

Recibido / Received: 13/05/2021
Aceptado / Accepted: 27/07/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.12>

Para citar este artículo / To cite this article:

Mendoza García, Inma & Gustavo Filsinger Senftleben. (2022) “La retraducción de la literatura para la infancia y la adolescencia como medio de incentivación de la competencia creativa: un estudio de caso.” En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirmitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends. MonTI* 14, pp. 352-385.

LA RETRADUCCIÓN DE LA LITERATURA PARA LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA COMO MEDIO DE INCENTIVACIÓN DE LA COMPETENCIA CREATIVA: UN ESTUDIO DE CASO

RETRANSLATION OF CHILDREN'S AND ADOLESCENTS' LITERATURE AS A METHOD FOR INCENTIVIZING CREATIVE COMPETENCE. A CASE STUDY

INMA MENDOZA GARCÍA
imengar@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

GUSTAVO FILSINGER SENFTLEBEN
gfilsinger@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

Resumen

Este artículo es fruto de la implementación de un Proyecto de Innovación Docente (PID) en una asignatura de traducción especializada del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide (UPO). El PID se centra en la retraducción de la literatura para la infancia y la adolescencia (LIA) y persigue dos objetivos fundamentales: desarrollar la competencia creativa de los futuros egresados y concienciarlos acerca de la función del traductor como participante activo en la conformación de los valores de una sociedad determinada en un periodo histórico dado.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Así, tras la exposición de unas breves reflexiones en torno a la práctica editorial de la censura de lo políticamente incorrecto en la retraducción de la LIA, se describen los objetivos del PID y la metodología de trabajo aplicada, y se presentan los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas con relación al grado de aplicabilidad de este tipo de actividad en la formación de traductores.

Palabras clave: Retraducción. Literatura para la infancia y la adolescencia. Políticamente incorrecto. Competencia creativa. Traductor como participante activo.

Abstract

This paper is the result of the implementation of a Teaching Innovation Project (TIP) in a specialized translation course of the BA in Translation and Interpreting of Pablo de Olavide University. The TIP focuses on the retranslation of infants and adolescents' literature (IAL) and pursues two fundamental goals: to develop future graduates' creative competence and to make them aware of the role played by the translator as an active participant in the development of the values of a given society in a specific historical period.

Thus, after presenting some brief reflections on the editorial practice of censoring political incorrectness in the retranslation of IAL, we describe the objectives of the TIP and the research methodology applied, and we show the results obtained and the conclusions reached regarding the degree of applicability of this type of activity in the context of translator training.

Keywords: Retranslation. Political incorrectness. Infants and adolescents' literature. Creative competence. Translator as an active participant.

1. Introducción

Desde un enfoque lingüístico, la traducción especializada se ha venido definiendo tradicionalmente como aquella que se ocupa de los textos que hacen uso de “[...] un lenguaje de especialidad, destinados a un público más o menos restringido, con una función más práctica que estética [...]” (Buthmann 2013: 265). Asimismo, desde una aproximación textual, el concepto se ha asociado a la traducción de textos especializados, esto es, a la traducción de textos inscritos en diferentes disciplinas, como la economía, la medicina, la ingeniería, etc. En la actualidad, sin embargo, existen otros muchos ámbitos de la traducción, como el sector editorial, el periodístico, el publicitario o el audiovisual, por mencionar solo algunos, que también se

consideran textos especializados (Buthmann 2013). Como sostiene Hoyos (2014), la traducción literaria no puede considerarse un tipo de traducción generalista, pues, al igual que los traductores de textos médicos deben especializarse en medicina, los traductores literarios deben ser especialistas en literatura.

El presente artículo se aborda precisamente a partir de esta concepción más amplia de la noción de *traducción especializada*. En concreto, nuestra investigación nace en el seno de un Proyecto de Innovación Docente (PID) - Acción 2, titulado *La retraducción de la literatura para la infancia y la adolescencia como instrumento de concienciación y crítica social* e implementado en la asignatura obligatoria Traducción Especializada B I. Inglés (TEB I. Inglés) del tercer curso del Plan de Estudios del Grado en Traducción e Interpretación (Inglés) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla, durante el curso académico 2019/2020. De este modo, junto con la traducción de textos científicos y técnicos, que es la que habitualmente se viene trabajando en esta asignatura, se propuso una actividad centrada en la traducción de textos literarios; en particular, en la traducción de literatura para la infancia y la adolescencia (LIA) (Mendoza 2018).¹

Dos fueron las razones principales que motivaron la selección de este ámbito concreto de la traducción para poner en marcha nuestro proyecto. Por un lado, la traducción de la LIA ocupa un lugar altamente destacado en la práctica editorial actual. Según los últimos datos recogidos en *Panorámica de la edición española de libros 2017* (Ministerio de Cultura y Deporte 2017), en esta fecha ya se había registrado un incremento del 18% en la edición de obras literarias y, en concreto, un crecimiento del 21% en la edición de la LIA. Además, “el subsector con más traducciones fue el de libros infantiles y juveniles (54,7%), seguido por el de creación literaria (22,8%)” (Ministerio de Cultura y Deporte 2017: 28).

Por otro lado, también se tuvo en cuenta que la traducción de textos literarios suele trabajarse únicamente como parte de la asignatura optativa

1. Sobre el uso de la nomenclatura *literatura para la infancia y la adolescencia* y su correspondiente acrónimo LIA, en lugar del uso mayoritariamente extendido de *literatura infantil y juvenil* y su acrónimo LIJ, véase Mendoza (2018).

Traducción Editorial, del Plan de Estudios del Grado en Traducción e Interpretación, por lo que se consideró plenamente pertinente trabajar la traducción de esta tipología textual en asignaturas de corte obligatorio, como es el caso de la asignatura en la que se implementó el proyecto.

Concretamente, el PID se centraba en la retraducción de la traducción al español peninsular, realizada en 1966 (en este trabajo se accedió a la vigésima edición, de 2007) por Mercedes Folch bajo el título *Los cinco van de camping*, del libro *Five Go Off to Camp* (1967 [1948]), perteneciente a la célebre saga británica *The Famous Five*, de Enid Blyton. La colección original, compuesta por un total de veintidós volúmenes, se publicó en el Reino Unido entre el año 1942 y el año 1963, bajo el sello de la editorial Hodder & Stoughton (The Enid Blyton Society 2021).

Dentro del contexto editorial, en el ámbito específico de la LIA la retraducción o “traducción total o parcial de un texto traducido previamente” (Zaro 2007: 21) como medio de censura de lo políticamente incorrecto es una práctica harto extendida (Martínez Mateo 2015). La selección del libro *Five Go Off to Camp* como corpus de trabajo se debe, así, a la detección en la saga británica original de numerosos rasgos sexistas, racistas, xenófobos, clasistas, etc., que en la época en la que y para la que se escribió la obra se aceptaban con normalidad, pero que hoy día se consideran políticamente incorrectos.

2. La censura de lo políticamente incorrecto en la retraducción de la LIA

Son varios los motivos que pueden llevar a una determinada editorial a retraducir una obra, entre otros, el envejecimiento del lenguaje y el estilo de las traducciones previas, nuevas interpretaciones de la obra original derivadas del nuevo contexto sociocultural desde el que se concibe la retraducción, el paso de la condición de marginal a canónico de una obra, motivos estrictamente comerciales –puesto que resulta más económico retraducir los derechos de una traducción ya existente– (Venuti 2004), el deseo de volver a dar vida a un texto literario ya olvidado o la existencia de traducciones de baja calidad –que pueden incluso contener errores de sentido– (Vanderschelden 2000). De todos estos posibles motivos, en este trabajo nos centramos en la retraducción de la LIA que se realiza debido a los cambios que experimentan

las necesidades, los intereses y las normas sociales de la cultura a la que se retraduce en la nueva etapa histórica en la que se publica (Susam-Sarajeva 2003; Brownlie 2006; Desmidt 2009; Cadera & Martín-Matas 2017).

