpreting fields, problems, and strategies.

Step 7: Collecting data

685 interpreting practice reports available in the CNKI database between 2015 and 2021 from eight foreign language universities were sampled. Such a purposive sample size was supposed

to be adequate to reach saturation (Etikan *et al.*, 2016). Saturation refers to the point in data analysis when no new insights are identified and further data collection and analysis are redundant (Hennink & Kaiser, 2022). More detailed descriptions of the practice reports are reported in the next section devoted to the corpus.

Step 8: Determining reliability

Reliability is important for content analysis. Schreier (2012) stated that there are two strategies to ensure the reliability of a coding framework, namely, comparisons across researchers (inter-rater reliability) and comparisons across time (intra-rater reliability). Regarding the number of units for pilot coding, 10% to 20% of the total constitute a reasonable trade-off. In this survey, Krippendorff's alpha test was used to calculate the overall intra-coder reliability. Seventy reports (about 10% of the total) were analyzed and the frequencies of each code were recorded. Four weeks later, when the memory of the first round of coding was impossible to exert any impact, the same reports were reanalyzed. Intra-coder reliability indicates the agreement between the two rounds of analyses. The Krippendorff's alpha (α) value was .9998, indicating very high reliability (.80 is usually considered the threshold for reliability in social sciences, Krippendorff, 2004, p. 242). Such a high agreement may be attributed to the fact that the content for analysis in the current survey is straightforward and requires few inferences.

Step 9: Analyzing data

The main analysis phase was done in this step where all the 685 practice reports were analyzed against the coding categories and the frequency of each code was counted.

Step 10: Reporting results

Trends and findings regarding the research questions were reported.

3.2. Corpus

All accessible interpreting practice reports (685) in the CNKI database between 2015 and 2021 were included. They were sampled from eight foreign language universities (BFSU = Beijing Foreign Studies University, SISU = Shanghai International Studies University, GDUFU = Guangdong University of Foreign Studies, XISU = Xi'an International Studies University, SISU = Sichuan International Studies University, BISU = Beijing International Studies University, DFSU = Dalian Foreign Studies University, and TFSU = Tianjin Foreign Studies University). Due to the delay between the date when a report was completed and the date when it was indexed in CNKI, reports in 2022 and 2023 were not available. All reports were named "author name + publication year". Table 1 presents the number of practice reports in each year.

Table 1. The distribution of practice reports in each year (2015-2021).

Year	Frequency	Percentage
2015	34	5%
2016	56	8.2%
2017	71	10.4%
2018	123	18%
2019	138	20.1%
2020	142	20.7%
2021	121	17.7%
Total	685	100%

184 4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. Features of interpreting practice in the reports

The first research question is concerned with the features of interpreting practice on which MI students' practice reports are based (authenticity, modes, domains, and directions).

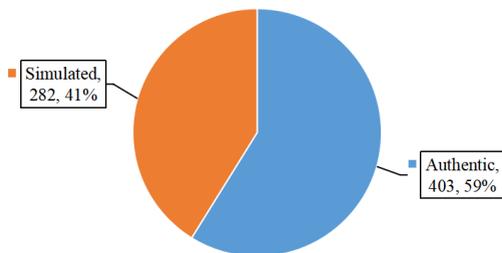


FIGURE 1. *The authenticity of interpreting practice.*

As can be seen in Figure 1, of the 685 practice reports, while 59% (403) are based on authentic interpreting practice, 41% (282) are based on simulated interpreting practice. Authentic interpreting task is an efficient pre-service training for students to establish connections with the

market. However, due to the limited connection of training institutions with the market and a large number of enrolled students, not all MI students have chances to interpret in authentic working settings. Since accreditation is not part of graduation requirements and enrolled students have diversified interpreting proficiency, not all students can take the challenge of real interpreting assignments, in particular conference interpreting tasks. As a compromise, most universities organize simulated events for students who cannot find opportunities to interpret conferences that match their proficiency levels. Research indicates that, as a situated learning approach, simulations are appreciated by students as good, beneficial, and stimulating experiences, and if appropriately organized and staged, can equip students with psychological competence, strategic competence, and professionalism (Defrancq, Delputte, & Baudewijn, 2022; Li, 2015a).

As for the interpreting modes (Figure 2), 86.9% (595) of the reports are based on consecutive interpreting and 8.9% (61) on simultaneous interpreting. This is consistent with the finding of Xu (2015) that the majority of students prefer consecutive interpreting to simultaneous

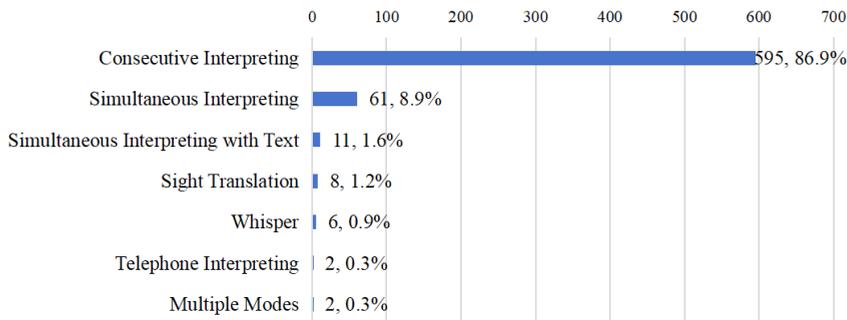


FIGURE 2. *The modes of interpreting practice.*

interpreting. This might be due to the fact that recorded consecutive interpreting performances are easier for students to transcribe and analyze for self-reflections. Another possibility is that more students have consecutive interpreting experiences than simultaneous interpreting experiences.

In terms of domains, the top ten areas are non-specialized or general (176 or 25.7%), business or finance (146 or 21.3%), culture and art (53 or 7.7%), technology (51 or 7.4%), diplomacy (44 or 6.4%), medicine (39 or 5.7%), education (38 or 5.5%), law (33 or 4.8%), engineering (28 or 4.1%), and tourism (26 or 3.8%). The details are displayed in Figure 3.

Figure 4 (see next page) shows the results concerning interpreting directions mentioned in the 685 practice reports. The frequencies for A (Chinese) – B (English) interpreting, B (English) – A (Chinese) interpreting, and both directions are 235 (34%), 229 (34%), and 220 (32%) respectively.

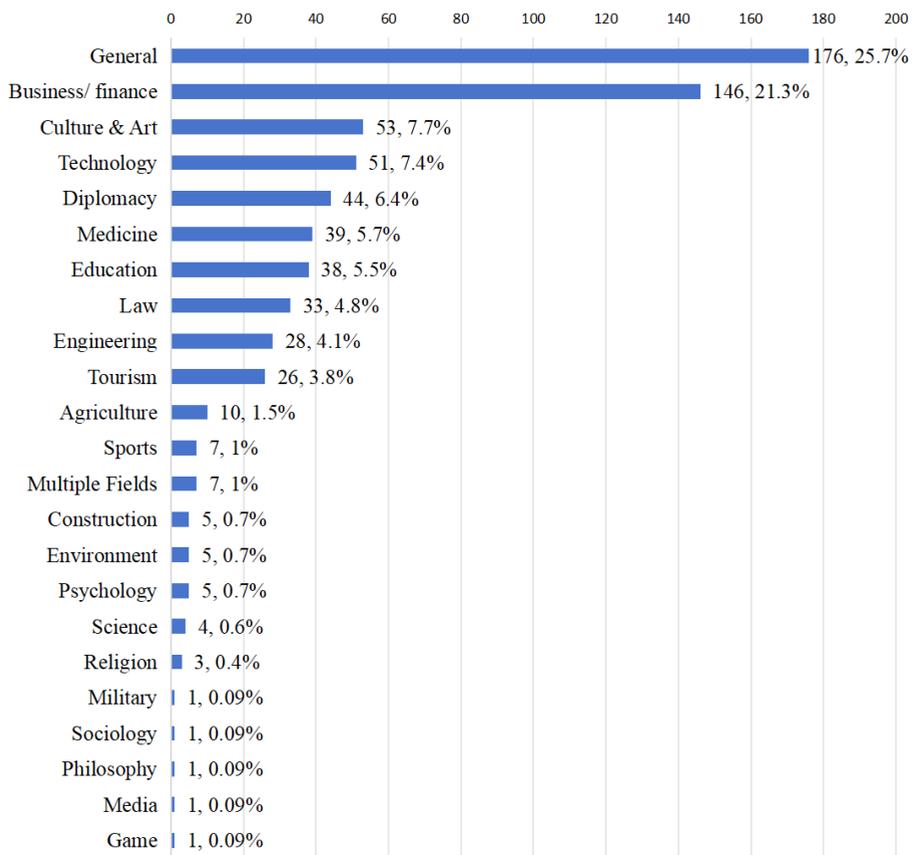


FIGURE 3. *The domains of interpreting practice.*

186 4.2. Norms of interpreting practice reports

Results concerning the second research question, the norms of the sampled practice reports, will be presented from three perspectives, namely, language of presentation, literature review, and theoretical framework.

The languages of the practice reports can be seen in Figure 5. Of the 685 practice reports, while 62% (424) are written in English, 38% (261) are in Chinese. Specifically, practice reports from GDUFS, BISU, SISU (Sichuan), TFSU, and XISU are written in English, while those from DUFL are written in Chinese. Such a result indicates that the Chinese MI community have not reached an agreement as for in which language practice reports should be presented.

Such a lack of agreement is also reflected in the presence of literature reviews. As illustrated in Figure 6, literature review is included in 20% (134) of the practice reports, while it is absent in 80% (551) of the reports. For instance, practice reports from BISU, DUFL, and TFSU do not include a section for literature review; by contrast, literature review stands as a separate section in the reports from XISU. For the rest universities, for example, BFSU, SISU (Shanghai), GDUFS, and SISU (Sichuan), each is divided as for whether literature review should be a section of practice reports. Such disagreement may be related to the nature of practice reports, a hybrid between a reflective narrative and an academic essay. MA thesis is supposed to include a section devoted to literature review because students are supposed to synthesize the accumulated knowledge of a given topic and identify the research gaps, which serves as the foundation of advancing new knowledge in the field. Unlike traditional thesis, practice report is considered by some colleagues as a self-reflection. The purpose is for students to reflect on their practices,

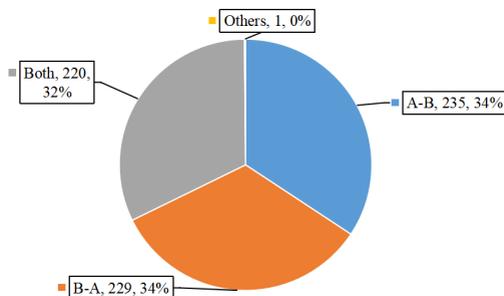


FIGURE 4. *The directions of interpreting practice.*

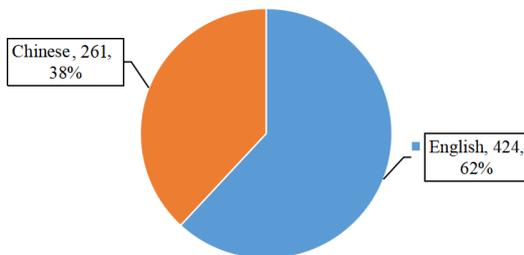


FIGURE 5. *The use of writing language.*

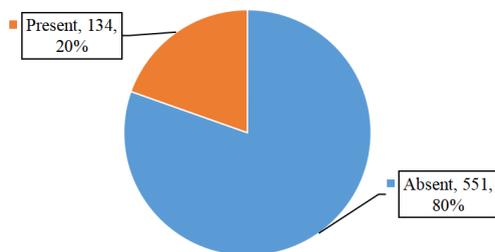


FIGURE 6. *The presence of literature review.*

analyze encountered problems, and justify the use of strategies, instead of advancing new knowledge. For this reason, it seems that there is no need to review the literature. However, an alternative belief is that reviewing the literature is good for students because it helps students make rational decisions in their reflections and familiarize themselves with the basic academic standards (Mu, Zou, & Yang, 2012).

The lack of universal norms can also be seen in the inclusion of theoretical frameworks. Of the 685 practice reports, 71% (483) consist of a section devoted to theoretical frameworks and 29% (202) do not include such a section (Figure 7). For example, the practice reports from BISU, SISU (Sichuan), and TFSU all clearly list their theoretical frameworks. However, those from the rest universities are divided in this regard. This is generally consistent with the observation of Mu and Zou (2011) that about half of practice reports do not include a theoretical framework. This inadequacy may have consequences because the exclusion of theoretical frameworks in practice reports may affect students' development of a theoretical awareness which scaffolds their self-reflection (Han & Hou, 2022).

The purpose of practice reports is to reflect on and analyze problems and justify strategic options in the interpreting process. To achieve this goal, students need to defend themselves with certain standards. Two options are possible: one is to explain problems and defend strategies using personal experiences (no theories are included in reports) and the other involves the use of established theories or theoretical frameworks in the literature (theories are included in their reports). Compared with personal experiences which may be biased or limited in one way or another due to the lack of public verification and criticism, established theories are critically

reviewed by peers or empirically validated. Therefore, the inclusion of theories may better convince the readers about students' problem analysis and strategy justification than using personal experiences.

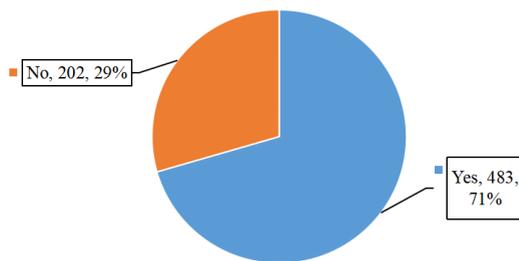


FIGURE 7. *The inclusion of theoretical framework.*

One disadvantage of the lack of standardization or guiding norms concerning the writing language, literature review, and theoretical framework is that it is difficult to compare the content and quality of practice reports across space and time.

4.3. The most common problems, strategies, and theories

This section is devoted to the results concerning the third research question, the most reported problems, strategies, and theories in MI students' interpreting practice reports.

As displayed in Table 2, (see next page) comprehension problem triggers – linguistic ones (1073, 44.3%), are the most frequently encountered problems by MI students during interpreting practice, followed by comprehension problem triggers – extra-linguistic ones (542, 22.4%), reformulation problems triggers (225, 9.3%), note-taking and reading problem triggers

188 (203, 8.4%), psychological status (131, 5.4%), and working environment-related problem triggers (87, 3.6%). The category of “not clearly stated” indicates that there are 35 interpreting practice reports that do not mention any problems, violating the essence of practice report which is to identify problems, analyze their causes, and propose strategies (Ren & Sun, 2019).

Table 2. Problems*

Codes	Sub-codes	Frequency	
Comprehension (input) problem triggers: Linguistic ones	Unfamiliar terms, acronyms, set expressions	242 (10.0%)	1073 (44.3%)
	Poor speech delivery (low voice, halting delivery, unclear pronunciation, mispronunciation, redundancy/false start etc.)	150 (6.2%)	
	Strong accents	139 (5.7%)	
	Fast delivery	119 (4.9%)	
	Long and complex sentences	113 (4.7%)	
	Difference in syntactic structures between working languages (asymmetrical structures)	68 (2.8%)	
	Unfamiliar words	66 (2.7%)	
	Numbers	64 (2.6%)	
	Non-standard grammar (use of interlanguage varieties)	39 (1.6%)	
	Difference in word perception between working languages (different distribution of content words, different degrees of morphological and phonological redundancy, different rate of homophony, etc.)	37 (1.5%)	
	Unusual language or rhetorical style	21 (0.9%)	
	Sound perception failure (due to liaison, weak form, elision, assimilation, etc.)	15 (0.6%)	
Comprehension (input) problem triggers: Extra-linguistic ones	Lack of subject-specific knowledge	174 (7.2%)	542 (22.4%)
	Cultural elements (e.g., culture-loaded words, jokes, figures of speech, idioms, proverbs, etc.) (apply to both SI and CI but should be tackled through different strategies)	110 (4.5%)	
	High or low information density (low or high redundancy)	110 (4.5%)	
	Eccentric reasoning patterns	45 (1.9%)	
	Lack of world knowledge (common sense)	34 (1.4%)	
	Lack of coherence (poor organization of ideas)	34 (1.4%)	
	Lack of cohesion (lack of connective devices)	28 (1.2%)	
Unfamiliarity with the culture-specific genre or rhetorical conventions of the source speech (deliberate ambiguity and implicit way of rejection in Japan)	7 (0.3%)		

*Note: different from the results reported previously, the categories of problems are not mutually exclusive; in other words, one report may mention several problems. Therefore, the frequencies can be larger than 685.