El principal objetivo de la censura de lo políticamente incorrecto en la retraducción de la LIA es educar al niño en los valores sociales actuales relacionados con:

[el] feminismo, [la] migración, [la] discriminación racial, [los] conflictos bélicos, [el] acoso escolar, [la] violencia machista, [la] transexualidad, [la] homofobia, [la] exclusión social, [el] ecologismo [o las] redes sociales... (Justicia 2019: párr. 1).

Pese a que una gran mayoría de escritores y traductores literarios, lingüistas y bibliotecarios se posicionan en la actualidad en contra de la eliminación o la atenuación de lo políticamente incorrecto en la retraducción de la LIA (Camps 2019; Lindo & Travalía 2009), las casas editoriales, las instituciones educativas e, incluso, los propios tutores de los niños insisten en la aplicación de esta censura (Garralón 2019), hoy día extendida en prácticamente todos los países del mundo (Camps 2019).

Según Camps (2019: párr. 3), para la escritora de libros infantiles Lluçia Rami, lo que esta práctica consigue es que “el mensaje original se deform[e] por un deseo excesivo y equivocado de corrección” y por ello defiende que “[s]iempre es mejor proponer una lectura crítica que pretender eliminarl[o] [...]” y el escritor Sergi Pàmies sostiene que “[...] sería una pena [...] que al final se eliminaran buenos libros políticamente incorrectos para sustituirlos por mediocres representantes de una literatura de laboratorio buenista” (Camps 2019: párr. 4). Para otros, en cambio, hoy día la supresión o atenuación de lo políticamente incorrecto en la LIA es tan necesaria como la censura de lo violento y lo cruel en tantos cuentos clásicos que todos hemos leído de niños. Es la postura por la que abogan Andy Briggs, el escritor británico que publicó una versión de *Tarzan* adaptada al siglo XXI, u Oblit Baseiria, la dueña de la librería infantil y juvenil Casa Anita, ubicada en Barcelona (Hevia 2016). Dado que las traducciones entran a formar parte de la cultura en la que se publican, si con el tiempo esta cultura cambia, también habrá de cambiar la traducción, argumenta Ortiz (2007).

En definitiva, “[n]o podemos tener contento a todo el mundo: si no retocamos nada, quizá algunos nos tachen de racistas y, si lo hacemos, de censores”,

afirma la editora y codirectora de Editorial Juventud, Mar Zendrera (Orúe 2017: párr. 2), pero la realidad es que “[e]se adulto ‘proteccionista’ no ha desaparecido del mercado” (Sánchez 2019: párr. 12).

A la luz de lo expuesto, podemos afirmar que la censura ejercida en la traducción de la LIA en España en la época franquista (Merino 2002) no solo sigue activa (Fernández 2000), sino que se encuentra en pleno auge. La LIA que se publica en España en la actualidad sigue conteniendo un importante peso ideológico (Pascua 2011), aunque “los criterios y los mecanismos de censura ha[yan] sufrido una notable evolución” (Martínez Mateo 2015: 180):

La utilización de temáticas antaño consideradas ofensivas para el recato debido, como el sexo o las expresiones de registro informal o incluso vulgar, ya no se ven como un motivo de exclusión de las obras dirigidas a niños. La censura actual ha adoptado otras fórmulas más sofisticadas y menos visibles. Sin embargo, el motivo esgrimido sigue siendo el mismo que el ya utilizado siglos atrás: utilizar la LIA con una función didáctico-moralizante, a lo que se añaden otros motivos actuales como la discriminación racista o religiosa o “lo políticamente correcto”. Bajo esta etiqueta se enmascaran las ya conocidas estrategias de autocensura autorial y editorial que siguen estando, lamentablemente, vigentes en la actualidad.

Por su parte, Sánchez Iglesias (2016) afirma que uno de los motivos por los que hoy día se practica la retraducción de la LIA es precisamente la necesidad de eliminar la censura aplicada en las traducciones que se publicaron durante la época franquista. En el caso de nuestro corpus de investigación, no obstante, sucede justamente lo contrario.

La primera traducción al español peninsular de la colección *The Famous Five* se publicó en España entre los años 1964 y 1970 y, pese a que en ella se conservaron los numerosos elementos xenófobos que estaban presentes en la obra original, su publicación constituyó un gran éxito editorial en la época (Martínez Mateo 2015).

Entre 2015 y 2016, sin embargo, la Editorial Juventud (2021a y 2021b) decide retraducir esta primera traducción de la saga con el propósito no solo de actualizar el lenguaje y el estilo, sino también de eliminar todo aquello que hoy día se considera políticamente incorrecto (Cash 2013; Hevia 2016), creando, así, un texto más acorde con las convenciones éticas imperantes en la sociedad del siglo XXI. De este modo, en esta nueva versión de traducción

la editorial ha eliminado o modificado todos los contenidos que ha considerado sexistas o clasistas y todos los contenidos que aludían a castigos físicos o al maltrato animal. En suma, se han omitido o atenuado en la obra todos los mensajes que la moral de la sociedad actual estima inaceptables.

3. Proyecto de innovación docente

3.1. Contextualización

No es el cometido de este trabajo (como tampoco era el objetivo de la implantación del PID en el aula) abrir un debate en torno a la polémica arriba comentada ni posicionarnos a favor o en contra de una u otra posturas. Lo que pretendemos destacar es, por una parte, que se trata de una práctica editorial en auge y que, por tanto, constituye un nicho de mercado importante para los futuros egresados y, por otra parte, que se trata de una modalidad de traducción idónea para incentivar la competencia creativa en el estudiantado.

Como sostiene Al-Shaye (2018: 45): “[g]iven that literary translation is a work of art and creativity constituting a challenge for translators, the retranslation of literary texts is a continuously occurring phenomenon”.²

En la introducción de este trabajo comentábamos que el PID se había centrado en el volumen 7 de la colección *Five Go off to Camp*, cuya retraducción, realizada a partir de la primera traducción, publicada por la editorial RBA en el año 1966 bajo el título *Los cinco van de camping*, ya fue publicada bajo el mismo título por la Editorial Juventud en el año 2015. Pese a la existencia de la publicación de esta retraducción, decidimos animar a los estudiantes a crear su propia revisión y actualización a partir de la traducción original de Mercedes Folch pues, en nuestra opinión, esto no constituía un impedimento para alcanzar los dos objetivos principales que nos habíamos planteado y que describimos en el siguiente apartado.

3.2. Objetivos

La implantación de este PID perseguía dos objetivos fundamentales, a saber:

2. Traducción propia: “las obras literarias se retraducen continuamente porque la traducción de un texto literario constituye una obra de arte y, por tanto, un desafío de creatividad para el traductor”.

(1) Fomentar en el estudiantado la *competencia creativa* (Mendoza y Ponce 2020) para su aplicación no solo a todos los entornos de traducción e interpretación en los que se le forma en el Grado, sino también a su futura actividad profesional, en la que esta competencia constituye un requisito característico del perfil demandado del traductor.

(2) Hacer al estudiantado consciente de la realidad del traductor como agente social influyente en la construcción de valores sociales (éticos y morales).

3.3. Metodología

La concepción de este PID se aborda desde una perspectiva empírica y podríamos decir que su diseño es de carácter semiexperimental. Por una parte, se trata de un experimento exploratorio (Soto Almela 2015), puesto que pretende estudiar de manera empírica el desarrollo de la competencia creativa en estudiantes de traducción: mediante la descripción y el análisis de las retraducciones de LIA realizadas por estos y la cumplimentación de unas fichas de análisis posretraslativo³ que se describen más adelante en § 3.3.3. Por otra parte, utiliza también como instrumento de recogida de datos el cuestionario, que “se sitúa dentro de los diseños no experimentales de investigación empírica propios de la metodología cuantitativa” (Soto Almela 2015: párr. 29).

Asimismo, conviene también indicar que, pese a que se trata de un estudio de caso de enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, debido a la limitación de espacio requerida en esta publicación, en este artículo nos centramos concretamente en los resultados de tipo cuantitativo.

3.3.1. Muestra: grupo de sujetos

Los estudiantes matriculados en la asignatura obligatoria TEB I. Inglés, de tercer curso del Grado en Traducción e Interpretación, han superado previamente las siguientes asignaturas de traducción, también de carácter

3. En consonancia con el uso extendido de la expresión *análisis postraslativo* en el ámbito de la traducción, dado que las actividades realizadas en el PID se basan íntegramente en ejercicios no de traducción sino de retraducción, en este trabajo hemos decidido utilizar la expresión *análisis posretraslativo*.

obligatorio: Fundamentos de la Teoría de la Traducción y la Interpretación (de primer curso) e Introducción a la Práctica de la Traducción de la Lengua B: Inglés (de segundo curso).

Esto quiere decir que los estudiantes implicados en el PID ya conocen los principales conceptos teóricos de la traducción y han realizado numerosas traducciones de temáticas, tipologías y géneros textuales variados.

Los estudiantes estaban distribuidos en dos grupos, que en la UPO denominamos línea 1 (L1) y línea 2 (L2). En el proyecto participaron un total de 133 estudiantes, de los cuales 96 pertenecían a la L1 y 37 pertenecían a la L2.

Debido a que el número de estudiantes matriculados era considerablemente mayor en la L1 que en la L2, en el primer grupo se formaron 18 equipos (de un mínimo de 3 y un máximo de 6 miembros) y cada uno de ellos trabajó en dos capítulos diferentes de la obra, mientras que en el segundo grupo se formaron 18 parejas y cada una de ellas trabajó en un capítulo diferente.

3.3.2. *Presentación del PID a los estudiantes*

Antes de que los estudiantes comenzaran a trabajar en el proyecto, se dedicaron dos sesiones de clase (de una hora y media cada una) a la presentación del PID.

De este modo, en la primera sesión el profesorado presentó el corpus de trabajo, explicó cuáles eran los objetivos principales del proyecto, qué metodología de trabajo se aplicaría y qué incidencia tendría su participación en el PID en la evaluación de la asignatura. En concreto, se explicó a los estudiantes que su participación en el proyecto no conllevaría una calificación cuantitativa específica en la calificación final de la asignatura, sino que el mero hecho de participar garantizaba el 20% de su calificación final ponderada. La justificación de esta decisión se sustentaba en la idea de incentivar entre los estudiantes el deseo de aprender por aprender y no de trabajar con el único objetivo de conseguir una calificación determinada. También en esta primera sesión se formaron los grupos y las parejas de trabajo, y se asignaron los capítulos concretos de la obra a cada grupo/pareja.

En la segunda sesión se presentó el concepto de *retraducción* y se habló de su práctica en el ámbito de la LIA y se facilitó a los estudiantes bibliografía

sobre ello para su lectura antes de comenzar a trabajar en el proyecto. Asimismo, se les explicó que, pese a tratarse de un trabajo colaborativo basado en el autoaprendizaje, con objeto de garantizar la viabilidad del proyecto, el profesorado estaría permanentemente disponible para guiarlos en su ejecución y para resolver cualquier tipo de duda que pudiera surgir durante el proceso.

3.3.3. *Herramientas de recogida de datos*

Cada uno de los grupos y las parejas de trabajo conformados debía realizar las siguientes actividades, basadas en el capítulo o los capítulos de la obra que se les habían asignado: retraducción de uno o dos capítulos completo/s de la obra (a partir de un encargo de retraducción específico), cumplimentación de una ficha de análisis posretraslativo (diseñada por el equipo docente) y cumplimentación de un cuestionario de valoración de la actividad completa.

Estas tres actividades constituirían las herramientas de recogida de datos para su posterior descripción y análisis.

(1) Retraducción de capítulos completos por grupos/parejas (encargo de retraducción)

En esta primera fase del proyecto, cada grupo/pareja de trabajo debía retraducir el/los capítulo/s completo/s asignado/s, presentando sus propuestas originales de retraducción para todos aquellos fragmentos textuales (teniendo en cuenta, además, las posibles limitaciones derivadas de las ilustraciones) que, desde la perspectiva personal propia de la franja etaria de los participantes, aludieran a cuestiones que hoy día pudieran resultar políticamente incorrectas para el lector infantil y adolescente a quien se dirige la obra, adaptándolos a las convenciones éticas de la sociedad actual.

Conviene señalar que, aunque inicialmente el proyecto se centraba en el tratamiento traductológico de los contenidos políticamente incorrectos, nos pareció interesante, y finalmente así se hizo, pedir también a los estudiantes que revisaran y actualizaran las cuestiones relacionadas con el desfase lingüístico y ortográfico, así como con el desfase cultural del texto (véase, más adelante, la Ficha de análisis posretraslativo, tabla 1, que los estudiantes debían cumplimentar en la segunda fase del proyecto).

Para que los estudiantes pudieran llevar a cabo la retraducción solicitada, era necesario proporcionarles previamente un encargo de retraducción. He aquí las instrucciones recogidas en dicho encargo:

- Se trabajará directamente a partir de la obra original británica publicada por primera vez en el año 1948 por la editorial Knight Books - Hodder and Stoughton y de su primera versión de traducción al español peninsular, realizada por Mercedes Folch y publicada por RBA en 1966:
 - Blyton, Enid (1967 [1948]) *Five Go Off to Camp*. London: Knight Books - Hodder and Stoughton.
 - Blyton, Enid (2007 [1966]) *Los cinco van de camping*. Traducción de Mercedes Folch, del título original *Five Go Off to Camp*, 1948. Barcelona: RBA.
- No se deberá utilizar, por tanto, la retraducción de este libro ya publicada por primera vez por Editorial Juventud en el año 2015.
- La retraducción del libro concreto objeto de trabajo en este proyecto estará destinada a un público de edades comprendidas entre los nueve y los doce años.
- Aunque es importante conseguir el mayor grado de *aceptabilidad* (De Beaugrande y Dressler 1997: 13) posible en el producto de retraducción, el objetivo fundamental de la actividad es activar vuestra competencia creativa como futuros traductores.⁴
- Se retraducirán todos los elementos textuales que, a vuestro parecer, hoy día se consideren políticamente incorrectos.
- En consonancia con la naturaleza modernizante de este encargo, se actualizarán también los aspectos lingüísticos y ortográficos, así como los aspectos culturales que, según vuestro conocimiento, resulten hoy día desfasados.

4. A nuestro juicio, el hecho de que los estudiantes fueran conscientes de que lo que se les iba a evaluar no era la calidad del producto final de retraducción, sino su actitud y su compromiso durante el proceso creativo, facilitaba el cumplimiento de esta instrucción concreta del encargo.