Codes	Sub-codes	Frequency	
Reformulation (output) problem triggers	Slow or no access to correspondent equivalents of the SL (semantic retrieval problem)	91 (3.8%)	225 (9.3%)
	Lack of equivalents between working languages (culture-loaded words)	33 (1.4%)	
	No awareness of self-monitoring	30 (1.2%)	
	Interference from the source language	27 (1.1%)	
	Lack of awareness of register and style	20 (0.8%)	
	Failure to transcode less-contextualized elements (terms, pat phrases, numbers, etc.)	14 (0.6%)	
	Inadequate linguistic resources for idiomatic expression	10 (0.4%)	
Note-taking and reading problem triggers	Difficulties in understanding notes	77 (3.2%)	203 (8.4%)
	Unclear notes	59 (2.4%)	
	Difficulties in what to note (more than necessary, failure to note connectors, etc.)	39 (1.6%)	
	Difficulties in how to note (not economical, too many signs, etc.)	28 (1.2%)	
Psychological status	Nervousness	61 (2.5%)	131 (5.4%)
	High pressure	36 (1.5%)	
	Lack of concentration (attention lapse)	17 (0.7%)	
	Lack in confidence	17 (0.7%)	
Working environment-related problem triggers	Poor sound quality	54 (2.2%)	87 (3.6%)
	Equipment/technology problems	28 (1.2%)	
	No access to communicative context (in remote interpreting)	5 (0.2%)	
Attention splitting and coordination	Inappropriate division of attention between listening, memorizing and note-taking (specific to CI)	54 (2.2%)	64 (2.6%)
	Inappropriate division of attention between listening and production (specific to SI)	10 (0.4%)	
Others (specify)		45 (1.9%)	45 (1.9%)
Not clearly stated		35 (1.4%)	35 (1.4%)
Memory failure	Memory overload due to a long segment of source speech (CI)	12 (0.5%)	19 (0.8%)
	Failure to recall information due to attention lapse	7 (0.3%)	

190 Specifically, unfamiliar terms/acronyms/set expressions (242, 10.0%) are the most frequently encountered problem. Other frequently mentioned problems are lack of subject-specific knowledge (174, 7.2%), poor speech delivery (150, 6.2%), strong accents (139, 5.7%), fast delivery (119, 4.9%), long and complex sentences (113, 4.7%), cultural elements (110, 4.5%), high or low information density (110, 4.5%), slow or no access to correspondent equivalents of the SL (91, 3.8%), and difficulties in understanding notes (77, 3.2%).

Table 3. Strategies

Codes	Sub-codes	Frequency	
Reformulation strategies	Omission	316 (14.1%)	
	Addition	311 (13.9%)	
	Paraphrasing	162 (7.2%)	
	Compression	131 (5.8%)	
	Generalization	99 (4.4%)	
	Morpho-syntactic transformation	70 (3.1%)	
	Adaptation	42 (1.9%)	
	Simplification	38 (1.7%)	
	Reproduction	36 (1.6%)	
	Repair	33 (1.5%)	
	Repetition	27 (1.2%)	1381 (61.6%)
	Transcodage	21 (0.9%)	
	Attenuation/softening	21 (0.9%)	
	Substitution	20 (0.9%)	
	Consulting resources in the booth	12 (0.5%)	
	Approximation	11 (0.5%)	
	Nonverbal communication/using body language	10 (0.4%)	
	Referring listeners to an information source	6 (0.3%)	
	Transfer/instant naturalization	5 (0.2%)	
	Completion	5 (0.2%)	
Stylistic adjustment	5 (0.2%)		

Codes	Sub-codes	Frequency	
Preventative strategies	Off-line strategies	256 (11.4%)	517 (23.1%)
	Restructuring	129 (5.8%)	
	Chunking/salami	86 (3.8%)	
	Taking notes	20 (0.9%)	
	Visualization	17 (0.8%)	
	Décalage/time lag/extending or narrowing EVS	9 (0.4%)	
Comprehension strategies	Asking the speaker for clarification	104 (4.6%)	238 (10.6%)
	Anticipation	49 (2.2%)	
	Inferencing	35 (1.6%)	
	Waiting/delaying response	23 (1.0%)	
	Personal involvement	15 (0.7%)	
	Stalling	6 (0.3%)	
	Resorting to world knowledge	6 (0.3%)	
Translation strategies		47 (2.1%)	47 (2.1%)
Not clearly stated		40 (1.8%)	40 (1.8%)
Others (specify)		19	19 (0.8%)

As for strategies, as shown in Table 3, the most mentioned category of strategies is reformulation strategies (1381, 61.6%), followed by preventive strategies (517, 23.1%) and comprehension strategies (238, 10.6%). Of the 685 interpreting practice reports, 40 reports did not clearly mention strategies. Some only analyzed the problems and difficulties encountered in the interpreting process without proposing specific strategies to solve them. Since the essence of an MTI practice report is to point out and analyze problems encountered during interpreting practice and propose strategies (Sun & Ren, 2019), it seems that some MI students do not have such an awareness.

The most popular strategies proposed in students' interpreting practice reports are omission

(316, 14.1%), addition (311, 13.9%), off-line strategies (256, 11.1%), paraphrasing (162, 7.2%), compression (131, 5.8%), restructuring (129, 5.8%), and asking the speaker for clarification (104, 4.6%), generalization (99, 4.4%), chunking/salami (86, 3.8%), and morpho-syntactic transformation (70, 3.1%). It is generally consistent with Li's (2013) finding that omission (85, 21%) is the most sought-after interpreting strategy among students.

One noticeable trend that deserves mentioning is the category of "off-line strategies". Off-line strategies are mentioned in 256 of the 685 interpreting practice reports. Different from on-site strategies that could have been used in the interpreting process to prevent or solve

192 problems, offline strategies refer to strategies that can be used in future interpreting practice, e.g., preparation, enhancement of language or note-taking skills, etc. Since offline strategies do not help interpreters to reflect on their interpreting practice but point to future practices, they are not strongly recommended by trainers.

Table 4. The frequency of theories

Theories	Frequency
No theoretical framework	202 (28.5%)
Effort models	82 (11.5%)
Interpretive theory	74 (10.4%)
Skopos theory	44 (6.2%)
Interpreter's role	40 (5.6%)
Interpreter's subjectivity	28 (3.9%)
Redundancy	22 (3.1%)
Relevance theory	17 (2.4%)
Disfluency	17 (2.4%)
Schema theory	16 (2.3%)
Explicitation	11 (1.5%)
Interpreter's visibility	11 (1.5%)
Cooperative principle	10 (1.4%)
Self-repair	9 (1.3%)
Cohesion and coherence	8 (1.1%)
Interpreting quality assessment	7 (1.0%)
Error analysis	7 (1.0%)
Turn-taking	7 (1.0%)
Understanding, memorizing, expression and emergency response framework of interpretation analysis	6 (0.8%)
Participation framework	5 (0.7%)
Adaptation theory	5 (0.7%)
Others (specify)	82 (11.5%)

As presented in Table 4, 83 theories are mentioned in the 685 practice reports. The most frequent theories are effort models (82, 11.5%), interpretive theory (74, 10.4%), skopos theory (44, 6.2%), interpreter's role (40, 5.6%), and interpreter's subjectivity (28, 3.9%). This is consistent with the observations of Zhang (2020) who stated that the most frequently cited theories in MTI students' reports are effort models, interpretive theory, and skopos theory. It is also consistent with the finding of Xu (2014) who concluded that the most frequently mentioned theories in journal articles in China are the interpretive theory and effort models.

5. CONCLUSIONS

This survey aims to describe the features of Master of Interpreting (MI) students' practice reports, namely the features of their interpreting practice, the norms of their practice reports, and the most reported problems, strategies, and theories.

Results indicate that 403 (59%) of the practice reports are based on authentic interpreting practice while 282 (41%) are based on simulated interpreting. Consecutive interpreting (595, 86.9%) is the dominant mode of interpreting practice, compared with simultaneous interpreting (61, 8.9%), simultaneous interpreting with text (11, 1.6%), and sight translation (8, 1.2%). As for domains, 22 domains were identified in the 685 practice reports, among which general (176, 25.7%), business or finance (146, 21.3%), culture and art (53, 7.7%), technology (51, 7.4%), and diplomacy (44, 6.4%) are among the top five areas. The interpreting directions are evenly distributed, Chinese-English (235, 34%), English-Chinese (229, 34%), and both (220, 32%).

There is a lack of a standardized norm to guide the writing of practice reports. The results

indicate that the choice of writing language varies. While 62% (424) are written in English, 38% (261) are in Chinese. A similar problem exists as for the inclusion of literature reviews and theoretical frameworks. While some reports included literature reviews and theoretical frameworks (134, 20%; 483, 71%), others excluded both.

As for the most common problems, strategies, and theories, comprehension problems, specifically, linguistic and extra-linguistic triggers, are the most frequently encountered problem triggers by MI students during interpreting practice. The most frequent linguistic problems include unfamiliar terms, acronyms, set expressions, poor speech delivery (low voice, halting delivery, unclear pronunciation, mispronunciation, redundancy/false start etc.), strong accents, fast delivery, and long and complex sentences. The most common extra-linguistic triggers are lack of subject-specific knowledge, cultural elements, and high information density. Generally, more reformulation strategies are proposed in students' interpreting practice reports than preventative and comprehension strategies. Specifically, the most common strategies include omission, addition, paraphrasing, compression, off-line strategies, restructuring, asking the speaker for clarification, generalization, and chunking. The top five most common theories are effort models, interpretive theory, skopos theory, interpreter's role, and interpreter's subjectivity.

By exploring the status quo of interpreting practice reports, this survey provides a panoramic view of interpreting practice reports as a form of graduation thesis among MI students in China. It is hoped that the findings can provide insights for the writing of interpreting practice reports and call for community actions to reach a consensus on the norms of practice reports. The findings concerning the reported problems,

strategies, and theories may inform the curricular renewal of MI programs to meet students' learning needs.

One limitation of this survey lies in the sampling strategy. As qualitative research, it collected a large convenience sample of 685 practice reports. However, like all other qualitative research, caution should be taken when efforts are made to generalize the findings.

ACKNOWLEDGMENT

We are grateful for the insightful comments from the editor and reviewers. This article is based on part of the first author's unpublished thesis submitted to Xi'an International Studies University. The second author is the corresponding author.

REFERENCES

- Arumí Ribas, M. (2012). Problems and strategies in consecutive interpreting: A pilot study at two different stages of interpreter training. *Meta*, 57(3), 812-835. <https://doi.org/10.7202/1017092ar>
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(32), 1-20. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1028>
- Defrancq, B., Delputte, S., & Baudewijn, T. (2022). Interprofessional training for student conference interpreters and students of political science through joint mock conferences: An assessment. *The Interpreter and Translator Trainer*, 16(1), 39-57. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2021.1919975>
- Dong, Y., Li, Y., & Zhao, N. (2019). Acquisition of interpreting strategies by student interpreters. *The Interpreter and Translator Trainer*, 13(4), 408-425. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2019.1617653>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical*

- and *Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training* (Revised ed). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.8>
- Guo, S. (2019). A survey of the status quo of MTI degree theses in universities in Shaanxi Province [陕西省高校MTI专业学位毕业论文现状调研]. *Innovative Research on Foreign Language Education and Translation Development* [外语教育与翻译发展创新研究], 8, 182-187.
- Han, Z., & Hou, X. (2022). Theoretical frameworks in translation practice reports of MTI students [MTI 翻译实践报告写作中的理论框架问题]. *Technology-assisted Foreign Languages Education* [外语电化教学], 5, 25-30.
- Hennink, M. & Kaiser, B. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292(6), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>.
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kader, S., & Seubert, S. (2015). Anticipation, segmentation...stalling? How to teach interpreting strategies. In D. Andres & M. Behr (Eds.), *To know how to suggest...: Approaches to teaching conference interpreting* (pp. 125-144). Frank & Timme.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage. <https://doi.org/10.1177/1094428108324513>
- Lai, L. & To, W. (2015). Social media content analysis: A grounded approach. *Journal of Electronic Commerce Research*, 16(2), 138-152. http://www.jecr.org/sites/default/files/16_2_p05.pdf
- Leal, A. (2014). Truth in translation: Interpreters' subjectivity in the truth and reconciliation hearings in South Africa. In K. Kaindl & K. Spitzl (Eds.), *Transfiction: Research into the realities of translation fiction* (pp. 233-246). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.110.16lea>
- Lederer, M. (2015). Interpretive theory. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge encyclopedia of interpreting studies* (pp. 206-208). Routledge.
- Lei, B. (2014). *Situation of MTI interpreting dissertation writing: A survey in 10 universities in China* [master's thesis]. Guangdong University of Foreign Studies.
- Li, X. (2013). Are interpreting strategies teachable? Correlating trainees' strategy use with trainers' training in the consecutive interpreting classroom. *The Interpreters Newsletter*, 18(9), 105-128. <http://hdl.handle.net/10077/9754>
- Li, X. (2015a). Mock conference as a situated learning activity in interpreter training: A case study of its design and effect as perceived by trainee interpreters. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(3), 323-341. <https://doi.org/10.1080/1750399x.2015.1100399>
- Li, X. (2015b). Putting interpreting strategies in their place: Justifications for teaching strategies in interpreter training. *Babel*, 61(2), 170-192. <https://doi.org/10.1075/babel.61.2.02li>
- Li, X. (2024). Towards a set of theoretical frameworks to scaffold students' reflections in interpreter training [Manuscript submitted for publication]. School of Translation Studies, Xi'an International Studies University.
- Lian, J. K. M., Foo, Z. Y., & Ling, F. Y. Y. (2018). Value of internships for professional careers in the built environment sector in Singapore. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 25(1), 77-89. <https://doi.org/10.1108/ECAM-09-2015-0133>
- Lune, H., & Berg, B., L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th ed.). Pearson.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Monique H. M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292(C), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Mu, L. (2011). Exploring the modes of MTI degree thesis [翻译硕士专业学位论文模式探讨]. *Foreign Language Learning Theory and Practice* [外语教学理论与实践], 1, 77-82.
- Mu, L., & Li, W. (2019). Rethinking the writing norms of MTI graduation theses: An analysis based on 704 graduation theses [翻译硕士专业学位论文写

- 作模式的再思考：基于704篇学位论文的分析]. *Academic Degrees & Graduates Education* [学位与研究生教育], 11, 33-39.
- Mu, L., & Zou, B. (2011). A survey of MTI graduation theses and writing [翻译硕士专业学位毕业论文调研与写作探索]. *Chinese Translators Journal* [中国翻译], 5, 40-45.
- Mu, L., Zou, B., & Yang, D. (2012). Exploring the writing norms of MTI graduation theses [翻译硕士专业学位论文参考模板探讨]. *Academic Degrees & Graduates Education* [学位与研究生教育], 3, 24-30.
- Nord, C. (2018). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351189354>
- Pöchhacker, F. (1995). Simultaneous interpreting: A functionalist perspective. *Hermes: Journal of Language and Communication Studies*, 14, 31-53. <https://doi.org/10.7146/hjclb.v8i14.25094>
- Pöchhacker, F. (2016). *Introducing interpreting studies* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315649573>
- Pöllabauer, S. (2015). Role. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge encyclopedia of interpreting studies* (pp. 355-359). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678467>
- Prescott, P., Gjerde, K. P., & Rice, J. L. (2021). Analyzing mandatory college internships: Academic effects and implications for curricular design. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2444-2459. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723531>
- Rai, N., & Thapa, B. (2015). *A study on purposive sampling method in research*. https://www.researchgate.net/profile/Parthiban_Govindasamy/post/
- Riccardi, A. (2005). On the evolution of interpreting strategies in simultaneous interpreting. *Meta*, 50(2), 754-767. <https://doi.org/10.7202/011016ar>
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. Sage.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Setton, R., & Dawrant, A. (2016). *Conference interpreting: A complete course*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.120>
- Shei, C. C. (2005). Translation commentary: A happy medium between translation curriculum and EAP. *System*, 33(2), 309-325. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.01.004>
- Shih, C. Y. (2018). Translation commentary re-examined in the eyes of translator educators at British universities. *The Journal of Specialised Translation*, 30, 291-311. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10055523>
- Sun, S., & Ren, W. (2019). Exploring the modes of MTI degree thesis [翻译硕士学位论文模式探究]. *Chinese Translators Journal* [中国翻译], 4, 33-39.
- Vargas Urpi, M. (2016). Problems and strategies in public service interpreting as perceived by a sample of Chinese-Catalan/Spanish interpreters. *Perspectives*, 24(4), 666-678. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1069861>
- Wang, F. (2020). *A survey on the status of MTI dissertation writing and its implications for teaching: A case study of a university in southwest China* [翻译硕士(MTI)论文写作状况调查及对教学的启示: 以西南某高校为例]. *English Square* [英语广场], 118, 50-55.
- Xu, M., Zhao, T., & Zong, W. (2020). On translator training in industry-specific universities in China: A case study of 16 MTI programs. *Lebende Sprachen*, 65(1), 1-19. <https://doi.org/10.1515/les-2020-0001>
- Xu, Z. (2015). Doctoral dissertations in Chinese interpreting studies: A scientometric survey using topic modeling. *Forum*, 13(1), 115-117. <https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.1277v1>
- Xu, Z. (2015). The past, present and future of Chinese MA theses in interpreting studies: A scientometric survey. *Perspectives: Studies in Translatology*, 23(2), 284-304. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2015.1011175>
- Xu, Z., & Pekelis, L. (2015). Chinese interpreting studies: A data-driven analysis of a dynamic field of enquiry. *PeerJ*, 3, e1249. <https://doi.org/10.7717/peerj.1249>
- Yang, Y., & Li, X. (2022). Which theories are taught to students and how they are taught: A content analysis of interpreting textbooks. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 92, 167-185. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78327>
- Zhang, L. (2020). *A survey report of MI theses in three foreign studies universities in China (2009-2019)* [master's thesis]. Guangdong University of Foreign Studies.