(2) Ficha de análisis posretraslativo

Tras realizar la retraducción del/de los capítulo/s asignado/s, cada grupo/ pareja de trabajo debía identificar y clasificar todos los rasgos políticamente incorrectos, tanto en los fragmentos textuales como en las ilustraciones (en su caso), presentes en el/los capítulos de la obra original, así como las traducciones de esos elementos tal como aparecen publicadas por la editorial RBA en el año 1966, y posteriormente presentar propuestas de retraducción propias. Del mismo modo, también debían identificar en el texto original, junto con las versiones de traducción publicadas en 1966 por RBA, todos los aspectos hoy día culturalmente desfasados, así como todos los aspectos lingüísticos y ortográficos anacrónicos, y actualizarlos.

Para ello, debían cumplimentar la siguiente ficha, previamente elaborada por el equipo docente, cuyo diseño y contenido se presentan a continuación:

FICHA DE ANÁLISIS POSRETRASLATIVO				
Número/s y título/s del /de los capítulo/s de la obra analizada				
Alumnos/as participantes (máximo 6)	DNI	APELLIDOS		NOMBRE
TIPO DE ELEMENTOS ANALIZADOS				
Elementos políticamente incorrectos (los espacios de abajo quedan libres para que sean los estudiantes quienes realicen su propia clasificación de elementos políticamente incorrectos; se incluyen algunos tipos, a modo de ejemplo)				
Tipos de elementos políticamente incorrectos	Elemento original en contexto 1948 (1967)	Traducción publicada en 1966 (2007)	Propuesta de retraducción propia	Número total de cada tipo de elementos detectados y analizados

Elementos sexistas				
Elementos clasistas				
Elementos xenófobos				
Etc.				
Elementos culturales anacrónicos				
Elemento original en contexto 1948 (1967)	Traducción publicada en 1966 (2007)	Propuesta de retraducción propia	Número total de elementos detectados y analizados	
Elementos lingüísticos u ortográficos anacrónicos				
Elemento original en contexto 1948 (1967)	Traducción publicada en 1966 (2007)	Propuesta de retraducción propia	Número total de elementos detectados y analizados	
Otros posibles problemas traductológicos				
Elemento original en contexto 1948 (1967)	Traducción publicada en 1966 (2007)	Propuesta de retraducción propia	Número total de elementos detectados y analizados	
NÚMERO TOTAL DE TODOS LOS ELEMENTOS DETECTADOS Y ANALIZADOS				

Tabla 1. Ficha de análisis posretraslativo

(3) Cuestionarios de valoración de la actividad

Tras la consecución de las dos fases anteriores (retraducción y cumplimentación de la ficha de análisis posretraslativo), se solicitó a los estudiantes que cumplimentaran un breve cuestionario para valorar la experiencia global de aprendizaje. Este cuestionario se elaboró y se rellenó a través de la herramienta *Encuestas* de la plataforma diseñada para la docencia virtual Blackboard Learn 9.1. (disponible en el aula virtual de la asignatura en la que se implementó el proyecto), que garantiza el anonimato de las respuestas.

El cuestionario de valoración de la actividad (véase la tabla 2) constaba de un total de siete preguntas cerradas (del tipo Sí/No, Muy útil/Útil/No muy útil/Nada útil y Muy coherente/Coherente/No muy coherente/Nada coherente), y un apartado para comentarios y sugerencias. Seguidamente, se presenta el modelo de cuestionario diseñado:

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN GLOBAL DE LA ACTIVIDAD		
	PREGUNTAS	POSIBLES RESPUESTAS
Pregunta 1	¿Conocías el concepto de <i>retraducción</i> antes de comenzar este proyecto?	Sí/No
Pregunta 2	¿Qué nivel de utilidad otorgarías a esta actividad como parte de tu formación académica en traducción?	Muy útil/Útil/No muy útil/Nada útil
Pregunta 3	La inclusión de una actividad de retraducción de textos literarios en una asignatura de traducción especializada te parece:	Muy coherente/Coherente/No muy coherente/Nada coherente
Pregunta 4	¿Cómo valorarías esta actividad como medio de incentiviación de la competencia creativa en la práctica traductora?	Muy útil/Útil/No muy útil/Nada útil
Pregunta 5	¿Cómo valorarías el grado de utilidad de esta actividad como formación para una posible salida profesional en el mercado de la traducción editorial?	Muy útil/Útil/No muy útil/Nada útil

Pregunta 6	¿Cómo valorarías esta actividad como posible forma de concienciar al aprendiz de traductor de su oportunidad de contribuir con esta labor a la mejora de los valores sociales entre los niños y los adolescentes?	Muy útil/Útil/No muy útil/Nada útil
Pregunta 7	¿Considerarías oportuno implantar una actividad como esta, inscrita en el ámbito de la traducción literaria, en un formato más didáctico (esto es, una actividad más guiada, con más horas de dedicación dentro del aula) dentro de las asignaturas de traducción especializada?	Sí/No
Comentarios o sugerencias	Puedes aprovechar este espacio para añadir cualquier comentario que estimes pertinente sobre esta actividad o para realizar alguna sugerencia para la mejora de su diseño o aplicación.	

Tabla 2. Cuestionario de valoración global de la actividad

El análisis posterior de las respuestas aportadas por los estudiantes, a través de este cuestionario, permitirá al equipo docente evaluar la validez del proyecto como método incentivador de la competencia traductora, en general, y de la competencia creativa, en particular.

3.3.4. Temporalización

TEB I. Inglés es una asignatura semestral que abarca un periodo de ocho semanas lectivas y cada semana se imparten dos sesiones de una hora y media cada una.

El PID se presenta a los estudiantes en las tres horas de las tres sesiones de clase ubicadas en la tercera semana del semestre.

Cabe puntualizar que, a partir de entonces, los estudiantes realizaron todas las actividades relacionadas con el PID fuera del aula y que se calculó un tiempo de dedicación por su parte de, aproximadamente, 30 horas, distribuidas de la siguiente forma:

- (1) Semana 4 y semana 5 (2 semanas)
 - Identificación y clasificación de rasgos discriminatorios (los derechos de la mujer, la orientación sexual, el racismo y la xenofobia, el tabaquismo, etc.) en el texto original.
 - Se calcula una dedicación de 5 horas por parte de los estudiantes.
- (2) De la semana 6 a la semana 9 (4 semanas)
 - Retraducción del/de los capítulo/s completo/s asignado/s.
 - Se calcula una dedicación de 25 horas por parte de los estudiantes.
- (3) De la semana 10 a la semana 13 (4 semanas)
 - Cumplimentación de la ficha de análisis posretraslativo.
 - Se calcula una dedicación de 5 horas por parte de los estudiantes.
- (4) Semana 14 (1 semana)
 - Cumplimentación del cuestionario.
 - Se calcula una dedicación de 15 minutos por parte de los estudiantes.

Todas las dudas que fueron surgiendo durante la elaboración de las actividades se atendieron y resolvieron durante el horario de tutorías del equipo docente participante en el proyecto.

4. Resultados

Como se indicaba en el § 3.3., la intención de los autores de este trabajo es realizar un análisis integral que abarque los resultados de carácter cuantitativo recabados. De este modo, se analizan los datos numéricos y porcentuales obtenidos en las fichas de análisis posretraslativo, así como las respuestas aportadas en los cuestionarios de valoración global de la actividad.

Con objeto de facilitar la visualización de los resultados cuantitativos, a continuación, estos se muestran de forma gráfica y, seguidamente, se describen los datos.