RESEÑAS

Destino desconocido: poesía y traducción

NATALIA CARBAJOSA

León, Eolas/Ursa Major, 2022, 210 pp.

Isabel Alonso-Breto

Universitat de Barcelona

ORCID: 0000-0001-5684-7399



Partamos con una proposición quizás arriesgada: toda traductora de poesía debería ser poeta. Ahora bien, ¿sucede esto siempre? *Chi lo sa...* Quizá empezar, mejor, por una afirmación no por obvia menos cierta: toda buena traductora de poesía es, por necesidad, poeta.

¿Cómo traduciría si no,

ya no la enunciación de los versos, sino también —y sobre todo— el ritmo, la entonación, las aliteraciones, los silencios, los significados múltiples y los contrapuntos, los ensueños del poema, los lastres históricos y emocionales puestos en juego por la voz poética, el vapor de los versos, su duende, la rima, el dolor... en fin, otra vez los silencios? Solo la mente poética puede dar cuenta de todos, verdaderamente todos, los elementos que constituyen esa construcción mágica y exacta que constituye el poema. Y este es el caso, en efecto, de la traductora que nos ocupa. Carbajosa es poeta: ha publicado un buen puñado de libros de poesía, como ahora *La vida extraña* (2014), *Lugar* (2019), o la más reciente compilación *Tiempo vivo (Poemas 2000-2020)* (2021), que como sus otras colecciones han recibido elogiosas críticas. Así, podemos dar por bueno ese requerimiento. Ahora bien, por si acaso esta identidad de poeta fuese condición necesaria pero no suficiente, esta traductora de poesía tiene otro gran atributo: su

destacado trabajo académico en el ámbito de la poesía norteamericana contemporánea. Entre otros estudios, es autora del ensayo *Female Beatness: Mujeres, género y poesía de la generación Beat*, escrito en colaboración con la también profesora de Estudios Ingleses Isabel Castelao-Gómez, y que en 2021 recibió el Premio Javier Coy de investigación literaria concedido por la Asociación Española de Estudios Americanos (SAAS). Así, la sólida carrera que Carbajosa ha construido como traductora de poesía se asienta de manera simultánea en sus empeños creativo y académico. Un equilibrio perfecto, a mi entender.

En el contexto español, hoy en día Natalia Carbajosa es la más prestigiosa traductora de poetas contemporáneas norteamericanas, y este volumen, *Destino desconocido: poesía y traducción*, consiste en gran parte en la compilación y actualización de sus reflexiones en torno a ese extenso y concienzudo trabajo de traducción. Además de ensayos sobre sus autoras de cabecera, se incluyen también algunos sobre otros autores (léase Shakespeare, y algún otro necesariamente menos notorio) y otros temas (léanse la maternidad y sus demandas, el exilio y su necesidad de navegar entre lenguas, el turismo intercultural entre países y textos...), en todo caso siempre entrelazados en torno al núcleo central de la traducción. El volumen se estructura en tres partes, precedidas de un ensayo que sienta las bases temáticas y el tono ensayístico, tan personal, de la autora. A su vez vienen rematadas por una cuarta sección más breve, una “Coda” que apliega distintos textos de carácter quizás más mundano y menos filológico. Solo quizás.

La introducción contiene el ensayo “Poesía y traducción: una lección de geometría”, donde Carbajosa da cuenta de un vasto bagaje de lecturas sobre el tema que le ocupa, a saber, la propuesta de la traducción como un arte triangular, pues se asienta por necesidad en tres vértices.

De entrada, se me hubiese ocurrido identificar estos tres ángulos de manera, me temo, lamentablemente prosaica. A saber: una lengua de partida; otra lengua de destino; la traductora o el traductor (y por supuesto, en sus manos, el texto). Sin embargo, la propuesta de este ensayo es mucho más sofisticada. Carbajosa defiende que la tarea de traducción (al menos de la traducción poética) reproduce un aspecto clave de la poesía, y es el hecho de que esta nunca puede aspirar a representar del todo la realidad o el mundo referencial: siempre hay un hueco, un fallido querer llegar del todo, una imposibilidad. Nos convence de esta realidad con la ayuda de argumentos de Platón, Emili Lledó, Ann Carson o Gustavo Martín Garzo, entre otros. Y se explica: los tres vértices del triángulo son, para empezar, el amante y el amado o el objeto de deseo, y la imposibilidad de alcanzarlo. Pero también pueden ser y son: los pueblos de la tierra; la lengua común perdida con la destrucción de Babel; y el poeta que busca recomponer esa lengua. Otra encarnación de ese triángulo la pueden componer el lenguaje, cualquiera que sea; el mundo en su intimidatoria extensión; y en tercer lugar el poeta, que busca unirlos sin conseguirlo del todo... de la misma manera que el traductor. Así, nos cuenta Carbajosa, lo van entendiendo también, con sutiles variaciones, María Zambrano, Ramón Xirau, Ana Blandiana, Marina Tsvietáieva... En la versión triangular de esta última, más compleja, el triángulo se construye como sigue: una lengua materna; una lengua universal o *Ur-Sprache* (quizás esa lengua común babélicamente perdida); y un poeta... o traductor. Walter Benjamin y Octavio Paz actualizan el triángulo al bagaje interno y externo del ser humano contemporáneo en relación a la humanidad que compartimos, ambos mediatizados siempre por el poeta y por el traductor. Es un argumento triangular complejo, pero

sustentado. En definitiva, la poeta o el poeta se encuentra entre el maremágnum de humanidad de la lengua que emplea y su propia palabra, y entre esos dos polos se sabe solo parcialmente efectivo, solo en parte exitoso como representante y comunicador. El poeta, pese a que escribe el poema (o precisamente *porque* escribe el poema), habita el espacio vacío, el hueco. Y lo mismo le sucede a su epígono: el traductor, que vive “en el hueco [...] con conciencia de que es el reflejo de otro hueco anterior,” y que sin embargo, al fin, siempre “posee un nombre fijo, permanente, insustituible” (25).

En la primera parte de la colección, titulada “Nombres de mujer”, los ensayos nos transportan a los universos líricos de Maya Angelou, Ruth Weiss, Elizabeth Bishop, Denise Levertov, Ana Blandiana, Lorine Niedecker, Dorothea Tanning y Anna Ajmatova. Son textos que combinan la habilidad para introducirnos a la vida, trabajo y singulares mundos de cada una de estas autoras, con una simultánea reflexión sobre sus procesos de creación y los de traducción. La propuesta teórica elaborada en el ensayo introductorio, que como decíamos engarzaba la función y misión de la poeta y de la traductora, cobra vida de esta manera. O más bien, cobra vidas insospechadas, formas diversas —pues cada ensayo presenta su propia personalidad— donde los procesos de creación y de traducción se entrelazan con el proceso de la escritura ensayística para construir significados muy poderosos sin por eso perder de vista ese hueco al que apuntaban Carson, Paz y tantos otros: la poesía, el deseo, la traducción, la (im)posibilidad... Esto sin perjuicio de que se comenten obras de carácter autobiográfico, como sucede en el caso de Maya Angelou, donde sin embargo vuelve a primar lo poético. Entre el jazz de entreguerras de Ruth Weiss, los atemporales marjales de Lorine Niedecker y el papel pintado de Dorothea

Tanning, se van desvelando a la lectora técnicas y estrategias de la traducción que son muy iluminadoras. Así, este volumen de ensayos, podría decirse, tiene también algo de manual. Podemos adelantar en este punto que toda traductora de poesía saldrá siempre bien parada de esta lectura. Como toda traductora en general; o toda lectora curiosa.

Titulada “Clásicos”, la segunda parte es más breve: contiene dos artículos que exploran el extraordinario valor del lenguaje, y más en concreto del lenguaje poético. En lugar de perder su vigencia, en el cuarto centenario de la muerte de Shakespeare Carbajosa vindica que “la palabra rica, múltiple y pareciera a veces que, sin mediatizar, en su relación con la cosa nombrada, de los textos shakesperianos, sirve hoy más que nunca para llevarnos de vuelta a la casa saqueada del lenguaje” (124). Por su parte, el segundo texto incide también en este poder, señalando la singular potencia de la vinculación entre la función y sensorialidad del lenguaje clásico (el inglés isabelino, que ya recoge influencias petrarquianas) con el deslavazado sujeto (post)moderno en la obra del poeta y académico estadounidense John Edward Williams. En este excursus la autora nos obsequia, como viene haciendo en todo el libro, con una lección magistral de historia de la literatura que es una delicia leer.

La tercera parte contiene tres entrevistas. En dos de ellas, las poetas Rae Armantrout y Emily Fragos responden a las informadas preguntas de su traductora, Carbajosa, con quien a todas luces comparten una gran complicidad. Estas conversaciones desvelan no solo visiones particulares sobre la creación y el mundo, sino también un profundo conocimiento del desarrollo de la poesía norteamericana del último siglo. En la tercera entrevista la propia autora es entrevistada, con motivo de su traducción de los poemas de Lorine Niedecker, por el poeta y artista plás-

tico Antonio Gómez Ribelles. Las respuestas de Carbajosa contribuyen a completar la detallada visión panorámica de la poesía norteamericana que, como digo, se viene esbozando en tantos capítulos del libro.

La Coda presenta varios textos de carácter misceláneo, rápidos de leer, muy sugerentes, donde la creación poético-literaria y la traducción siguen teniendo el protagonismo. En “Mind the Gap”, mientras viajamos por la Irlanda de Joyce, tenemos también ocasión de visitar una exposición sobre el *Libro de Kells*. Aquí se entretiene la autora, ahora que vamos concluyendo, en recordar el crucial quehacer traductivo y de interpretación de aquellos monjes medievales, e incluso nos obsequia con algunas jugosas versiones de sus poemas. Cierra el libro el ensayo “Traducir en tiempos de penuria”, donde aparece quien seguramente no podía faltar en esta fiesta de la poesía, la traducción y el lenguaje: ¡Y es que también don Quijote reflexionó sobre el complejo entramado de relaciones entre las lenguas del mundo!

En definitiva, cualquier página de este conciso y calórico tratado sobre la traducción sería digna de citarse en una breve reseña como esta, pero vale la pena quizás terminar con un fragmento del párrafo que, a su vez, cierra el libro. Dice así: “Todas las traducciones son necesarias [...] Cruces de caminos, no fronteras. Y pobre del que así no lo entienda, y chille y se desgañite con el oscuro deseo de ser recibido tal cual, sin interpretación posible. Como si el lenguaje fuese un monolito, en lugar de una roca porosa que va cambiando de forma a merced del viento y el agua. Como si la casa de las lenguas no fuera múltiple, y cambiante, y de todos. Traductora *dixit*” (210). A tenor de estas líneas, queda confirmado, así, que la autora de esta relevante colección de ensayos es, además de una gran traductora, una excelente poeta.

REFERENCIAS

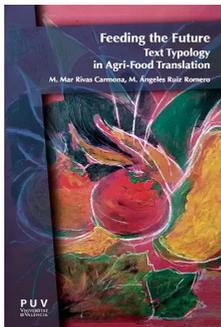
- Carbajosa, Natalia. (2014). *La vida extraña*. Editorial Amarante.
- Carbajosa, Natalia. (2019). *Lugar*. Raspabook.
- Carbajosa, Natalia. (2021). *Tiempo vivo (Poemas 2000-2020)*. Ediciones Abismos del Suroeste.
- Carbajosa, Natalia. (2022). *Destino desconocido: poesía y traducción*. Eolas/Ursa Major.
- Carbajosa, Natalia y Isabel Castelao-Gómez. (2019). *Female Beatness: Mujeres, género y poesía de la generación Beat*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, Biblioteca Javier Coy de Estudios Norteamericanos.

Feeding the future: text typology in agri-food translation

RIVAS CARMONA, MARÍA DEL MAR
Y RUIZ ROMERO, MARÍA DE LOS ÁNGELES

Publicacions Universitat de València, Valencia, 2021,
252 pp.

Juan Pedro Morales-Jiménez
GIRTraduvino, Universidad de Valladolid
ORCID: 0009-0006-5183-7347



La interdisciplinariedad y la hibridación son cualidades inherentes de los textos agroalimentarios. Un sinfín de complejidades derivan de ello y del intento de aunar y delimitar todos los textos dentro de un mismo género. Por dicho motivo, las doctoras de la Universidad de Córdoba,

María del Mar Rivas Carmona y María de los Ángeles Ruiz Romero, han dedicado brillantemente una investigación a describir los diversos

textos que confluyen dentro de este campo de especialidad. *Feeding the future: text typology in agri-food Translation* es una monografía publicada por la Universitat de València en 2021 que permite al lector analizar el paisaje de esta rama imprescindible y en auge de nuestra cultura.

El estudio pretende, y consigue, servir de manual tanto para lingüistas como para traductores al ejemplificar al detalle y ofrecer fuentes para que los estudiantes y expertos logren adquirir la deseada competencia documental (Consuelo García, 2005). Con dicho fin, las autoras han dividido el monográfico en 4 capítulos que se compartimentan a su vez en 50 subapartados. En ellos se sintetizan los principales ámbitos en los que se generan los textos agroalimentarios aportando descripciones, ejemplos en inglés y español, así como consejos para trabajar con ellos.

El ámbito agroalimentario se nutre de todas las industrias que abarcan o comparten la producción, manipulación, comercialización y publicidad de los alimentos. En consecuencia, es un vasto entramado de ámbitos que se inicia en el sector primario y concluye con el terciario, desde la cosecha hasta el final de la elaboración de alimentos o bebidas. Engloba, pues, la comercialización nacional e internacional, el turismo o la gastronomía. Estos son los temas principales del primer capítulo, es decir, el papel del sector en España y la imagen que la gastronomía española ostenta. Nuestro país es uno de los principales exportadores (aceite, frutas y hortalizas o jamón), tanto de alimentos como de recetas o platos señeros (salmorejo, paella, tapas, etcétera). Todo esto deriva directamente en una inclusión de estudios agroalimentarios en las instituciones. De igual modo, existe una inminente creación de producción académica en torno a estos temas, predominando los artículos científicos sobre traducción o sobre la lengua de la vid y el vino. A pesar de la cantidad de publicaciones,

concluyen que es un área del conocimiento que requiere un mayor estudio desde todas las perspectivas (pp. 13-24).

Antes de la presentación de las principales vertientes, se resumen los diversos puntos de vista que a lo largo de la historia se han adoptado ante la dicotomía entre género y tipología textual (pp. 25-41). Coinciden en la dificultad de delimitar ambos conceptos y de separar las fronteras entre los diversos géneros pertenecientes a la agroalimentación, pudiéndose dar en todos los contextos y entre todos los participantes de la comunicación.

Una vez establecidos los pilares de la investigación, dedican siete subcapítulos en el capítulo 3 a explicar el crisol de textos que conforman este tejido textual. Con el objetivo de facilitar la comprensión de las explicaciones, las autoras siguen una estricta pauta compuesta de 5 apartados: descripción general de los textos, caracterización de la tipología, cómo adquirir las destrezas necesarias para trabajar con ellos, un ejemplo en español y otro en inglés.

El primero de ellos abarca los textos científico-técnicos (pp. 43-75), es decir, donde se origina el producto inicial. Se destaca la problemática en la definición de textos científicos, académicos y técnicos. Los dos primeros transmiten la información mientras que el último pone en práctica los conocimientos. Para su diferenciación, se deben tener en cuenta las dimensiones cognitivas, lingüísticas y pragmáticas que Cabré i Castellví (2004) enumera. Estas unidades de comunicación están dirigidas tanto a expertos como a legos, pero siempre redactados por especialistas. Por esta razón, encontramos un alto índice de densidad terminológica, nominalización, falta de creatividad representada por las repeticiones y utilización de estructuras fijadas. Algunos ejemplos son los artículos comerciales, los debates, los manuales o los artículos científicos. Las autoras

han seleccionado estos últimos para ejemplificar este apartado y todo lo mencionado en él.

En segundo lugar, se abordan los textos que transmiten contenidos biosanitarios (pp. 76-96). Se identifican por una terminología rica en tecnicismos, neologismos, raíces grecolatinas y siglas, entre otras. Al igual que en el caso anterior, el empleo de nominalizaciones, la redundancia y un uso continuo de bibliografía son los rasgos más reseñables. Se enumeran los documentos o contextos incluidos en esta rama de acuerdo con las clasificaciones de Muñoz-Miquel (2016), Díaz Alarcón (2016) y Borja Albi (2012). Para poner en situación al lector, recurren a un texto informativo semiespecializado en inglés y español. Esto da pie a consejos sobre la consulta en fuentes documentales y terminológicas.

La tercera rama es la concerniente a los textos legales y administrativos (pp. 97-133) que ofrecen una falta de transparencia al lector debido a la rigidez estructural, su carácter conservador, la aplicación de expresiones anafóricas, tercera persona y la subordinación de los sintagmas. Todo esto es visible en los instrumentos reglamentarios y en el contrato de compraventa que las autoras incluyen para ilustrar las complejidades derivadas. A pesar de los puntos anteriores, la dificultad no solo reside en la terminología, sino también en los rasgos. Por ello, las autoras aconsejan una formación legal para ser fiel a la traducción y al texto origen.

Las obras literarias (pp. 133-157) son las cuartas en desarrollarse, ya que la agroalimentación está presente en todos los géneros y tipologías textuales. Los escollos para la traducción de este género en particular son la creatividad y la búsqueda de la originalidad y belleza. Como los escritores buscan el equilibrio entre contenido y continente, el trasvase nunca es fácil. Existen diversos subgéneros de acuerdo con Enríquez y Mendoza (2014), tanto orales como escritos,

204 donde la gastronomía o la agricultura están presentes. Rivas Carmona y Ruiz Romero exponen todo esto con un texto en prosa y un poema.

La creatividad es un rasgo que comparten el quinto y sexto subapartados que aúna el turismo (pp. 158-175) y la publicidad (pp. 176-196). Al igual que sucede con la literatura, existe un cuidado especial por el lenguaje acompañado de un diseño e influencia por lo visual. Lingüísticamente, en el turismo destaca la ambigüedad, el uso de neologismos y la abundancia de descripciones y subjetivismo, entre otros. Esto se debe a que el emisor pretende transmitir un mensaje que logre atraer a un posible visitante. Para ello y según Calvi (2010), se redactan guías, panfletos, página webs o textos legales como contratos de alquiler. Las autoras exponen estos factores mediante un folleto sobre oleoturismo. La traducción de estos textos suele ser inversa y está supeditada a la subordinación a la imagen y a la cultura. En lo relativo a la publicidad, estos atributos se intensifican debido a la condensación de las ideas, uso de neologismos, falta de tecnicidad y la combinación de lenguaje visual y textual. Partiendo de la taxonomía de Santos García (2012), las autoras establecen que los géneros pueden ser: periódicos y revistas, orales, televisivos o estar generados en internet. Por ello, exponen varios ejemplos, unos con tendencias más “inocentes”, en palabras de las autoras, y otras menos “lícitas”. Los obstáculos para el traductor nacen de la necesidad de comprobar que son textos funcionales en el lenguaje meta y que se adaptan a las exigencias socio-culturales.

Finalmente, Rivas Carmona y Ruiz Romero se enfrentan a los “textos deliciosos que alimentan” (pp. 197-230), que son elementos identitarios y hereditarios de su cultura. Por ese motivo, uno de los rasgos es la hibridación con el turismo seguido de un texto en el que no se emplea un registro elevado ni tecnicismos por lo general.

No obstante, se requiere una especialización por los términos y por los culturemas. Encontramos una de las primeras clasificaciones sobre gastronomía en este monográfico: recetarios, menús, programas de cocina, redes sociales, críticas... Los géneros seleccionados para contextualizarlos en esta obra son dos de ellos: los programas y los recetarios con todos sus elementos.

En conclusión, desde el etiquetado de un producto de sulfatado hasta el folleto turístico sobre gastronomía local, todos son textos indispensables en el funcionamiento del sector agroalimentario. Esta es la labor que han ensalzado ambas autoras con el objetivo final de acercar los textos agroalimentarios a los lingüistas y a los traductores, dotando cada punto de técnicas y herramientas para adquirir las destrezas necesarias. Se trata, en definitiva, de un manual imprescindible para estudiantes y profesionales de la traducción agroalimentaria.

REFERENCIAS

- Borja Albi, A. (2012). Aproximación traductológica a los textos médico-jurídicos, *Panace@* 13 (36), 166-175.
- Cabré Castellví, M. T. (2004). La terminología en la traducción especialidad. En Consuelo Gonzalo García y Valentín García Yebra (eds) *Manual de documentación y terminología para traducción especializada*. (pp. 89-122) Arco/Libros.
- Calvi, M. V. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación, *Ibérica* 19, 2010, 9-32.
- Díaz Alarcón, S. (2016). Introducción a la traducción médica francés-español, *Panace@*, 17 (43), 2016, 4-15.
- Enriquez Aranda, M. y Mendoza García, I. (2014). Los géneros literarios y la traducción, *Futhark* 9, 85-120.
- Gonzalo García, C. (2005). Fuentes de información en línea para la traducción literaria. En C. Gonzalo García y V. García Yebra (Eds.), *Manual de documentación para la traducción literaria* (pp. 149-180). Arco/Libros.

Muñoz-Miquel, A. (2016). La traducción médica como especialidad académica: algunos rasgos definitorios, *Hermeneus* 18, 235-267.

Santos García, D. V. (2012). *Géneros periodísticos y publicitarios*. Editorial Red Tercer Milenio.

Terminología, neología y traducción

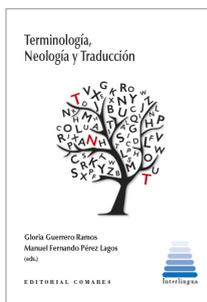
GUERRERO RAMOS, RAMOS, Y PÉREZ LAGOS,
MANUEL FERNANDO (EDS.)

Comares, Granada, 2021, 307 pp.

José Rubén Trujillo Longay

Universidad de Málaga

ORCID: 0009-0005-7565-7028



Terminología, neología y traducción, publicado en la editorial Comares, nace de la necesidad de dar a conocer los estudios que se están llevando a cabo recientemente en las disciplinas que dan nombre a la propia obra. Las veinte contribuciones, presentadas por orden

alfabético de sus autores, aportan un incuestionable avance en el conocimiento, el asentamiento y la difusión que estos tres ámbitos suponen dentro del área de la lingüística aplicada. Sin embargo, su campo de acción supera las propias fronteras, lo que nos lleva a hablar de cuestiones de lengua en todas las esferas de la sociedad: sociosanitaria, política, informativa y publicitaria. Ya no hay un espacio que no se impregne y escape de la terminología, la neología y la traducción. La lectura de la obra presentada supone la asunción y el aprendizaje de nuevos términos de la actualidad que ya forman parte de nuestro acervo y tendrán vigencia en los próximos años y, posiblemente, decenios.

El capítulo 1 aborda los occasionalismos como fenómenos lingüísticos que han de ser tomados en cuenta como parte vertebradora del proceso por el que una nueva unidad léxica llega a ser neologismo. Los autores hacen hincapié en la importancia que ha de darse a esta «unidad léxica de sentido» como concepto diferente al de neologismo. Asimismo, insisten en ese carácter temporal y de corto recorrido en espacio de tiempo. Sin embargo, como cualquier fenómeno de naturaleza lingüística, este carácter transitorio como occasionalismo puede permanecer en el tiempo y con este último pasar a ser considerado y catalogado como un neologismo natural y por antonomasia. Ejemplos fehacientes de esto son los casos de *mileurista*, *eurovisivo* y *eurofán*.

Por su parte, Teresa Cabré parte desde su consolidada y reconocida Teoría Comunicativa de la Terminología (TCT) y retoma y matiza cuestiones que a lo largo de estos años han suscitado para la propia autora una necesidad de reflexión y regulación de aspectos concretos de la teoría que nace como contraposición a la wusteriana Teoría General de la Terminología (TGT). Actualiza el debate que subyace en el concepto *término* y reflexiona en dar un giro de tuerca a su propia TCT. Miguel Casas aborda el concepto de intraducibilidad y apuesta por claros ejemplos que nos llevan a pensar en aspectos tan estudiados en traductología como son la tan traída y llevada idea de que el traductor asume esa responsabilidad de traducir, pero también de modular, adaptar y, en ocasiones, atreverse a originar unidades léxicas nuevas, es decir, a ser creador léxico.

En el capítulo 4 se dan numerosos términos y neologismos del campo de la ciencia y tecnología, y se aborda la problemática que surge cuando, con el mejor deseo, se intenta castellanizar términos que han pasado al acervo lingüístico compartido por la comunidad de hablantes. En

206 el capítulo 5 se pone de manifiesto la imprescindibilidad que hoy día tienen las herramientas tecnológicas de procesamiento de datos para analizar la frecuencia de uso de ontologías terminológicas, entendidas estas como una especie de representación gráfica estructurada en redes que organizan conceptos según relaciones semánticas (Brown, 2005) y en concreto en este capítulo basada en FrameNet. Se parte de un estudio multilingüe de unidades terminológicas cuyos logros pasan por la celeridad en el acopio de unidades o *tokens*, así como la difusión a gran escala que una vez más las herramientas terminológicas han permitido en un mundo efímero y convulso.

En el capítulo 7 Estopà analiza, siempre partiendo de la TCT, la posición que la Medicina como disciplina científica y su aplicación diaria en contextos médicos tiene en una sociedad cada vez más pendiente y concienciada con el cuidado de la salud. Reflexiona sobre las ventajas, pero también inconvenientes que existen hoy día con ese trasvase que se da cuando los términos que a priori son especializados saltan a contextos semibanalizados y a legos de la disciplina (Guerrero Ramos, G. y Pérez Lagos, M. F., 2012). Asimismo, detalla los mecanismos y recursos más usuales en este campo en cuanto a la creación de neologismos se refiere y el impacto que tiene en los usuarios últimos, es decir, interesados en la materia y los propios pacientes. A tal respecto, no recomienda el excesivo uso de epónimos y apuesta por que exista una mayor bidireccionalidad entre las personas facultativas y pacientes. Estos últimos tienden a buscar ayuda en portales de internet e incluso foros que aún más complican la comprensión de informes médicos expedidos. Por tanto, la mejora a este respecto implica que pacientes y facultativos estrechen puentes y clarifiquen la terminología utilizada en la identificación de procesos y métodos descritos en los documentos con el objetivo de que el paciente conozca de primera mano y

meridianamente su dolencia y su posterior proceso terapéutico.

El capítulo 8 pone el foco en la actuación de los organismos oficiales deportivos tales como UEFA, COI y su aportación respecto de la incorporación y entrada de neologismos en entornos de comunicación deportivos y su tarea como garantes y guardianes de la lengua. Asimismo, se cuestiona el carácter impasible que en ocasiones podría advertir algunas instituciones de rigor como la RAE a la par que trae a la memoria manuales y obras que no obtuvieron demasiado reconocimiento ni prestigio como es el caso de *El dardo en la palabra*, si bien hoy día son de incontestable valor y altamente estimadas por prácticamente cualquier lingüista que se precie. Destacables los análisis y las palabras que arroja relacionadas con el mundo deportivo federado, tales como *glima*, *luge*, *jeu de paume* o *juego de sogas*. Asimismo, resultan interesantes y argumentadas las aproximaciones semánticas que se aportan acerca de términos duplicados (que pudieran ser también llamados, ¿por qué no?, dobles neológicos) como son *voleibol* y *balonvolea*. En el capítulo 9 se nos acerca y analiza pormenorizadamente el concepto de neología terminológica, también llamado *neonimia*. Partiendo de dos aspectos como son la internacionalización y, por otro, la innovación, el autor repasa la influencia e impacto que tiene un término a la hora de ser traducido a diferentes lenguas meta y los mecanismos que cada lengua utiliza para esa labor. Tomando los análisis de un estudio realizado, aporta y profundiza también con el término *terminogénèse*.

En el capítulo 10, Guerrero y Pérez Lagos hacen un compendio de las tres disciplinas que se abordan en esta obra: terminología, neología y traducción. La terminología estudia como tal los términos, la neología se ocupa de los procedimientos que se llevan a cabo para dar respuesta a esos términos por parte de las diferentes lenguas y, por último, la traducción hace lo propio con

la producción de esos términos en la lengua de llegada. A partir de aquí los autores retoman el debate acerca de la necesidad que existe de traducir dichos términos a la par que valoran hacerlo siempre en lengua inglesa. En el capítulo 11 su autor nos aporta una visión diferente y desde el punto de vista conceptual acerca de conceptos lingüísticos según la tradición terminográfica oriental. Presenta una nueva visión atendiendo a la tipología de conceptos y a su traspaso a otras lenguas meta. Al tratarse todas ellas de lenguas naturales, la traducción de cada uno de los términos varía dependiendo de los conceptos o realidades a los que dichos términos hacen referencia en cada una de las lenguas y realidades culturales de llegada.

En el siguiente artículo se destaca la triple clasificación que propone Lorenzo (1996) de los mismos en no adaptados, parcialmente adaptados y completamente adaptados. Asimismo, se repasan las formaciones prefijoidales y sufijoidales más habituales que se dan en la entrada de los anglicismos en las lenguas de acogida. Una vez más asumimos que la lengua inglesa sigue siendo más flexible a la hora de utilizar sus nuevas creaciones léxicas dentro del discurso, es decir, que hace un uso de los neologismos en todas las categorías gramaticales que se precien, ya sea adjetivando, nominalizando o adverbializando el término en cuestión; en contraposición a este fenómeno tan propio de la lengua de Shakespeare, el castellano es más rígido y lento, especialmente en el discurso escrito cuando se trata de ingresar préstamos en la categoría verbal. Los prefijos más utilizados siguen siendo los de siempre: *anti-*, *co-* y *re-*, y existe una tendencia a eliminar guiones innecesarios especialmente en el caso de composición.

Paredes, en el capítulo 14, retoma la investigación de los usos terminológicos de la cata de vinos y más concretamente de la denominación de origen de Jerez. Supone una oportunidad

para acercarnos al curioso mundo del vino que nos aporta un extenso número de neologismos y, no con ello, de escollos terminológicos a la hora de describir y valorar los parámetros concernientes a su olor, gusto y aspecto. Un sinfín de adjetivos y adjetivos sustantivados se nos ofrece a tal efecto sin que ello suponga que los mismos puedan ser actualizados tanto en positivo como en negativo. Es el caso del adjetivo *turbio*, que puede hacer referencia a un vino joven que aún no ha llegado a su madurez y también a la falta de claridad de un vino limpio que se ha enturbiado. Se dan casos de antonimia gradual y antonimia absoluta.

Más adelante Miguel Sánchez aborda la importancia y el prestigio académico y también social que hoy día tiene el diccionario como base y garante de la existencia real y funcional de una palabra. Sin embargo, y precisamente por lo anterior, se debate acerca de si el proceso de entrada e inclusión de neologismos en diccionarios prescriptivos es el más adecuado y si no nos encontramos actualmente con un rechazo más o menos encubierto de ampliar nuestro acervo lingüístico en los mismos. Para ello es necesario, al menos, replantearse el concepto de norma y la capacidad que el diccionario pueda tener para dar respuesta a una realidad léxica tan variable, frenética y necesitada de dar nombre a conceptos y realidades nuevas que el mundo de hoy exige. Todo esto con el objetivo de dar al diccionario la capacidad de ser consultado por usuarios de lengua cada vez más exigentes y conocedores de asuntos relacionados con la lengua.

En el capítulo 18 se expone el tratamiento que los autores de las *columnas sobre la lengua* (CSL) dan a los neologismos prestados o préstamos. Este análisis se hace gracias a las columnas de Luis Cortés, Álex Grijelmo y Elena Álvarez en periódicos de tirada nacional.

En el capítulo 20 se establece una vez más la dicotomía existente en neología acerca del

208 mecanismo de creación léxica culta y si este puede encuadrarse como recurso de derivación o bien de composición. En contraposición con otros autores de reconocido prestigio que lo consideran de derivación (Alvar Ezquerra, 1993, Varela Ortega, 2005 y Guerrero Salazar, 2007), para la autora se incluiría dentro de la composición, pues tanto los pseudoprefijos como los pseudosufijos pueden formar por sí mismas una nueva palabra, es decir, tienen la suficiente autonomía como para constituirse como unidad independiente, entre otros argumentos que aduce. Asimismo apunta que la formación de palabras con elementos cultos se basan en tres aristas: el principio de composicionalidad, la veracidad que resulta del proceso de banalización experimentado por la ciencia (Guerrero Ramos y Pérez Lagos, 2012) y, por último, la ortotipografía en la que el neologismo en cuestión se presenta en el texto escrito (alteración tipográfica o cromática, uso de cursiva o de cualquier otro elemento que resalte en el discurso).

Ejemplos claros de esta vitalidad neológica se nos presentan a diario en los medios de comunicación de masas ya que posiblemente estamos inmersos en uno de los periodos de mayor explosión de creación léxica de la historia reciente. Para cualquier lingüista que se precie o neófito en la materia resulta imprescindible la lectura de esta acertada y flagrante obra que podemos encontrar en la colección Interlingua de la editorial Comares.