4.1. Elementos detectados según su tipología

En este apartado se presentan y se describen los resultados de la recopilación, la clasificación y la cuantificación de los datos aportados en las fichas de análisis posretraslativo por el total de los 133 estudiantes que han participado en el proyecto.

Como resultado de la cumplimentación de la ficha de análisis posretaslativo descrita en el § 3.3.3., en el gráfico 1 podemos observar que los participantes del proyecto encontraron un 35% de elementos políticamente incorrectos, un 4% de elementos culturales anacrónicos, un 19% de elementos lingüísticos u ortográficos anacrónicos y un 42% de otros aspectos traductológicos relevantes.

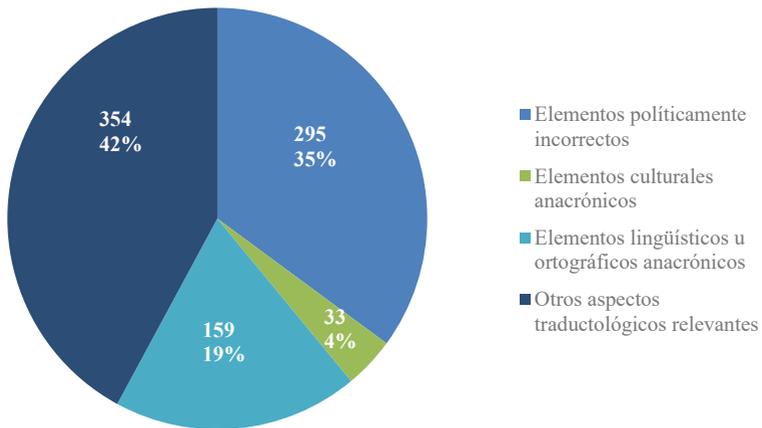


Gráfico 1. Porcentaje de elementos detectados según su tipología (TEB I Inglés – L1 y L2)

Por lo que respecta a los elementos políticamente incorrectos, dado el alto porcentaje de elementos identificados en este grupo (un 35%, que corresponde a 295 casos), hemos considerado oportuno analizarlos y separarlos, a su vez, por subtipos, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.



Gráfico 2. Número de elementos políticamente incorrectos detectados según su tipología (TEB I Inglés – L1 y L2)

De esta manera, hemos podido constatar que el tipo de elemento que aparece con mayor asiduidad es claramente el sexista, seguido, en este orden de frecuencia, por el maltrato infantil, los hábitos de vida poco saludables, el maltrato animal, los elementos clasistas y los elementos xenófobos. El resto de tipo de elementos no reviste mayor importancia dado su bajo índice de frecuencia.

Llama la atención que bajo el epígrafe ‘elementos sexistas’ se hayan detectado ejemplos de actos que en la época en la que se publicó por primera vez la obra original se consideraban *caballerosos* y que, sin embargo, hoy día se perciben como gestos que discriminan a la mujer por razón del sexo. En este apartado se consideraron elementos sexistas el reparto de tareas o roles excluyentes según el sexo, la presunción de inferioridad hacia la mujer, los miedos o temores supuestamente propios del sexo femenino o los derechos no igualitarios, entre otros.

En el grupo de los elementos identificados por los participantes del proyecto bajo el epígrafe ‘maltrato infantil’ se han incluido alusiones con connotaciones sexuales, abuso de poder, trato violento (verbal o físico) o castigo, tratamiento despectivo hacia menores de edad y cuestiones de seguridad (como dejar a un niño solo durante horas en un coche sin vigilancia

parental); todas ellas actitudes actualmente inaceptables tanto desde un punto de vista social como jurídico.

Debido a la rapidez con la que cambia, año tras año, el concepto de ‘hábitos de vida poco saludables’, era de esperar que en la obra analizada se detectaran este tipo de elementos. Entre ellos, podemos mencionar, por un lado, la alusión a la ingesta de grandes cantidades de comida, así como a alimentos como el tocino, las frituras, los productos ultraprocesados y enlatados, etc.; y, por otro lado, el fomento del sedentarismo, por ejemplo, al inferir que el movimiento es sinónimo de castigo. Asimismo, cabe mencionar el elemento *ginger-beer*, que en español se ha traducido por *cerveza de jengibre*. Si bien es posible presuponer que un adulto hispanohablante sabe que esta bebida no contiene alcohol, entendemos que un niño del mismo grupo lingüístico no tiene, sin embargo, por qué conocer este dato, puesto que en la cultura meta no existe ningún refresco que utilice la palabra *cerveza* en su denominación.

En ‘maltrato animal’ se han incluido ejemplos como los siguientes: *We’ll have to drag him out of his tail* (capítulo 5), traducido al español por Mercedes Folch como ‘Tendremos que sacarlo por el rabo’; o *Put one paw inside my tent and you’ll be sent rolling down the hill!* (capítulo 8), traducido al español por Mercedes Folch como ‘Atrévete a poner una pata en la tienda y saldrás rodando por la colina’.

Asimismo, bajo ‘elementos clasistas’ se han identificado rasgos despectivos por pertenecer a una determinada clase social, por provenir del entorno rural o por tener una determinada edad, entre los más frecuentes.

Entre los ‘elementos xenófobos’ se recogen alusiones a los indios americanos en las que los personajes se mofan de su aspecto y ridiculizan sus costumbres.

Aunque se observa un bajo porcentaje de incidencia en el caso de los ‘elementos lingüísticos u ortográficos anacrónicos’, merece la pena indicar los diferentes tipos detectados: uso incorrecto del subjuntivo en la traducción (que atribuimos a la contaminación lingüística) y uso indebido del artículo, preposiciones, vocablos y expresiones que han entrado en desuso. Tampoco debemos olvidar todos aquellos elementos que los participantes del proyecto identificaron como errores en este apartado por no cumplir con las novedades ortográficas recogidas en la *Ortografía de la lengua española* (Real Academia Española 2010).

En los ‘elementos culturales anacrónicos’ se incluyen tratamientos de cortesía en desuso, y nombres de juegos y costumbres diferentes o ya inexistentes.

Por último, pese a que la identificación y la retraducción de ‘otros aspectos traductológicos relevantes’ no se contemplaba inicialmente en el PID, debido al alto número de elementos incluidos por los estudiantes en este epígrafe, hemos decidido analizar con mayor detenimiento su naturaleza y contenido. Así, entre ellos encontramos los siguientes tipos de elementos: cambios de sentido, no mismos sentidos, falsos sentidos, falsos amigos, omisiones, calcos estructurales y léxicos, calcos de locuciones y proverbios, calcos de sonidos onomatopéyicos, alteraciones del orden sintáctico, errores traslativos de variedades diafásicas y diastráticas, conversión errónea de unidades de medida y errores de estilo, entre otros.

En suma, a la luz de todo lo expuesto, podemos afirmar que los tipos de elementos susceptibles de retraducción en el corpus seleccionado eran no solo variados sino también cuantiosos. Asimismo, cabe poner de relieve que, gracias a la poliedricidad desde la que se abordó el PID en cuestión, se pudieron obtener los resultados expuestos. Dentro de este poliedro, sus diferentes caras: elementos culturales políticamente incorrectos, elementos culturales anacrónicos, elementos lingüísticos u ortográficos anacrónicos y otros aspectos traductológicos relevantes (entre los que se incluyen los mencionados en el párrafo anterior).