REFERENCIAS

- Alvar Ezquerra, M. (1993). *La formación de palabras en español*. Arco/Libros.
- Cabré, M.T. y Estopà, R. (eds.) (2009). *Les paraules noves: criteris per detectar i mesurar els neologismes*. Eumo, pp. 41-48.
- Casas Gómez, M. (2002). La semántica y sus usos terminológicos. En Penas Ibáñez, A. (ed.) *Bulletin Hispanique*, 123: Sémantique de la locution, de la phrase, de l'énoncé, en prensa.
- Guerrero Ramos, G. y Pérez Lagos, M.F. (2012). ¿Es la composición culta, en la actualidad, el procedimiento más productivo para la creación de neologismos?, *Terminàlia*, 6, 26-36.
- Guerrero Salazar, S. (2007): *La creatividad en el lenguaje periodístico*. Cátedra.
- Lorenzo, E. (1996). *Anglicismos hispánicos*. Gredos.
- Paredes Duarte, M.J. (2010). El lenguaje de cata de vinos de jerez, En Ibáñez Rodríguez, M., Sánchez Nieto, M.T., Gómez Martínez, S. y Comas Martínez, I. (eds.) *Vino, lengua y traducción* (37-146). Universidad de Valladolid.
- Sánchez Ibáñez, M. y García Maroto, M. (2020). Beyond timelines: challenges of combining theoretical premises and speakers' insights about the assessment, validation and inclusion of Spanish neologisms in dictionaries. *International Journal of Lexicography* (en prensa).
- Varela Ortega, S. (2005). *La morfología léxica: Formación de palabras*. Gredos.

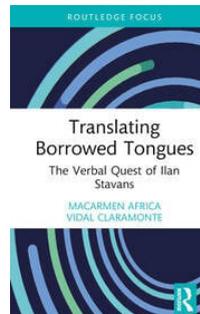
Translating Borrowed Tongues: The Verbal Quest of Ilan Stavans

M.^a CARMEN ÁFRICA VIDAL CLARAMONTE

Nueva York, Routledge, 2023, 114 pp.

Teresa García-Salcedo
Universidad de Málaga

ORCID: 0009-0003-6927-8641



En la época de la globalización, marcada por constantes flujos migratorios, la hibridación lingüística y cultural, tradicionalmente desdénada como un fenómeno impuro, se ha convertido en la nueva normalidad. Esta hibridación

encuentra un espacio de representación en la literatura translingüe, según la denominación de Steven Kellman (2000). Asimismo, como defiende Piotr Blumczynski (2016), en el siglo XXI, todo es traducción y todos somos seres traductores, viajeros que oscilamos entre diferentes culturas, lenguas e identidades. La filosofía y obra de Ilan Stavans, académico, traductor y escritor translingüe, ilustran de manera paradigmática la aplicación de conceptos como la hibridación, el multilingüismo y la ubicuidad de la traducción, que permiten abordar las nuevas manifestaciones (culturales) propias de la era posmonolingüe. No obstante, si bien se han publicado numerosos estudios que analizan las obras y traducciones subversivas de Stavans, son escasos los trabajos que se centran en aspectos de naturaleza causal y ética, y que arrojan luz sobre la faceta traductora de Stavans y su concepción de la traducción.

África Vidal Claramonte, catedrática de la Universidad de Salamanca, que destaca por su prolífica y diversa trayectoria académica en el ámbito de la teoría de la traducción, los estudios migratorios y la literatura translingüe, entre otras líneas de investigación, se propone y logra con éxito suplir la escasez de estudios sobre esta faceta de Stavans. El resultado es la obra que nos ocupa, *Translating Borrowed Tongues: The Verbal Quest of Ilan Stavans* (2023), concebida, al más puro estilo Stavans, como un palimpsesto, un segundo original que reescribe y amplía una obra anterior de la misma autora: *Ilan Stavans, traductor* (2022).¹ Así pues, partiendo de la experiencia y reflexiones teóricas de Stavans, este volumen analiza cómo los autores migrantes son

seres en constante traducción que utilizan la lengua para construir universos e identidades híbridas, reflejar la experiencia migratoria y definir posiciones ideológicas subversivas.

Translating Borrowed Tongues se articula en cinco capítulos que se desarrollan a lo largo de 114 páginas. Dichos capítulos van precedidos de una breve introducción donde se presenta sucintamente la carrera profesional de Stavans como escritor y traductor, la cual se desarrolla entre diferentes lenguas, géneros y reescrituras de naturaleza interlingüística, intralingüística y multimodal. Con razón, Vidal Claramonte lo define como «a translated translator» (p. 2), un traductor traducido, pues vive constantemente entre identidades, lenguas y culturas. Además, en esta sección introductoria, se exponen, por un lado, los diferentes temas y objetivos del trabajo; por otro lado, se ofrece un breve pero conciso estado de la cuestión acerca de los estudios sobre Stavans y se mencionan los marcos teóricos que resultan pertinentes para el análisis de su obra y de sus reflexiones traductológicas.

El primer capítulo se ocupa de esbozar un panorama de los estudios acerca de la experiencia migratoria en diferentes disciplinas, con especial atención a su reflejo en la literatura translingüe. En particular, las narrativas translingües representan a individuos con identidades múltiples e híbridas, sujetos que viven en un tercer espacio —al que alude Homi Bhabha (1990)—, que traducen y se traducen constantemente. A título ilustrativo, el capítulo ofrece una pléyade de autores translingües que, además, abogan por un uso creativo y reivindicativo de la lengua. Para ello, se sirven de estrategias subversivas que favorecen la heteroglosia, el multilingüismo y la hibridación lingüística en sus obras, con el fin de dar voz a quienes han sido silenciados por las lenguas mayoritarias y

¹ Existe una reseña de este libro en el núm. 26 de la revista *TRANS* (Marín Hernández, 2022).

210 deconstruir, de esta manera, el reduccionista paradigma monolingüe que ha imperado desde el siglo XVIII. Especialmente interesante resulta el énfasis que hace Vidal Claramonte en el papel del traductor y el lector como agentes que también pueden (y deben) ser partícipes de este activismo político para fomentar la tolerancia y la aceptación de la nueva realidad posmonolingüe y transnacional de nuestra época.

Tras delimitar el contexto en el que se enmarca la obra de Stavans, el segundo capítulo nos presenta la figura de este autor y su faceta traductora. Por un lado, se construye un sólido marco teórico que permite entender los principios básicos que articulan la filosofía de Stavans y su concepción del individuo, la lengua y la traducción. Destacan, por tanto, las oportunas alusiones a autores como Walter Benjamin y el concepto de *flâneur* o Jorge Luis Borges y la idea de las máscaras y los duplicados, que redefinen la noción de identidad (fragmentada y múltiple) y la de originalidad. Por otro lado, se intercalan numerosas citas de textos escritos por Stavans que contribuyen a ilustrar y subrayar su postura posmonolingüe en contra del purismo lingüístico y cultural. Finalmente, al abordar las reflexiones traductológicas de Stavans, inevitablemente se explora la analogía entre traducción y migración, ambas concebidas metafóricamente como un viaje que nos permite habitar espacios intermedios, acceder a lo diferente y entrar en contacto con la lengua del otro. En consecuencia, según argumenta Vidal, el individuo, como migrante, vive en una traducción constante entre identidades, lenguas y culturas.

El tercer capítulo se centra en el uso creativo y político de la(s) lengua(s) en la obra y traducciones de Stavans. En concreto, este autor translingüe recurre a la mezcla de idiomas y al

uso de variedades híbridas con el fin de ofrecer a la comunidad migrante una literatura propia en una lengua heterogénea que refleje sus experiencias cotidianas y, de manera general, la naturaleza híbrida del mundo contemporáneo. Ejemplo del uso creativo y político de la lengua y la traducción son sus versiones de clásicos literarios como *Don Quijote* o *El Principito* en *espanGLISH*, una lengua fronteriza y democrática que se constituye como herramienta de resistencia y reivindicación frente al monolingüismo y la superioridad de las lenguas mayoritarias. Por otro lado, el capítulo aborda otro concepto clave en la literatura translingüe de Stavans: la ciudad como espacio posmonolingüe y texto multilingüe y polifónico donde la (auto)traducción es necesaria para la supervivencia del individuo.

El cuarto capítulo profundiza en la filosofía de Stavans a partir de su práctica traductora. Para Vidal, su concepción borgiana de la traducción deconstruye la oposición tradicional entre el texto original y el texto secundario y, en su lugar, la autora habla de un segundo o tercer original que completa y enriquece un original anterior. Asimismo, se enfatiza que Stavans defiende que la traducción nunca es inocente (idea que proviene de Susan Bassnett y André Lefevere, 1991), sino que responde a unos objetivos concretos. Para ilustrar las teorías expuestas, el capítulo indaga en el proceso de traducción de *Popol Vuh*, considerado como el «libro» sagrado de los mayas y un auténtico palimpsesto literario. Igualmente, se mencionan las traducciones intralingüísticas y visuales que Stavans ha realizado a partir de obras clásicas o hechos históricos en nuevos formatos como novelas gráficas. *El Iluminado* (2012) y *Once@9:53. Terror en Buenos Aires* (2016) son algunos ejemplos de sus escrituras multimodales.

Por último, en el capítulo dedicado a la conclusión, Vidal Claramonte recapitula las ideas principales que articulan la filosofía traductora de Stavans y arguye que este autor translingüe tiene adeptos y detractores, pero, sin duda, no deja a nadie indiferente. En efecto, Stavans representa una de las escuelas más vanguardistas e importantes de la teoría traductológica en la actualidad, pues, desde un enfoque posmonolingüe y posmoderno, concibe la traducción como una migración, un viaje entre identidades, espacios, lenguas y culturas. En la práctica, esto conlleva una interpretación y recreación de un primer texto para producir un segundo original en una nueva lengua. Asimismo, Stavans aboga por la disolución de binarismos esencialistas (original vs. traducción; nosotros vs. ellos; lengua mayoritaria vs. minoritaria) y reivindica la hibridación lingüística y cultural que caracteriza la sociedad del siglo XXI.

En conclusión, este trabajo constituye una aportación novedosa desde una perspectiva académica, puesto que el volumen completa y amplía la bibliografía que explora la obra de Stavans y su reflexión traductológica. Sin duda, resulta especialmente útil para quienes deseen seguir analizando y profundizando en las múltiples identidades de Stavans. Por otro lado, la postura posmonolingüe de Stavans y su concepción posmoderna de la traducción ofrecen perspectivas muy interesantes para las teorías contemporáneas de traducción. Finalmente, al abordar aspectos teóricos específicos y generales, dar visibilidad a diferentes autores translingües y ofrecer conclusiones aplicables a otras literaturas híbridas, este volumen también supone una valiosa fuente teórica y bibliográfica para aquellos estudiantes o investigadores cuyas líneas de investigación estén relacionadas con la literatura translingüe

y la traducción desde la óptica de los estudios migratorios. 211

De manera general, *Translating Borrowed Tongues* adquiere especial relevancia social en un mundo donde, a pesar de las pretensiones progresistas e inclusivas de la sociedad, las fronteras y los muros se multiplican y se refuerzan ante el aumento de los desplazamientos y flujos migratorios. Con razón, Vidal Claramonte sostiene que «postmonolingualism is a first step towards bridging barriers and breaking down walls, given the interrelation between language, topos and identity» (p. 49). En este esclarecedor y trascendental estudio sobre la obra y filosofía de Stavans, la autora destaca el poder de la lengua y la traducción —que, según ella misma argumenta, «are the same thing» (p. 1)— para crear espacios híbridos con los que subvertir el imperialismo cultural de las lenguas y culturas mayoritarias. Así pues, como bien señala Vidal Claramonte, la traducción se puede concebir como un acto político.

REFERENCIAS

- Bassnett, S. y Lefevere, A. (1990), *Translation, History and Culture*. Pinter Publishers.
- Bhabha, H. (1990) The Third Space. En J. Rutherford (Ed.), *Identity. Community, Culture, Difference*. Lawrence & Wishart Limited.
- Blumczynski, P. (2016). *Ubiquitous translation*. Routledge.
- Kellman, S. G. (2000). *The Translingual Imagination*. University of Nebraska Press.
- Marín Hernández, D. (2022). Ilan Stavans, traductor. *TRANS: Revista De Traductología*, (26), 397-401. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2022.v26i1.14473>
- Vidal Claramonte, M.^a C. Á. (2022). *Ilans Stavans, traductor*. Comares.

212 ***Dickinson en nuestra lengua: una galería de retratos***

JUAN CARLOS CALVILLO

Ciudad de México, El Colegio de México, 2023, 200 pp.

David Alcaraz-Millán

Universidad de Málaga

ORCID: 0009-0001-9952-3199



No es común que las reflexiones sobre la traducción giren en torno a la figura del traductor. De hecho, escasos y recientes son los estudios que sitúan al traductor en el centro de la investigación traductológica. En esta línea se encuentra el análisis de Juan

Carlos Calvillo sobre la recepción en el mundo hispanohablante de la obra de la poeta estadounidense Emily Dickinson (1830-1886). El poeta, traductor literario y docente e investigador en el Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México pretende cubrir el hueco de investigación existente en torno a la producción poética de Dickinson vertida al castellano, pues el ámbito hispano queda al margen del único estudio previo acerca de la recepción internacional de su poesía. Calvillo viene estudiando la obra traducida de Dickinson en Hispanoamérica y España desde años atrás, como queda recogido en su obra *Emily Dickinson: un estudio de poesía en traducción al español* (Publicacions de la Universitat de València, 2020), en la que se centra en el análisis textual de las traducciones castellanas de la poesía de la estadounidense. Por tanto, el volumen *Dickinson en nuestra lengua: una galería de retratos* puede y debe leerse como un complemento al ya mencionado estudio textual

en el que el académico recorre las historias que subyacen tras la publicación en castellano de diferentes traducciones de la poesía dickinsoniana desde 1917, fecha de publicación de la primera traducción documentada, hasta 2023, año en el que el estudio vio la luz.

La obra del profesor Calvillo da comienzo con un preámbulo que sirve de introducción a la figura de la que es considerada una de las mejores poetas en lengua inglesa, Emily Dickinson, a la vez que presenta los albores de las traducciones de su producción poética a diferentes lenguas. A continuación, se suceden dos paratextos adicionales cuyo fin es el de presentar los conceptos vehiculares e informar al lector acerca de las motivaciones y pretensiones del estudio. Seis son los capítulos que Calvillo dedica a los traductores de Dickinson al castellano, cada uno de ellos adscrito a un contexto y ámbito diferentes y con uno o varios protagonistas. La obra se cierra con un inventario cronológico lo más exhaustivo posible de las versiones españolas de la poesía dickinsoniana, así como con la bibliografía y los agradecimientos.

Calvillo estima relevante dedicar un paratexto a caracterizar el concepto que actúa como pilar del volumen: los retratos de traductores (pp. 19-23). El autor no se refiere meramente a las biografías de los traductores, sino que pretende esbozar diversas “historias condensadas y puntuales [...] de su veta traductora, así como de las circunstancias y motivaciones de su trabajo” (p. 19), siguiendo la línea de los estudios previos de Jean Delisle fechados en 1999 y 2002. Para el estudioso mexicano, pues, el traductor es el punto de convergencia de diferentes factores —sociopolíticos, ideológicos y editoriales, por nombrar algunos— que influyen directamente en la traducción. Partiendo de esta premisa, Calvillo se dispone a desvelar la historia existente tras una selección representativa —que no está

basada en la cantidad de poemas vertidos ni en la importancia de los traductores— de las versiones de Emily Dickinson en castellano.

Los tres primeros capítulos del volumen se centran cada uno en una única versión al español de la poesía de Dickinson. El primero, que lleva por título “Juan Ramón enamorado” (pp. 35-45), arroja luz sobre la primera traducción al castellano de algunos de sus poemas, llevada a cabo por el poeta onubense Juan Ramón Jiménez (1881-1958). Antes de exponer las razones que llevaron a Juan Ramón Jiménez a verter a Dickinson, el doctor Calvillo nos hace partícipes de la historia de amor —en cierto modo prohibido— entre éste y la también poeta y traductora Zenobia Camprubí (1887-1956), y es que fue gracias a su acercamiento a Camprubí y a su contacto con Estados Unidos que Juan Ramón Jiménez descubrió a una poeta con la que compartía una misma visión del mundo y de la labor poética. Las indagaciones de Calvillo permiten afirmar, pues, que Juan Ramón Jiménez fue la primera persona que puso voz a Dickinson en castellano, al verter tres de sus poemas en 1917, además de demostrar la clara influencia que este contacto con Dickinson significó para su propia producción poética.

La historia de las traducciones de Dickinson al castellano no puede entenderse de forma individual, pues estas se hallan imbricadas, como demuestra el segundo capítulo del volumen, titulado “El ogro español” (pp. 47-63). El académico nos presenta al matrimonio formado por Juan José Domenchina (1898-1959) y Ernestina de Champourcin (1905-1999) —esta última fue iniciada a la poesía de la mano de Juan Ramón Jiménez, de ahí la relación con el capítulo anterior—, emigrados a México en 1939 por su ideología contraria al régimen franquista imperante en la España de la época. Fue ya en el país azteca donde Domenchina, que pasó a ser responsable de varias colecciones de poesía de la edito-

rial Centauro al mismo tiempo que Ernestina de Champourcin hacía las veces de traductora, decidió incluir a Dickinson en el catálogo de la editorial recién fundada por el valenciano José Bolea. Lo curioso al respecto es que Domenchina no sentía respeto ni apreciaba en absoluto la poesía de Dickinson, sino todo lo contrario, hasta el punto de llegar a disculparse con el lector en el prólogo de la obra por si acaso llegó a apreciarse cierta belleza en la traducción. El motivo de su desprecio parece radicar en que Domenchina no llegó a aceptar su situación de exiliado —pues Dickinson no fue la única destinataria de sus descalificativos—, lo que, sea como fuere, no justifica el abierto descrédito de una autora que tanto compartía con su esposa, Ernestina de Champourcin, a quien Calvillo considera la primera promotora de Dickinson en español.

El tercer capítulo —“A cada uno lo suyo” (pp. 65-76)— nos lleva de viaje a Argentina de la mano de la escritora y traductora Silvina Ocampo (1903-1993), que comenzó a verter a Dickinson sin encargo previo por parte de ninguna editorial motivada por su gusto por la estadounidense —la atrajo especialmente su bisexualidad y su carácter— y por el afán de enriquecer su obra propia. Los 596 poemas vertidos por Ocampo vieron la luz en la colección Marginales de Tusquets en 1985, si bien a juzgar por el elevado número de errores, distorsiones y fracasos de la traducción, Calvillo afirma que la traductora parece no haber entendido a Dickinson. Asimismo, el estudioso mexicano apunta que es imposible que Jorge Luis Borges —quien prologó la obra por hacer un favor a su amiga Silvina Ocampo y dado que era un incentivo para las ventas— permaneciera ajeno a todos los errores presentes en la traducción.

Un cambio en el enfoque del contenido se aprecia en el cuarto capítulo, que lleva por título “Tríptico americano” (pp. 77-96) y pasa a

214 centrarse en tres ocasiones en las que se ha antologizado la poesía de Emily Dickinson en castellano. Calvillo inicia su recorrido en El Salvador, de la mano de la poeta Claudia Lars (1889-1974), quien puso voz a Dickinson en castellano en 1964 con la sensación de que cada poema perdía en su traducción. Continúa componiendo su tríptico con Ulalume González de León (1932-2009), traductora de siete poemas de Dickinson en 1974 para el semanario uruguayo *Marcha*; y con la traductora argentina Mirta Ronsenberg (1951-2019), defensora de que “traducir es dar lugar al otro, entender lo que dice y tratar de reproducirlo” (p. 89), por lo que no vertió a Dickinson en busca de una intersección con su producción propia, sino que simplemente le prestó su voz en castellano.

Un solo traductor vuelve a ser el protagonista del capítulo quinto —“Fraternidad” (pp. 97-114)—. En este caso, Calvillo expone el acercamiento del poeta y ensayista mexicano David Huerta (1949-2022) a la poesía de Dickinson, bastante alejada en temas y estilo a la del mexicano. Lo cierto es que Huerta tan solo tradujo un poema de la estadounidense y lo hizo a modo de ejercicio literario, pues tras componer una primera versión fiel y minuciosa, bastante apegada al original, se lanzó a la composición de una segunda versión mucho más cercana a la poesía castellana de Lope, Góngora o Quevedo, por ejemplo, al servirse de las formas de la poesía hispánica. Se trata, por tanto, a juicio del profesor Calvillo, de toda una muestra de fraternidad por parte de Huerta, quien invita a Dickinson a formar parte de la tradición hispánica.

El último capítulo, “Retrato en un espejo convexo” (pp. 115-137), cambia de nuevo el enfoque para dar cabida a las cuatro formas en las que los creadores literarios en castellano se han aproximado a Dickinson: la traducción, la conversación o dedicatoria, la reescritura y la influencia.

El doctor Calvillo se sirve de diversos ejemplos para cada uno de los modos de creación, poniendo nombres y apellidos a las formas de expresión literaria en torno a Emily Dickinson en castellano. Asimismo, el académico reflexiona acerca de los límites de la traducción y la adaptación con la obra de Nuria Amat *Amor infiel*, que se auto-proclama como un intento por escribir poemas en castellano a partir de los de Dickinson. Finalmente, tomando como ejemplo el caso de la poesía de la venezolana María Auxiliadora Álvarez, explora el alcance de la influencia —consciente o inconsciente— de la poesía dickinsoniana en otras producciones poéticas.

Con el fin de dotar a su estudio de la mayor exhaustividad posible, el profesor Calvillo incluye un inventario (pp. 139-168) en el que quedan recogidas las traducciones publicadas de la poesía de Emily Dickinson a la lengua española entre 1917 y el momento de publicación del volumen. El estudioso de Dickinson recorre en orden cronológico el proceso de publicación de la poeta en castellano, anotando fechas, títulos y nombres de agentes implicados, así como incluye comentarios e información sobre las diferentes ediciones, provenientes todos ellos de una amplia diversidad de fuentes tanto en papel como electrónicas.

Como el propio autor proclama en la “Nota para el lector” al comienzo de la obra, el presente volumen hace uso de un lenguaje sencillo y ameno, desprovisto de terminología excesivamente especializada, al perseguir el fin de acercar una investigación académica al público general interesado en la materia y que esta no se adscriba únicamente al círculo de los estudiosos del campo de la traducción. Resulta interesante que el estudio de la recepción en el mundo hispanohablante de Emily Dickinson provenga de uno de sus muchos traductores al castellano, pues Juan Carlos Calvillo también prestó su

voz a la poeta estadounidense para sacar a la luz *Las Ruedas de las Aves* (Aquelarre Ediciones y Los Otros Libros, 2020), la primera traducción íntegra de sus poemas y fragmentos en sobre, preparada a partir de los manuscritos autógrafos. Cabría, en adelante, atender a su propia faceta como traductor de Dickinson, elaborando un retrato tan cuidado y detallado —y desde la más profunda admiración por la poeta estadounidense— como los que el profesor Calvillo esboza de algunas de las voces de Dickinson en nuestra lengua y con los que consigue que el traductor ocupe la posición que merece dentro de los estudios traductológicos.

Contextos de interpretación social en España

PAOLA NIETO GARCÍA

Peter Lang, 2023, 130 pp.

Candelas Bayón Centagoya
Universidad de Alcalá
 ORCID: 0000-0001-5111-1999



El libro *Contextos de interpretación social en España* de Paola Nieto García (2023) constituye una aproximación a la situación de la interpretación en Servicios Públicos en nuestro país a la par que realiza propuestas formativas para

intérpretes en función de cada contexto concreto. De este modo, el libro se organiza en capítulos temáticos referidos a los diversos ámbitos en los que puede llevarse a cabo la labor interpretativa: educativo, social, sanitario y jurídico.

En la introducción, la autora presenta el tema del libro y justifica su interés. Así, se contextualiza lo que se entiende por “traducción social”

(p. 15), que sería aquella que tiene lugar cuando se produce un intercambio comunicativo entre los proveedores de Servicios Públicos y aquellos usuarios que no dominen el idioma o que, tal y como establece Valero (2002), se encuentren en una situación de inferioridad transitoria en lo que respecta al nivel cultural, adquisitivo y social. Como subraya la autora, la naturaleza del ámbito de los Servicios Públicos conlleva la variedad contextual en la que se desarrolla el trabajo del intérprete. Por otro lado, basándose en un estudio anterior (Nieto, 2023) se destaca la importancia percibida de la formación teórica relativa a los contextos profesionales de la interpretación por parte de los estudiantes de esta disciplina.

En el primer capítulo, la autora realiza un recorrido panorámico por la situación de la inmigración en España y en la Unión Europea. Así, se aportan datos concretos sobre las causas principales de los movimientos migratorios en estos territorios, que constituyen los denominados “factores de empuje” y son tres: factores sociopolíticos, demográficos y económicos, y medioambientales. Además, se pone de relieve el hecho de que más del 10 % de la población en España es de origen extranjero, lo que constituye una población que deberá acceder a los servicios públicos, en muchos casos, en un idioma que desconocen.

El capítulo dos se centra en el contexto de interpretación educativo, en concreto, en los centros escolares. Basándose en la legislación, la autora define los principios y objetivos del sistema educativo en España, que se orientan hacia la escolarización exitosa del alumnado, la equidad, la mejora de la educación y de los resultados, y el respeto de la pluralidad lingüística, entre otros aspectos. Después, mediante una aproximación a la organización de la enseñanza en España, se destacan aquellos aspectos relacionados con las lenguas que puedan adquirir relevancia en cada

216 etapa educativa. Por ejemplo, tal y como señala Nieto, en la educación secundaria obligatoria, se refuerza la expresión oral y escrita correcta y la promoción de la lectura, considerándose competencias relacionadas con la solución pacífica de problemas, la responsabilidad y la autonomía. Más adelante, se hace referencia a la integración en el sistema educativo español de los alumnos procedentes de otros países. Tal y como señala Nieto, la Ley Orgánica 2/2006 y la Ley Orgánica 3/2020 apuntan que será responsabilidad de la Administración favorecer el proceso de inclusión mediante programas específicos de apoyo y asesoramiento a los padres. Por último, y como se lleva a cabo en el resto de capítulos, se realiza una propuesta de actividades formativas para el aula de interpretación social en centros escolares. La autora propone ejercicios de traducción a la vista con documentación que se emplea normalmente en centros educativos cuando los padres quieren matricular a los alumnos, por ejemplo: formulario de matriculación, inscripción al comedor escolar, circulares sobre excursiones o calificaciones. También se proponen ejercicios de *role play* en los que se simulen encuentros entre docentes y padres y se traten temas como los trastornos del aprendizaje o situaciones de conflicto, como el acoso escolar.

El capítulo tres recoge información relativa al contexto de las ONG en España. En primer lugar se define lo que es una ONG según Pérez Ortega et al. (2011), esto es, una organización voluntaria de ciudadanos sin ánimo de lucro, nacional o internacional. Después, se describen los tipos existentes, distinguiendo entre asociaciones, fundaciones, federaciones y confederaciones y las diferencias a la hora de colaborar con cada una de ellas. Finalmente, como ya se ha mencionado, se realizan las propuestas formativas. En este caso, la autora divide en tres ejes temáticos

las actividades: ayuda humanitaria, inclusión y empleo. Para todos los temas se proponen ejercicios prácticos con situaciones verídicas y traducciones a la vista de documentos habituales. Como actividades preparatorias para los intérpretes en el contexto de ayuda humanitaria, la autora sugiere situaciones como la información sobre alojamientos de emergencia, servicios sociales, comedores y entidades sociales especializadas. Para los contextos en los que se trate el tema de la inclusión, los supuestos propuestos son el procedimiento de empadronamiento, el apoyo escolar, la oferta de cursos (de español, de informática, de alfabetización, etc.) y las actividades organizadas por ONG. En cuanto al área del empleo, se proponen contextos como la solicitud de prestaciones, la información sobre reconocimiento de experiencia laboral, o la cumplimentación del formulario de declaración de búsqueda activa de empleo.

El siguiente capítulo versa sobre los contextos sanitarios. Para ello, se introduce primero el marco legal del sistema sanitario en España y su organización, basándose en la Constitución Española (1978) y en la Ley 14/1986, de 25 de abril, General de Sanidad. La explicación teórica de la organización del sistema sanitario resulta relevante en el caso de España, dada su estructura en niveles centrales, autonómicos y de áreas de salud. Por otra parte, destaca el epígrafe sobre las prestaciones y los beneficiarios de la atención sanitaria en España, en el que la autora establece que, de acuerdo con la Ley 16/2003, “todas las personas extranjeras no registradas [...] pueden recibir la misma asistencia sanitaria que un ciudadano español” (Nieto, 2023, p. 70). De este capítulo también destaca la propuesta de actividades formativas, ya que para la creación de ejercicios de simulación de situaciones la autora se basó en las pautas de atención del Real

Decreto-ley 16/2012. Este Decreto-ley, ya derogado, resulta de utilidad porque establecía que los ciudadanos extranjeros sin permiso de residencia solo podrían acceder al sistema sanitario en determinados casos. Estos casos son los que Nieto propone para centrar la práctica de los intérpretes en formación e incluyen: información sobre la tarjeta sanitaria, seguimiento de embarazo en hospital y centro de salud, vacunación de menores, medicina de urgencia y enfermedades comunes (amigdalitis, otitis, cefalea, gripe, COVID-19...).

Siguiendo con el contexto jurídico, el capítulo cinco se centra en la interpretación en los tribunales de justicia. De nuevo, se introduce el marco legal del sistema judicial español, explicando su estructuración en el ejercicio del poder jurisdiccional, dividido en juzgados de Paz, de Primera Instancia e Instrucción, de lo Mercantil, de Violencia sobre la Mujer, de lo Penal, de lo Contencioso-Administrativo, de lo Social, de Menores, de Vigilancia Penitenciaria y Audiencias Provinciales. Desde el punto de vista de la integración de la población migrante y su derecho al acceso a los servicios públicos, este capítulo resulta de interés por su inclusión de una explicación sobre el procedimiento de solicitud de justicia gratuita y de una descripción de la interpretación en contextos penales. Respecto a esta última, la autora menciona la Directiva 2010/64/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, que recoge en su artículo segundo el derecho a interpretación para cualquier acusado o sospechoso que no hable la lengua del proceso penal o que tenga dificultades auditivas o comunicativas. De esta directiva, también destaca, como ya han señalado autoras como Rojo (2015), la mención al nivel de calidad de las interpretaciones facilitadas y a la creación de un registro de traductores e intérpretes certificados que así

lo asegure. En cuanto a la propuesta de actividades formativas, la autora destaca las características específicas del entorno de los tribunales de justicia debido a la cantidad de intervinientes en el proceso comunicativo, lo que puede suponer un reto para el intérprete. Así pues, se propone la recreación de un proceso judicial, incluyendo las entrevistas previas entre los distintos participantes (abogado, acusado, testigo, etc.) a fin de fomentar y afianzar la adquisición de léxico jurídico y la familiaridad con el entorno. En lo que respecta a los documentos propuestos para la traducción a la vista, este es un ámbito fértil, por lo que se incluyen sentencias, citaciones, recursos, informes periciales y solicitudes de asistencia jurídica gratuita.

Por último, el capítulo final describe el entorno de la inmigración y la protección internacional, proporcionando definiciones claras sobre conceptos que pueden resultar difusos para el alumnado como migrante, desplazado, solicitante de asilo, refugiado o protección internacional. La autora describe el proceso de solicitud de protección internacional, incluyendo los formularios reales. En cuanto a las actividades formativas propuestas, Nieto incluye de nuevo la creación de supuestos comunicativos como la solicitud de información sobre protección internacional, la entrevista entre las autoridades y el solicitante o la solicitud de información sobre la extensión familiar de la protección internacional, entre otras. Los documentos recogidos para realizar traducciones a la vista son varios, entre los que destacamos la solicitud del NIE, de entrada en territorio español, de reagrupación familiar o de reconocimiento del estatuto de apátrida, entre otros.

De este modo, el libro de Nieto García pone de relieve la situación de profesión no regulada que rige la Traducción e Interpretación en Servicios Públicos (TISP) y subraya la importancia

218 de proporcionar a los estudiantes, formados en el conocimiento de lenguas y de estrategias de interpretación, de información teórica relevante a la hora de desempeñar su trabajo en ámbitos diferentes entre sí. Este tipo de información está relacionada con algunas de las subcompetencias de la competencia traductora, como pueden ser la cultural, la temática o la documental, que permitirán al intérprete mejorar la efectividad de su labor. Destaca la metodología rigurosa y exhaustiva a la hora de recoger los datos así como la claridad expositiva, que permite al lector hacerse un esquema mental claro de la organización de los distintos contextos. Por otro lado, la inclusión de ejemplos de situaciones reales y de propuestas de actividades lo convierte en un recurso útil para profesores y alumnos. No obstante, es cierto que la parte formativa podría ser más extensa, lo cual sería muy beneficioso a la hora de implementar las propuestas en el aula. En definitiva, el libro constituye una herramienta de consulta en el plano teórico y práctico, al aunar información teórica con propuestas formativas.

REFERENCIAS

- Nieto García, P. (2023b). Necesidades formativas en mediación cultural. En M. d. Balbuena (Ed.), *La traducción y la interpretación en tiempos de pandemia*. Peter Lang.
- Rojo Chacón, A. (2015). La transposición al derecho nacional de la Directiva Europea 2010/64/UE en España, Francia, Bélgica y Luxemburgo: "Lost in transposition". *FITISPos International Journal*, 94-109. <http://hdl.handle.net/10017/29502>
- Valero Garcés, C. (2022). Traducir de y para los que llegan: una incipiente realidad. En C. Valero (Ed.), *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: nuevas necesidades para nuevas realidades* (pp. 63-72). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Videjuegos para el desarrollo de la competencia traductora en el Espacio Europeo de Educación Superior

JOSÉ RAMÓN CALVO-FERRER,

Valencia, Tirant lo Blanch, 2023, 170 pp.

Nora Melgar Iraqui

Universidad de Málaga

ORCID: 0009-0009-5563-5250



En la actualidad, los videojuegos entendidos como una herramienta de adquisición de la competencia traductora es un tema poco transitado; no obstante, los estudios en este campo van en aumento. El libro que se va a reseñar, *Videjuegos para el desarrollo*

de la competencia traductora en el Espacio Europeo de Educación Superior, publicado por Tirant lo Blanch en 2023, cuyo autor es José Ramón Calvo-Ferrer, ofrece un acercamiento a la didáctica en el campo de la traducción a través de este tipo de juegos tan populares actualmente.