4.2. Análisis de valoración global de la actividad

Tal como se adelantó en el § 3.3.3., tras la consecución de las fases de retraducción y la cumplimentación de la ficha de análisis posretraslativo, se instó a los estudiantes a rellenar un breve cuestionario con el fin de valorar su experiencia en un proyecto de estas características.

Conviene aclarar que, en esta fase del proyecto, de los 133 participantes, realizaron los cuestionarios un total de 76 estudiantes; en concreto, 45 estudiantes de la L1 y 31 estudiantes de la L2.

A continuación, se presentan de forma gráfica las respuestas de los estudiantes a las preguntas expuestas en el § 3.3.3.

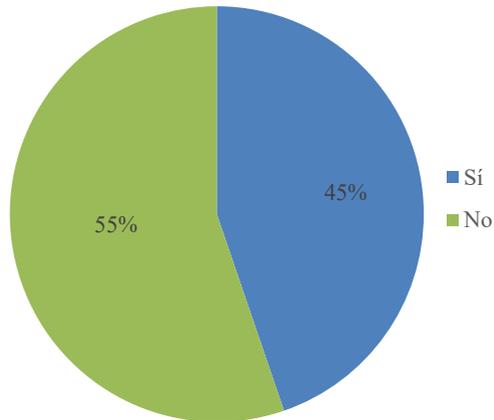


Gráfico 3. Preguntar 1: ¿Conocías el concepto de *retraducción* antes de comenzar este proyecto? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

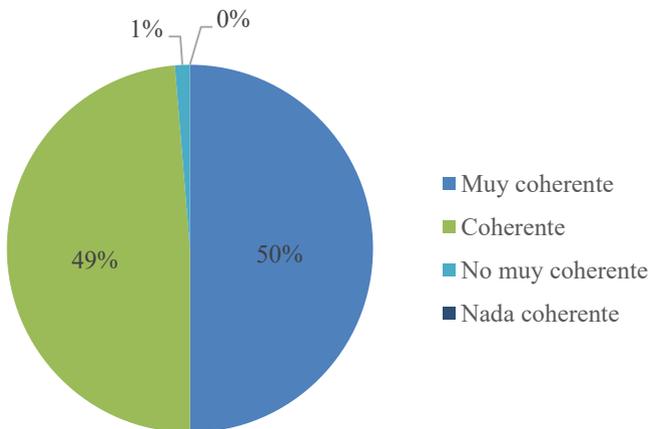


Gráfico 4. Preguntar 2: ¿Qué nivel de utilidad otorgarías a esta actividad como parte de tu formación académica en traducción? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

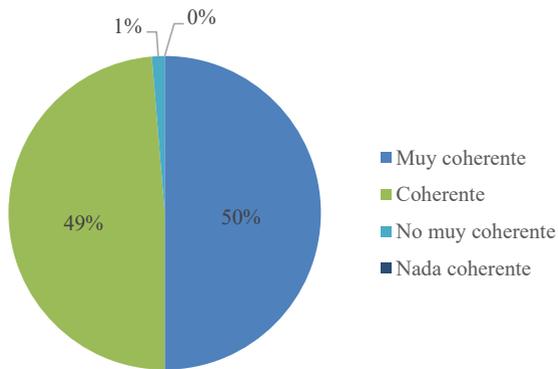


Gráfico 5. Pregunta 3: La inclusión de una actividad de retraducción de textos literarios en una asignatura de traducción especializada te parece: (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

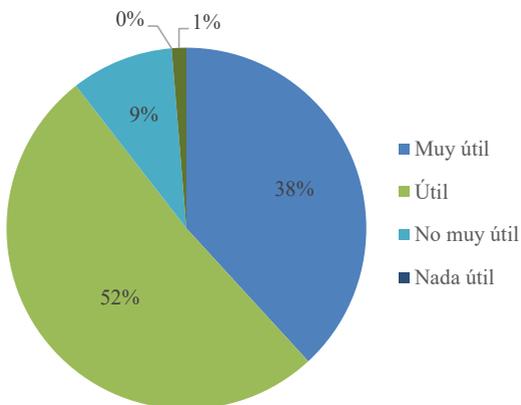


Gráfico 6. Pregunta 4: ¿Cómo valorarías esta actividad como medio de incentivación de la competencia creativa en la práctica traductora? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

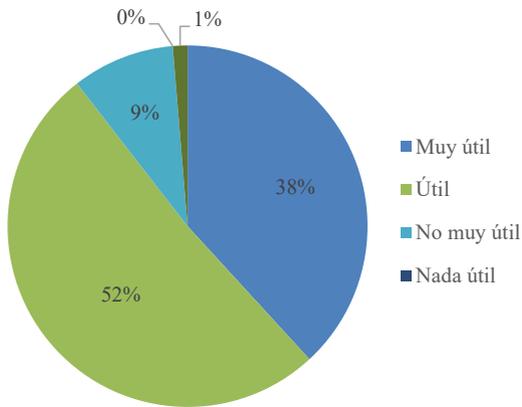


Gráfico 7. Pregunta 5: ¿Cómo valorarías el grado de utilidad de esta actividad como formación para una posible salida profesional en el mercado de la traducción editorial? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

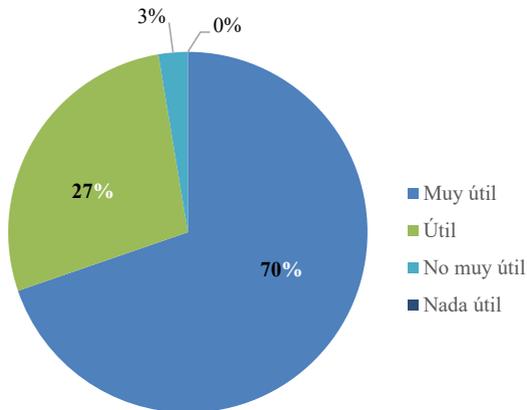


Gráfico 8. Pregunta 6: ¿Cómo valorarías esta actividad como posible forma de concienciar al aprendiz de traductor de su oportunidad de contribuir con esta labor a la mejora de los valores sociales entre los niños y los adolescentes? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

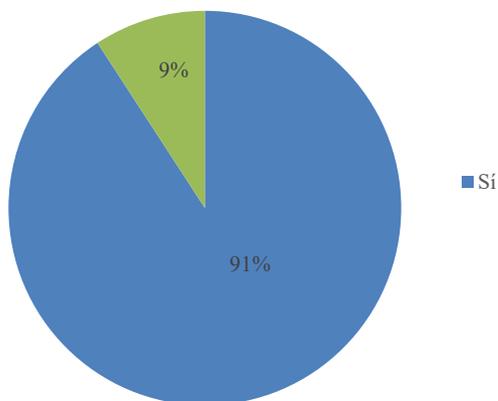


Gráfico 9. Pregunta 7: ¿Considerarías oportuno implantar una actividad como esta, inscrita en el ámbito de la traducción literaria, en un formato más didáctico (esto es, una actividad más guiada, con horas de dedicación dentro del aula) dentro de las asignaturas de traducción especializada? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

A partir de las respuestas a estas siete preguntas del cuestionario, hemos obtenido la siguiente información sobre diversos aspectos del proyecto:

(1) La mitad de los estudiantes encuestados desconocían el concepto de *retraducción*.

(2) El 99% de los estudiantes encuestados consideran de utilidad la actividad realizada. En concreto, el 57% la consideran útil y el 42%, muy útil.

(3) El 99% de los estudiantes encuestados opina también positivamente sobre la inclusión de una actividad de retraducción de textos literarios en una asignatura de traducción especializada. Así, un 49% encuentra la decisión coherente y el 50% la considera muy coherente.

(4) Sobre la realización de esta actividad como medio de incentivación de la competencia creativa en la práctica traductora, nuevamente el 99% considera la actividad útil para este fin. En concreto, un 40% la estima útil y el 59%, muy útil.

(5) El 52% de los estudiantes encuestados valora como útil el grado de aplicabilidad de esta actividad como posible salida profesional en el mercado

editorial de la traducción, el 38% la considera muy útil, el 9%, no muy útil y solo un 1%, nada útil.

(6) Como una posible forma de concienciar al aprendiz de traductor de su oportunidad de contribuir a la mejora de los valores sociales entre los niños y los adolescentes a través de una actividad de estas características, el 70% la considera muy útil, el 27% la valora como útil y solo el 3%, como no muy útil.

(7) A la pregunta sobre la idoneidad de implantar una actividad como esta, inscrita en el ámbito de la traducción literaria, en un formato más didáctico dentro de las asignaturas de traducción especializada, un 91% respondió afirmativamente y solo un 9% lo hizo de forma negativa.

Dado que todas las preguntas de este cuestionario eran preguntas cerradas, nos pareció oportuno agregar un apartado de comentarios y sugerencias a fin de que los estudiantes pudiesen incluir cualquier observación sobre el trabajo realizado o cualquier propuesta de mejora para llevar a cabo actividades similares en futuros cursos académicos. Un 39% de los estudiantes que cumplieron el cuestionario no hizo ningún comentario. Sin embargo, consideramos interesante exponer las observaciones u opiniones del 61% restante que sí se decidió a hacerlo.

En la siguiente tabla se recogen los comentarios y sugerencias realizados por estos estudiantes, junto con su porcentaje de incidencia:

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS (puedes aprovechar este espacio para añadir cualquier comentario que estimes pertinente sobre esta actividad o para realizar alguna sugerencia para la mejora de su diseño o aplicación)	PORCENTAJE DE INCIDENCIA
La actividad es interesante/instructiva/enriquecedora/motivadora	10%
La obra seleccionada para la actividad es muy adecuada	1%
La simulación de un proyecto real de traducción ha sido muy positiva para el proceso de aprendizaje	3%
La actividad ayuda al estudiante a identificar problemas específicos de traducción	4%
La actividad ayuda a concienciar al estudiante sobre las diferentes estrategias y técnicas de traducción disponibles	6%

La actividad es muy útil para el desarrollo de la competencia traductora del estudiante	5%
La actividad mejora la competencia creativa del estudiante aprendiz de traductor	40%
La actividad ayuda a concienciar al estudiante sobre la importancia de la evolución de la lengua en la labor traductora	1%
La actividad ayuda al estudiante a mejorar la redacción y la expresión en español	4%
La actividad ayuda a concienciar al estudiante sobre la importancia y la responsabilidad de la figura del traductor en el entorno socioeducativo	3%
Habría deseado trabajar de forma individual o en grupos más pequeños	1%
Habría deseado conocer a profesionales del ámbito de la retraducción	3%
Habría deseado dedicar más horas lectivas a la actividad	18%
Habría preferido redactar un informe traductológico, en lugar de cumplimentar una ficha en formato Excel, para llevar a cabo el análisis posretraslativo	1%

Tabla 3. Comentarios y sugerencias (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

A nuestro parecer, los resultados mostrados en el gráfico 9 confirman el logro de los dos objetivos principales que se perseguían con la implantación del PID. Así, por una parte, el 99% de los estudiantes que han participado en el proyecto opina que la actividad fomenta la competencia creativa durante su formación como futuros traductores. Por otra parte, para el 70% de los encuestados la actividad realizada ayuda a concienciar al aprendiz de traductor sobre su papel como agente activo en la conformación de los valores éticos de una sociedad determinada.

Asimismo, destacan también otros datos obtenidos a partir del cuestionario. Entre otros, por ejemplo, que el 99% de los estudiantes encuestados opine positivamente sobre la inclusión de una actividad de retraducción de textos literarios en una asignatura de traducción especializada o que el 52% valore favorablemente el grado de aplicabilidad de esta actividad como posible salida profesional en el mercado editorial de la traducción.

Por último, dado que los datos que se muestran en la tabla 3 ha sido extraídos de las sugerencias y los comentarios que los estudiantes han deseado exponer de forma libre y opcional, resultan también verdaderamente interesantes, entre otras, las siguientes aportaciones personales, que demuestran tanto la utilidad de la actividad para el desarrollo de la competencia traductora, en general, como el interés que el proyecto ha suscitado entre los estudiantes: “la actividad ayuda al estudiante a identificar problemas específicos de traducción”, “la actividad ayuda a concienciar al estudiante sobre las diferentes estrategias y técnicas de traducción disponibles”, “la actividad ayuda a concienciar al estudiante sobre la importancia de la evolución de la lengua en la labor traductora”, “la actividad ayuda al estudiante a mejorar la redacción y la expresión en español”, “habría deseado dedicar más horas lectivas a la actividad” o “habría deseado conocer a profesionales del ámbito de la retraducción”.

5. Conclusiones

En líneas generales y teniendo en cuenta que se trata de una experiencia piloto, estamos satisfechos con la experiencia adquirida durante y tras el proceso de realización de este proyecto, que se diseñó en torno a la consecución de dos objetivos principales: fomentar la competencia creativa de los estudiantes aprendices de traducción y hacerlos conscientes de la realidad del traductor como agente social influyente en la construcción de valores sociales.

En este sentido, estimamos que la valoración de los estudiantes participantes en el PID descrito en este trabajo demuestra que, a través de las actividades contempladas en el proyecto, se han alcanzado los dos objetivos principales que se perseguían. Así, como se puede observar en los gráficos presentados en el § 4., la gran mayoría de los estudiantes encontró el proyecto de gran utilidad para el desarrollo de su competencia creativa (objetivo 1) –que constituye una parte esencial de la competencia traductora global– y ha adquirido conciencia del papel que puede desempeñar el traductor como agente activo en la conformación del entramado ético y moral de una sociedad determinada (objetivo 2).

Asimismo, teniendo en cuenta la franja etaria de los participantes en el proyecto, nos pareció interesante que, al detectar los diferentes tipos de elementos cuya retraducción se requería en la actividad, los estudiantes aportaran su visión actual sobre estos temas y sus propuestas de traducción como futuros traductores. En la misma línea, resultó verdaderamente estimulante ser testigos del alto grado de motivación de los estudiantes y comprobar su elevado grado de responsabilidad al asumir cada parte del encargo, lo cual demostraron en todas las etapas del proyecto.

A nuestro juicio, a la luz de los resultados obtenidos, el hecho de no haber implementado el proyecto como parte cuantitativamente evaluable de la asignatura ayudó a fomentar entre los estudiantes su deseo de participar por el mero hecho de aprender. Saber que no iban a recibir una calificación cuantitativa concreta en función de la calidad del producto presentado, sino que el simple hecho de participar les garantizaba 2 puntos completos de la calificación máxima (10), lejos de mermar el interés de los estudiantes por la actividad, lo incrementó. La justificación a este fenómeno la encontramos en la libertad que se les concedió a los estudiantes para que pudieran desarrollar su creatividad sin ser evaluados por el resultado, sino tan solo por el empeño demostrado durante el proceso. Creemos que esta situación les permitió liberarse de ese miedo que nuestra experiencia como docentes en el Grado de Traducción e Interpretación nos ha demostrado que los estudiantes suelen tener a despegarse en exceso del texto original (Mendoza & Ponce 2020) y, por consiguiente, que la implementación de un proyecto de estas características en el aula de traducción ayuda a fomentar la competencia traductora de los futuros egresados.