El citado volumen, dividido en siete capítulos, comienza poniendo de manifiesto las diferencias de opinión entre diversos autores en cuanto a los beneficios que aportan las herramientas digitales en las aulas. Algunos las consideran eficientes e indispensables, mientras que otros se decantan por métodos más tradicionales. Sin embargo, de acuerdo con Calvo-Ferrer, se ha demostrado que los videojuegos son útiles para el aprendizaje por su carácter lúdico.

En el capítulo uno, se hace referencia al Espacio Europeo de Educación Superior, el proyecto educativo impulsado por la Unión Europea que pretende valorar el trabajo del estudiantado

de acuerdo con sus capacidades y autonomía. Además, es un programa que facilita la movilidad de estudiantes y profesorado por diferentes regiones de Europa con el fin de promover una mejor formación. En este contexto académico actual de la Unión Europea, el autor sostiene que las herramientas tecnológicas brindan ciertas facilidades que permiten su implementación en las aulas. En concreto, en este capítulo se destaca que los videojuegos están socialmente aceptados y que tienen mucha audiencia y prestigio.

En el capítulo dos, se explican las competencias que debería poseer un traductor basándose en los documentos de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Entre ellas se citan tanto las competencias lingüísticas, como las documentales u organizativas. En cuanto a los diversos estudios existentes sobre la competencia traductora, el autor llega a la conclusión de que el estudio realizado por el grupo de investigación PACTE en 2003 es el más citado por sus resultados tan consistentes. Por otro lado, tras describir los enfoques en didáctica de la traducción propuestos por Hurtado Albir (uno orientado al producto y, el otro, al proceso de aprendizaje), el autor defiende que los videojuegos tienen cabida en el segundo enfoque propuesto por esta autora, puesto que en él se establece al estudiante como sujeto activo.

En el capítulo tres, se explica que un videojuego es un tipo de juego que requiere de un soporte electrónico y que permite la interacción entre jugadores. Además, el autor afirma que lo que resulta atractivo de los videojuegos es el fomento de la motivación y la curiosidad, así como la calidad y dificultad que presentan. También destaca que permiten cumplir ciertos objetivos de aprendizaje y proporcionar *feedback* constante en este proceso. Sin embargo, la característica fundamental es su carácter lúdico que permite relacionar el aprendizaje con la diversión. Estas características han llevado a numerosos docen-

tes y estudiosos a plantearse la implementación de los videojuegos en un ámbito más allá del mero entretenimiento.

El capítulo cuatro se centra en las características de los videojuegos educativos o “serios”, entre las que destacan la atenuación del carácter lúdico, una mayor prevalencia de la teoría sobre la práctica y una diversión limitada. Por ello, el autor se cuestiona si realmente pueden considerarse juegos. Además, se plantea que, dado que su principal función no es la diversión, sino el aprendizaje llevado a cabo únicamente en un contexto académico, los estudiantes pueden perder la atención e incluso desmotivarse, al no considerarlos placenteros ni atractivos.

En el capítulo cinco, se señala que las características de los videojuegos mencionadas en el capítulo tres facilitan su implementación en el aula. Además, puesto que el aprendizaje por medio de videojuegos se desarrolla en un entorno distendido, los estudiantes no se exponen a tanto estrés y se reduce su miedo al error. Por otro lado, también se argumenta que, en lo que se refiere a la competencia traductora, los videojuegos no solo favorecen el aprendizaje de destrezas lingüísticas, sino que también mejoran la capacidad comunicativa del estudiante, al estar este en un ambiente favorable a la interacción social.

En este capítulo también se aborda la investigación en este campo. Existen diferentes estudios que arrojan resultados tanto favorables como poco favorables a la presencia de los videojuegos dentro del aula. Sin embargo, parece que la respuesta de los docentes y del alumnado es positiva a este respecto, lo que beneficia su implementación en el aula. Así, y dada la novedad de esta área de trabajo, el autor pone de manifiesto la necesidad de un mayor número de estudios enfocados en este tema en aras de lograr un consenso.

Por último, y en relación con el párrafo anterior, el autor subraya algunas de las problemáticas más llamativas que surgen en la investiga-

220 ción en este campo. Entre ellas, destaca la falta de delimitación de unos objetivos de investigación adecuados (es decir, no se pretende averiguar si se aprende o no, sino qué se aprende y cómo), las variables que se establecen (el desarrollo de aptitudes se debería centrar en la práctica fundamentalmente y no en la adquisición de conceptos teóricos) y la escasa uniformidad en lo que a características se refiere (se presentan como generales los resultados de estudios que utilizan juegos muy diferentes entre sí).

En el capítulo seis, se expone *Subtitle Legends*, uno de los videojuegos creados como resultado de un proyecto de investigación de la Universidad de Alicante liderado por Calvo-Ferrer. El objetivo didáctico de este videojuego es la detección de errores en los subtítulos en pantalla, a medida que el estudiante va escuchando el audio en lengua origen, lo que mejora, de manera general, la competencia traductora y, de manera específica, la subcompetencia bilingüe. De esta manera, también se trabaja la subcompetencia instrumental, la subcompetencia estratégica, u otras habilidades como la competitividad, etc. En un segundo plano, también se potencia el aprendizaje en traducción audiovisual, ya que el videojuego contiene características propias de esta modalidad, como pueden ser el límite de caracteres en el subtítulo o la estructuración de subtítulos en dos líneas. Por consiguiente, aumenta el grado de satisfacción del estudiante al mismo tiempo que se pone en práctica la competencia traductora en un contexto de trabajo real. La creación de este videojuego tuvo en cuenta las características que resultan atractivas en un videojuego: se prima el carácter lúdico, se proporciona *feedback*, es adaptativo según el nivel del estudiante, etc. En este capítulo, también se explica que *Subtitle Legends* cuenta con instrucciones de juego y explicaciones de los errores, que son simples y concisas, para que el estudiante no pierda el interés.

En el último capítulo, se presenta el segundo videojuego que nace del mismo proyecto de investigación, y que lleva por nombre *The Conference Interpreter*. En este caso, el estudiante debe completar una serie de huecos en un discurso oral eligiendo entre una serie de opciones que propone el propio juego, lo que facilita el desarrollo de la subcompetencia temática y el aprendizaje de terminología especializada. Asimismo, se potencia la memoria y la capacidad de atención, aptitudes imprescindibles en la interpretación. Este videojuego, como *Subtitle Legends*, cuenta con las características propias de un videojuego atractivo y se puede emplear también fuera del contexto educativo. Por otro lado, recoge distintos tipos de datos de investigación (estadísticas, hora y fecha de inicio, etc.) para un posterior análisis que permita identificar qué preguntas son las más problemáticas e identificar la raíz de los errores del estudiantado, entre otros aspectos. De este modo, este videojuego no solo ayuda al estudiante a mejorar la competencia traductora, sino que, además, en términos de investigación, facilita la evaluación docente y el estudio del proceso de aprendizaje.

En un mundo donde las herramientas tecnológicas están en boga, y más aún en el campo de la traducción, es de gran utilidad un libro en el que se explican de manera clara y concisa los beneficios, tanto para docentes como para discentes, que estas aportan en las aulas. Además, su utilidad no se limita a la puesta en práctica en las clases, sino que también presenta numerosos avances en términos de investigación (por ejemplo, la herramienta de recogida de datos de *The Conference Interpreter*, que permite un análisis exhaustivo del aprendizaje en traducción). Asimismo, el autor hace referencia a las distintas problemáticas que observa en investigaciones previas y aporta posibles soluciones, lo cual puede contribuir a una mejora general de las investigaciones futuras.

En la obra reseñada converge material teórico con una amplia variedad de referencias bibliográficas y material práctico adaptado a un contexto de trabajo real, lo que resulta innovador y representativo en el campo de estudio específico de la didáctica a través de videojuegos. De hecho, como ya se ha indicado, el material práctico se materializa en dos videojuegos de creación propia que abarcan tanto la traducción como la interpretación y que permiten un aprendizaje sencillo y novedoso, que podría aplicarse a un contexto académico real. Por otro lado, como el propio autor menciona, la investigación sobre este tema es aún escasa, y, por ello, este libro puede servir de base para futuras líneas de investigación en este campo concreto. Por todas estas razones, la lectura de este libro es más que recomendable, puesto que no solo presenta los videojuegos como una vía de aprendizaje eficiente para mejorar la competencia traductora, sino que también aporta avances factibles en el campo de la investigación traductológica.

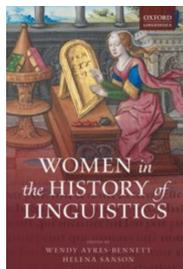
Women in the History of Linguistics

WENDY AYRES-BENNETT Y HELENA SANSON (EDS.)

Oxford, Oxford University Press, 2020, 648 pp.

Soledad Chávez Fajardo

Universidad de Chile/Academia Chilena de la Lengua
ORCID: 0000-0001-8173-8979



1. Acerca del libro

En *Women in the History of Linguistics*, libro coordinado por Wendy Ayres-Bennett y Helena Sanson (University of Cambridge), se presenta el resultado de las investigaciones acerca del papel desempeñado

por las mujeres en el campo de la lingüística en algunas partes del mundo. A partir de una metodología que excede la historiografía clásica (hegemónica), espacios como el ámbito doméstico o actividades menos visibles son los que toman relevancia en este estudio. El volumen presenta una introducción (en donde se establecen los lineamientos generales de la epistemología subyacente a lo largo del texto) y diecinueve capítulos² a cargo de diferentes autoras (y un autor). A lo largo del texto se van desplegando diversos espacios en donde la contribución de las mujeres se

² 1. “Visible and invisible women in ancient linguistic culture” (Anneli Luhtala); 2. “Women and language codification in Italy: Marginalized voices, forgotten contributions” (Helena Sanson); 3. “Women as authors, audience, and authorities in the French tradition” (Wendy Ayres-Bennett); 4. “The contribution of women to the Spanish linguistic tradition: four centuries of surviving words” (María Luisa Calero Vaquera); 5. “The female contribution to language studies in Portugal” (Sónia Coelho, Susana Fontes y Rolf Kemmler); 6. “Women and the elaboration of a Russian language norm” (Sylvie Archaimbault); 7. “Women in the history of German language studies. ‘That subtle influence for which women are best suited?’” (Nicola McLelland); 8. “The extraordinary and changing role of women in Dutch language history” (Marijke van der Wal y Jan Noordegraaf); 9. “Obstacles and opportunities for women linguists in Scandinavia” (Tove Bull, Carol Henriksen y Toril Swan); 10. “British women’s roles in the standardization and study of English” (Carol Percy); 11. “The female quest for the Celtic tongues of Ireland, Scotland, and Wales” (Bernhard Maier); 12. “Early American women’s participation in language scholarship” (Margaret Thomas); 13. “Women’s contributions to early American Indian Linguistics” (Raina Heaton, Eve Koller y Lyle Campbell); 14. “Language studies by women in Australia. ‘A well-stored sewing basket’” (Jane Simpson); 15. “The history of the regulation and exploitation of women’s speech and writing in Japan” (Momoko Nakamura); 16. “Women and language in imperial China. ‘Womenly words’ (婦言)” (Mariasaria Gianninoto); 17. “Women and language in the early Indian tradition” (Laurie L. Patton); 18. “Women and the codification and stabilization of the Arabic language” (Fátima Sadiqi); y 19. “European women and the description and teaching of African languages” (Helma Pasch).

222 ha destacado. Áreas como la gramática, la elaboración de productos lexicográficos, en los estudios filológicos, en la adquisición de lenguas, en los debates lingüísticos y reflexiones sobre el lenguaje, en la traducción, en la lingüística misionera y en los aportes en que respecta a los sistemas de escritura, son mencionadas una y otra vez en diversas culturas, lenguas y temporalidades.

Si bien el volumen incluye espacialidades que superan el occidentalismo usual, como el mundo árabe, China, Japón o India, no se incluyeron los aportes de las mujeres en lo que respecta a las lenguas aborígenes habladas en Hispanoamérica ni a las variedades del español y portugués americano. Tampoco hay referencias a las variedades no dominantes de lenguas pluricéntricas fuera del inglés. Tampoco hay referencias a las lenguas regionales europeas o a lenguas indoeuropeas como las lenguas eslavas (solo está el ruso) o las lenguas bálticas. Tampoco hay estudios de lenguas no indoeuropeas, como las lenguas ugrofinesas o altaicas. Es entendible que en un estudio inaugural como este no puede aparecer todo, por lo mismo estas ausencias son una invitación, creo, para seguir investigando.

El alcance cronológico de un estudio de esta magnitud se estableció inicialmente con los primeros intentos de estandarización de las lenguas nacionales en Europa (siglo xv), hasta la institucionalización de la lingüística como disciplina lingüística en el mundo académico (sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial). Sin embargo, esta temporalidad se extiende para dar cuenta de las tradiciones griegas y latinas, sobre todo porque sendas lenguas han sido fundamentales en el mundo occidental moderno. A su vez, los límites temporales en civilizaciones como la china o india se han ampliado, por una tradición filológica antigua y significativa. A partir de la lectura del texto, he decidido tematizar la información allí encontrada y exponerla

cronológicamente. Si bien es una labor bastante básica, creo que es clave exponerla y divulgarla, para que se tenga una idea panorámica de lo que ha implicado la incidencia de las mujeres en labores que tienen que ver con el lenguaje. Por una cuestión de espacio y por la temática de esta revista, he decidido trabajar, como un botón de muestra, con los aspectos relacionados con un producto de la lingüística aplicada como lo es la traducción en esta reseña. En efecto, son tantas las temáticas que se pueden recabar de este volumen que dar cuenta de todo excede a una reseña, claro está.

2. Las mujeres y la traducción

a. *Edad Media y la tradición anglonormanda*

Respecto al mundo de la traducción, las mujeres han desempeñado un papel importante como traductoras, mediadoras y lingüistas aplicadas en diversas culturas y contextos. Durante la Edad Media, en las islas británicas, Clémence de Barking, por ejemplo (c. 1163-c.1200) tradujo *La Vie de Sainte Catherine* o María de Francia (c.1180-c.1189), a su vez, ya en las islas, se dedicó a traducir textos bretones, ingleses y latinos al francés, en un contexto en donde el francés era la lengua prestigiosa. La escritura en inglés recibió un nuevo impulso con el Cuarto Concilio de Letrán (1215) y en ello las traducciones religiosas realizadas por algunas mujeres ayudaron a instalar el inglés como lengua de escritura. Se destaca Eleanor Hull (c.1394-1460), quien fue la primera mujer conocida en traducir un texto francés al inglés. Desde los altos espacios de la nobleza se tiene a Lady Margaret Beaufort (1443-1509), madre del rey Enrique VII, quien tradujo “textos devocionales populares” del francés. Katherine Parr (1512-1548), última esposa de Enrique VIII, tradujo y compuso textos devocionales. Lady Anne Bacon (c.1528-1610), madre de Francis

Bacon, también contribuyó a la traducción de textos latinos, como su *Apologie of the Anglican Church* (1564) de John Jewel (Percy).

b. Traducir latín

La traducción, las más veces, era una forma de erudición y estudio lingüístico. Un ejemplo de esto se puede ver en la Italia del siglo XVI, en donde, mujeres instruidas y escritoras como Ippolita Clara (1487-1540) y Laura Battiferri Ammannati (1523-1589), concedoras de las lenguas clásicas, hicieron traducciones en beneficio de mujeres que no sabían latín. Las monjas también se involucraron en la traducción, por ejemplo, la hermana Angélica Baitelli (1588-1650) tradujo documentos del latín al toscano en su monasterio y también agregó comentarios y observaciones propias (Sansón).

c. El despertar del XVII respecto a la traducción

Más de un centenar de mujeres traductoras fueron identificadas entre finales del siglo XVII y las primeras décadas del XIX. Estas mujeres se dedicaron al estudio y reflexión lingüística a través de la traducción de una amplia variedad de textos. Las mujeres traductoras veían su trabajo como una forma de erudición y demostraban habilidades para interpretar, reproducir y adaptar textos extranjeros a un contexto lingüístico y socioliterario diferente. Ejemplos de esta labor son la italiana Luisa Bergalli Gozzi (1703-1799), con traducciones que iban desde Terencio a Racine; Elisabetta Caminer Turra (1751-1796), políglota y traductora del francés o Giustina Renier Michiel (1755-1832), que tradujo a Shakespeare, entre otras (Sansón). En Francia, la traducción estaba directamente relacionada con el buen uso del francés. En este contexto, las mujeres también desempeñaron un papel importante como traductoras. Casos como el de Marie de Gournay (1565-1645) y Anne Dacier (1647-1720) son ejem-

plos notables de traductoras del período clásico. Marie de Gournay tradujo partes de la *Eneida*; mientras que Anne Dacier se destacó por sus traducciones en prosa de textos clásicos como Anacreonte, Safo, Plauto, Aristófanes y Terencio. Sus traducciones más famosas fueron la de *La Ilíada* y *La Odisea* de Homero, donde adoptó un enfoque filológico y buscó ofrecer una interpretación fiel del texto original para aquellos que no sabían griego (Ayres-Bennett). En Alemania se destacan mujeres como Catharina Regina von Greiffenberg (1633-1694), célebre por su traducción del poeta Guillaume de Salluste du Bartas, lo que la instaló como modelo lingüístico o Barbara Helene Kopsch (1650-1705), considerada la primera traductora de un tema monográfico en filosofía moral desde el francés (McLelland).

d. El iluminismo: de lo culto a lo vernáculo

En el siglo XVIII destacó Louise Gottsched (1713-1762), fuera de ser dramaturga (y escritora fantasma por mucho tiempo a la sombra de su marido), fue la traductora más destacada de la Alemania del siglo XVIII. Contribuyó con la traducción de más de cincuenta publicaciones en campos que van desde la poesía y el teatro hasta la filosofía, la historia, la arqueología y la física teórica. Tradujo del francés y el inglés contemporáneos, así como del latín y el griego. Sus traducciones formaron parte de un ambicioso programa que emprendió con su marido Johann Christoph Gottsched para presentar nuevas ideas a sus compatriotas (McLelland). En el caso de España, durante la Ilustración se establecieron conexiones culturales más estrechas con otros países y aumentó el acceso al aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que las mujeres comenzaron a traducir más y a publicar sus trabajos. Los libros más traducidos eran aquellos de carácter educativo y moral, como el *Modo de enseñar y estudiar las Bellas Letras* (1755) de

224 Charles Rollin, traducido por la polímata María Catalina de Caso (¿?-¿?). Las traductoras a menudo añadían sus puntos de vista personales en paratextos o incluso dentro del texto, mostrando que el concepto de traducción en el siglo XVIII no implicaba fidelidad al original. Un ejemplo interesantísimo es el de la poco conocida manchega María Camporredondo quien, en su vejez, en 1758, publicó *Tratado philosophi-poetico escotico compuesto en seguidillas*, una singular traducción que hizo de joven: la del sistema filosófico de Juan Duns Scoto en seguidillas, buscando simplificar y popularizar la filosofía en el idioma vernáculo. Otro ejemplo es la traducción del monumental *Ensayo histórico-apologético de la literatura española contra las opiniones preocupadas de algunos escritores modernos italianos* del exjesuita Francisco Javier Lampillas, entre los años 1782 y 1784, de la eruditísima Josefa Amar (1749-1833), quien defendía la traducción libre. A su vez, la Marquesa de Espeja (¿?-¿?), en la traducción que hizo de *La lengua de los cálculos* del abate Condillac (1805), anexó un *Aviso* en donde nos informa que había evitado notas excesivas para no caer en la locuacidad, atribuida comúnmente a las mujeres. A pesar de esta notable contribución, las traductoras a menudo eran acusadas de introducir galicismos innecesarios en el español debido a su preferencia por el francés como lengua de origen (Calero Vaquera). En los Países Bajos destaca en este periodo Johanna Corleua (1698-1752), quien hizo una traducción al holandés de la *Grammaire générale et raisonnée* (*Algemeene en geredeneerde spraakkonst* en 1740) de Arnauld y Lancelot. En esta traducción, la autora utilizó terminología gramatical holandesa y se basó en la *Grammatica Generalis* y otros trabajos de Port-Royal (Van der Wal y Noordegraaf). En Portugal destacó los casos de la erudita Leonora de Almeida Portugal Lorena e Lencastre (1750-1839), quien en su prolífica obra (publicada pós-

tumamente) había traducido como el *Ensaio sobre a crítica* de Alexandre Pope. Otro ejemplo es el de Rita Clara Freire de Andrade (1758- después de 1791), mujer de un profesor de lenguas clásicas, quien tradujo el *Arte Poética* de Horacio en verso rimado (1781), en cuyos paratextos, con una humildad enorme, da cuenta que pensó muchas veces en la imposibilidad de esta empresa o la escritora Francisca de Paula Possolo da Costa (1783-1838), quien tradujo del francés a Madame de Staël o el polémico *Conversações sobre a pluralidade dos mundos* de Bernard le Bovier de Fontenelle. También en los paratextos se destaca, sobre todo, una humildad en su posición de traductora (Coelho et al.).

e. El XIX y las excepciones

Destaco, por lo demás, casos especiales por su rareza, como cuando en Inglaterra, en 1819, se imprimió en Norwich una traducción *literal* de la *Anglo-Saxon Chronicle*, atribuida a “una Dama en el Campo” que tenía acceso solo a textos impresos, quien no era más que Anna Gurney (1795-1857), maestra, geóloga y filántropa (miembro de la influyente familia Gurney) (Percy). En Rusia, la eclosión de la traducción en pluma de mujeres empezó durante el siglo XIX, con escritoras como Anna Bunina (1774-1829) o Zinaida Vengerova (1867-1941). Muchas de ellas fueron feministas y editoras. Relevante es el caso de Nadezhda Stasova (1822-1895), Maria Trubnikova (1835-1897) y Anna Filosofova (1837-1912) quienes formaron una cooperativa de edición y traducción compuesta solo por mujeres en 1864 (Archaimbault). Ya en los finales del siglo XIX y principios del XX la célebre escritora española Emilia Pardo Bazán (1851-1921) y María de Maeztu (1881-1948) destacaron por su labor de traducción. Pardo Bazán tradujo obras de Heinrich Heine y los hermanos Goncourt, entre otros, mientras que Maeztu tradujo textos educativos. A su vez, se pueden

encontrar las primeras traducciones de un autor al español en pluma de una mujer, como el caso de Zenobia Camprubí (1887-1956) y las obras de Rabindranath Tagore (Calero Vaquera). En Estados Unidos se tiene a la editora, escritora, sufragista y traductora Mary Louise Booth (1831-1889), autodidacta, quien tradujo del francés al inglés, incluyendo obras de Blaise Pascal y textos sobre historia y esclavitud (Thomas). Durante el período Meiji en Japón (1868-1912), Wakamatsu Shizuko (1864-1896) se destaca con un novedoso estilo de traducción. Nacida en Aizuwakamatsu, recibió una educación en inglés y japonés en una escuela estadounidense en Yokohama. Su traducción más conocida fue la de *Little Lord Fauntleroy* de Frances Hodgson Burnett, titulada *Shōkōshi*, publicada de 1890 a 1892 en *Women's Education Magazine*. Aunque en su momento su trabajo fue subestimado, recientemente ha sido valorado por su estilo vernáculo innovador y por cómo logró crear un narrador en tercera persona neutral en medio de las dificultades de estandarización del idioma japonés. El estilo vernáculo de Shizuko destaca por su uso de honoríficos, términos de dirección vernácula y formas corteses de oración final. A través de estas elecciones, logró borrar al narrador y creó una perspectiva desde el punto de vista del personaje, lo que influye en el desarrollo del idioma japonés (Nakamura).

En síntesis, estos datos, compendiados en esta reseña, son una muestra de una línea de trabajar en la historiografía lingüística centrada en la labor de las mujeres. Por lo general, se habían llevado a cabo investigaciones, creo, hegemónicas y más bien europeizantes u occidentalizantes. La atracción de espacios domésticos, de labores invisibilizadas o marginadas fue el objetivo epistemológico del trabajo coordinado de Ayres-Bennet y Sanson. La finalidad de darle voz a un grupo importante de mujeres a lo largo del tiempo y de diferentes partes del mundo es

uno de los grandes aportes en este volumen. Lo mismo el replantearse las metodologías que se han llevado a cabo hasta ahora para trabajar en la historiografía de las mujeres en relación con el lenguaje y la lingüística.

Estudios lingüísticos en torno al papel de las mujeres traductoras en la historia

ADELA GONZÁLEZ FERNÁNDEZ

Granada, Editorial Comares, 2023, 204 págs.

María López Estévez
Universidad de Córdoba
ORCID: 0009-0002-1288-5590



Una de las labores de la historiografía de la lingüística es *des-ocultar* aquello que fue relegado, a menudo intencionalmente, al silencio histórico. Con esta premisa nacen volúmenes como el que nos proponemos reseñar: *Estudios lingüísticos en torno al papel de las mu-*

jes traductoras en la historia, coordinado y dirigido por la doctora Adela González Fernández, y editado por Juan Miguel González Jiménez y Sergio Rodríguez-Tapia.

El monográfico, editado por la editorial Comares e indexado en la colección Interlingua, se compone de dos bloques. El primero está formado por los tres primeros capítulos y se centra en el análisis sincrónico de textos. Por otra parte, el segundo bloque, de corte diacrónico, incluye el resto de trabajos.

El volumen se inaugura con el capítulo titulado “Visibilización de las mujeres traductoras y científicas en los Estudios de Traducción: hacia la inclusión de la perspectiva de género”. Cristina A. Huertas-Abril y Adela González Fernández

226 realizan una investigación de tipo cuantitativo, correlacional y descriptivo en el alumnado del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba con el fin de determinar el grado de conciencia sobre el género de los autores y autoras que estudian en sus asignaturas. Los datos demuestran el alto grado de desconocimiento en general, puesto que un 45 % de los encuestados no acertaron; además, en un 67,7 % de las respuestas incorrectas, se intuyó que la obra referenciada pertenecía a un hombre, y no a una mujer. A tenor de los datos obtenidos, las investigadoras proponen incluir el nombre de pila junto a los apellidos a la hora de citar.

En el segundo capítulo, “Traducción y género: participación de la mujer en los procesos de generación de conocimiento”, Cristina Rodríguez-Faneca se propone analizar la participación de la mujer en distintos procesos de generación de conocimiento a través de indicadores evaluativos. Así pues, la autora insta a analizar el rol que desempeña la mujer en ámbitos como la presidencia de tribunales, la dirección de revistas, la dirección de proyectos, etc. Estos estudios requerirían de indicadores alternativos, ya que la bibliometría actual usa mayormente indicadores cuantitativos.

Cristina Canadell Giralt es la autora del tercer capítulo, “Traducción y redacción de textos biomédicos con enfoque de género: la importancia del contexto sociológico”. En este trabajo, se realiza un análisis lingüístico inglés-español de los sustantivos o sintagmas nominales en textos médicos sobre leucemia y cáncer de mama para detectar presencia o ausencia de sexismo. En español, por el principio de economía lingüística, se tiende al uso del masculino genérico, aunque se percibe un uso deliberado del femenino en textos sobre cáncer de mama. Asimismo, la autora expone que el sistema patriarcal contribuye a la perpetuación de un sesgo de género en la

dacción de textos biomédicos, como se observa en el uso del masculino genérico. Denuncia también la falta de literatura sobre este tema.

El cuarto capítulo introduce la otra tónica que posee este volumen: el estudio diacrónico de los textos. Beatriz de la Fuente Marina escribe “La traducción del humor en las versiones francesas de comedia latina por Anne Le Fèvre Dacier”, donde se estudian los mecanismos con los que esta traductora traduce comedias latinas de Terencio o Plauto. Son de especial interés las notas explicativas, en las que la Anne Le Fèvre explica aspectos muy importantes del proceso traductor, y que suponen una fuente de estudio para la investigación actual de traducción y traductología.

A continuación, en “Ideología de género y traducción: los casos de Inés Joyes y Carmen de Burgos”, María Luisa Calero Vaquera defiende la existencia de una genealogía feminista en la historia de la traducción española, manifestada tanto en el texto traducido como en elementos paratextuales (prólogo, epílogo, notas, etc.). Inés Joyes escribe “Apología de las mujeres”, un ensayo que acompaña a su traducción de *Rasselas, prince of Abissinia* (1759), en el que vierte todas sus consideraciones acerca de la situación femenina en la España del siglo XVIII. Por otra parte, Carmen de Burgos, aunque feminista, traduce *La inferioridad mental de la mujer* (1904), un texto en el que se denigra la capacidad femenina, y del que ella misma se sintió avergonzada. Sin embargo, para contrarrestar algunas ideas misóginas del autor original (Moebius), la autora introduce notas, peritextos epilógicos y, posteriormente, epitextos (por ejemplo, reseñas en columnas de periódico). En resumen, Calero Vaquera muestra la concepción de dos traductoras españolas que conciben el espacio de la traducción como una resistencia ante su situación de desigualdad.

Prosigue Sandra Pérez-Ramos, que escribe “Nacimiento de una traductora especializada en

el siglo XIX: estudio analítico de la primera etapa de María Antonia Gutiérrez Bueno y Ahoiz (1781-1874)". El estilo de esta traductora decimonónica se caracteriza por su libertad, algo inaudito en la traducción científico-técnica de su época. En esta investigación, en la que se analizan los mecanismos de traducción de varios textos de Gutiérrez Bueno y Ahoiz, se pone de relieve la necesidad de estudiar a esta traductora, relegada como muchas otras al silencio histórico, a pesar de sus contribuciones en el ámbito de la traducción científico-química.

El séptimo capítulo se titula "Traducir el (anti)feminismo: Mary Jane Serrano y 'La mujer española' (1893) de Eva Canel". Su autor, Daniel González Gallego, estudia la traducción realizada por Serrano de un texto de Canel en el que se vierte libertad y opinión femenina. Sin embargo, la traducción de Serrano es polémica porque está orientada por la autocensura y el decoro, lo que conlleva omisiones e imprecisiones léxicas. La manipulación del discurso original de Canel puede obedecer al deseo de Serrano de plasmar cómo era la sociedad española realmente.

El siguiente trabajo, escrito en inglés, se titula "Translating autobiographical women's narrative: Charlotte Remfry's translations of *Marie Claire* by Marguerite Audoux and *La Vagabonde* by Colette". Este capítulo, escrito por Matilde Gallardo Barbarroja, examina dos traducciones realizadas por Remfry en las que se puede observar su labor como mediadora cultural. Además, destaca su formación feminista, lo que la convierte en una autora inagotable para la investigación traductológica.

Posteriormente, se continúa con el estudio de esta traductora. "Carlota Remfry de Kidd (1874-1957): mediadora cultural y traductora de *Amado de los dioses* de la baronesa Orczy", de María Luisa Pérez Bernardo, analiza la estrategia adoptada por Remfry para la traducción de *By the Gods*

Beloved (1905), que se encuadra en el marco de la extranjerización. Esto cristaliza en los procedimientos que emplea para la traducción de nombres propios, topónimos, alteración del orden de la oración, modificación de elementos ortográficos, etc. En definitiva, tanto el estudio de Gallardo Barbarroja como el de Pérez Bernardo suponen un acercamiento a las técnicas empleadas por Remfry, una traductora muy relevante no solamente en el contexto nacional español, sino también en el escenario europeo.

El décimo capítulo, escrito en italiano, pertenece a Mara Travella y se titula "Scheda per una traduttrice. Alice Vollenweider nel sistema editoriale". En primer lugar, se contextualiza la vida de Alice Vollenweider en el ámbito de la traducción, la literatura, el periodismo y el mundo editorial. Esta investigación demuestra la autonomía con la que la traductora suiza actuó con respecto del poder de las editoriales. Así pues, Travella discurre por una parte de su correspondencia para recrear la vida, la obra y el pensamiento de Alice Vollenweider.

A continuación, se presenta el trabajo titulado "Una aproximación feminista a la poesía de Sylvia Plath: 'Tulips' y sus traducciones al español por mujeres traductoras", que corre a cargo de Karen Lorraine Cresci. Plath es una autora cuya obra ha sido muy traducida al español; sin embargo, pocas mujeres son las que han emprendido esta labor en España, al contrario que en otros lugares, como Argentina. Esta investigación nace de la necesidad de estudiar la presencia femenina en la traducción literaria de obras escritas por mujeres, ya que la literatura es un campo en el que política y lenguaje se entrelazan.

En el capítulo doce, "Traducción o poema: el proceso traductológico y otros análogos en la obra poética de Carmen Jodra Davó y Aurora Luque", Ignacio Alba Degayón asume los presupuestos de la teoría de Gustavo Bueno para

228 analizar las obras de Jodra Davó y Aurora Luque, en las que se puede apreciar la tradición griega. A la postre, se evidencia cómo el estudio de la poesía, en conjunto con el de la traducción, es un campo de investigación muy fructífero.

Por último, Francesca D'Alessio, también en italiano, cierra este volumen con el capítulo "Per un uso inclusivo della lingua italiana: la traduzione di Martina Testa del personaggio non binario di Morgan in *Ragazza, Donna, Altro*". Esta investigación aborda la traducción desde el inglés al italiano de la novela *Girl, Woman, Other* (Bernardine Evaristo, 2019), que fue recomendada a Martina Testa. Esta obra presenta la coyuntura de la presencia de un personaje no binario, Morgan. En la lengua origen (el inglés), el sistema lingüístico permite el uso del pronombre *they/them* para las personas no binarias. Sin embargo, en italiano no existen mecanismos de

esta índole, por lo que la traductora se vale de otros para respetar la identidad de Morgan (por ejemplo: empleo de su nombre en lugar de un pronombre, transposiciones, etc.).

En conclusión, este monográfico da cuenta de la imperante necesidad de rescatar la labor de aquellas mujeres que, a pesar de trabajar con la palabra, fueron condenadas a no tener voz ni en la historia, ni en la historia de la lingüística. Todos los trabajos de esta obra contribuyen a conformar un panorama de investigación lingüística en el que la perspectiva de género está presente. Son varios los temas abordados, así como la cronología de los textos, lo que da lugar a una heterogeneidad temática y textual que enriquece la óptica de análisis. En consecuencia, esta obra constituye una pieza fundamental en la relación de lecturas actuales de cualquier investigador o investigadora.