Por esta razón, debido a la motivación y la implicancia que ha generado en nuestros estudiantes esta actividad de aprendizaje colaborativo, consideramos que ha sido un gran acierto integrar el actual interés que la práctica editorial despierta a través de la traducción de la LIA e incluir un encargo de traducción literaria –en este caso, de retraducción– en una asignatura obligatoria de traducción especializada del plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación.

En otro orden cosas, además de concluir esta serie de razonamientos, estimamos también oportuno destacar las diferentes líneas de investigación

posibles que se abren a partir de este proyecto, así como su grado de *replificabilidad* o *reproducibilidad*, en tanto es este un requisito indispensable de la metodología empírica (Soto Almela 2015). En concreto, estimamos que el proyecto es perfectamente transferible a cualquier otro par de lenguas del Grado en Traducción e Interpretación (español/francés, español/alemán, español/italiano, español/árabe, etc.), así como a otras asignaturas incluidas en los planes de estudios del Grado en Traducción e Interpretación, tanto obligatorias (por ejemplo, en el plan de estudios de la UPO, Fundamentos de la Teoría de la Traducción y la Interpretación, Introducción a la Práctica de la Traducción de la Lengua B, Introducción a la Práctica de la Traducción de la Lengua C, Traducción Especializada B II, Traducción Especializada C I o Traducción Especializada C II) como optativas (por ejemplo, en el plan de estudios de la UPO, Traducción Editorial, Edición y Maquetación de Textos, o Traducción Audiovisual).

Por último, las posibilidades que presenta el proyecto desde el punto de vista del corpus de trabajo son tan amplias como traducciones de obras clásicas de LIA existen en el mercado, en tanto todas las traducciones literarias son susceptibles de retraducción. Hoy día se trata de una práctica editorial en pleno auge, motivada precisamente por la necesidad de adaptar las convenciones éticas y morales de otras etapas históricas a las convenciones éticas y morales de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- BLYTON, Enid. (1967 [1948]) *Five go off to camp*. 23ª edición. London: Knight Books - Hodder and Stoughton.
- BLYTON, Enid. (2007 [1966]) *Los cinco van de camping*. Trad. Mercedes Folch Díaz, 20ª edición. Barcelona: RBA.
- BLYTON, Enid. (2017 [2015]) *Los cinco van de camping*. Trad. Mercedes Folch Díaz, 3ª edición. Barcelona: Editorial Juventud.

Fuentes secundarias

- AL-SHAYE, Shatha Abdullah Abdulrahman. (2018) *The retranslation phenomenon. A sociological approach to the English translations of Dickens' Great*

- Expectations *into Arabic*. London: Centre for Translation Studies, University College. Tesis doctoral inédita.
- BROWNLIE, Siobhan. (2006) "Narrative theory and retranslation theory." *Across Languages and Cultures* 7:2, pp. 145-170.
- BUTHMANN, Silke. (2013) "Un concepto ampliado de traducción especializada." *AnMal Electrónica* 34, pp. 265-269.
- CADERA, Susanne & Patricia Martín-Matas. (2017) "Postcolonial literature retranslated into Spanish: The case of Chinua Achebe's *Things fall apart*." En: Cadera, Susanne M. & Andrew Samuel Walsh (eds.) 2017. *Literary Retranslation in Context*. Oxford: Peter Lang, pp. 85-114.
- CAMPS, Magí. (2019) "Las historias tradicionales, vistas con ojos del siglo XXI ¿Cómo hemos de releer los cuentos clásicos?" *La Vanguardia*. Versión electrónica: <<https://www.lavanguardia.com/cultura/20190416/461682514988/cuentos-clasicos-polemica-escuela-taber-debate.html>>
- CASH, Peter. (2013) "Enid Blyton: The famous five books." *English Association Primary Bookmarks* 5, pp. 1-21.
- DE BEAUGRANDE, Robert Alain & Wolfgang Ulrich Dressler. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- DESMIDT, Isabelle. (2009) "(Re)translation Revisited." *Meta* 54:4, pp. 669-683.
- EDITORIAL JUVENTUD. (2021a) *Los cinco y el tesoro de la isla* (Ficha técnica). Versión electrónica: <<https://www.editorialjuventud.es/wp-content/uploads/2018/08/fitxa-Los-Cinco-y-el-tesoro-de-la-isla.pdf>>
- EDITORIAL JUVENTUD. (2021b) *Los cinco juntos otra vez* (ficha técnica). Versión electrónica: <<https://www.editorialjuventud.es/wp-content/uploads/2018/08/13-Los-Cinco-en-el-P%C3%A1ramo-Misterioso.pdf>>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2000) "La traducción de textos infantiles y juveniles anglosajones y la censura franquista." En: Rabadán, Rosa (ed.) 2000. *Traducción y censura inglés-español: 1939-1985. Estudio preliminar*. León: Universidad de León, pp. 227-253.
- GARRALÓN, Ana. (2019) "Contra lo políticamente incorrecto en la literatura infantil." *Anatarambana. Literatura infantil*. Versión electrónica: <<https://anatarambana.blogspot.com/2019/04/contra-lo-politicamente-correcto-en-la.html>>
- HEVIA, Elena. (2016) "La corrección política contra Enid Blyton." *El Periódico* 05/01/2016. Versión electrónica: <<https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20160105/correccion-politica-enid-blyton-los-cinco-4785672>>

- HOYOS, Isabel. (2014) “Reseña de la mesa redonda ‘Retos terminológicos de la traducción literaria.’” *La linterna del traductor. Revista Multilingüe de Asetrad* 9. Versión electrónica: <<http://www.lalinternadeltraductor.org/n9/terminologia-traduccion-literaria.html>>
- JUSTÍCIA, Antònia. (2019) “Diez tendencias de Literatura Infantil y Juvenil.” *La Vanguardia* 18/08/2019. Versión electrónica: <<https://www.lavanguardia.com/cultura/culturas/20190818/464036519457/cuentos-infantiles-lij-literatura-infantil-y-juvenil-feminismo-tendencias.html>>
- LINDO, Elvira & Caroline Travalía. (2009) “Encuentro entre Elvira Lindo y Caroline Trevalía, moderado por Ismael Attrache.” *Vasos Comunicantes* 42, pp. 85-96.
- MARTÍNEZ Mateo, Roberto. (2015) “Una revisión de la censura en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) traducida del inglés en España desde la etapa franquista a la actualidad.” *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris* 20, pp. 163-182. Versión electrónica: <doi: 10.7203/qdfed.20.7535>
- MENDOZA, Inma. (2018) “El perfil pluridireccional del receptor de la denominada literatura infantil y juvenil: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción.” *Hermēneus* 20, pp. 361-401. Versión electrónica: <doi: <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.361-401>>
- MENDOZA, Inma & Nuria Ponce. (2020) “The ICRETRA stimulus: Incentivizing CREative competence in the context of TRANslator training by translating humor.” *Sendebare* 31, pp. 1-30. Versión electrónica: <doi: <http://dx.doi.org/10.30827/sendebare.v31i0.13646>>
- MERINO, Raquel. (2002) “Traducciones censuradas de teatro y literatura infantil y juvenil en la España de Franco.” En: Lorenzo, Lourdes; Ana María Pereira & Veljka Ruzicka (eds.) 2002. *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat, pp. 69-90.
- MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE. (ed.) (2017) *Panorámica de la edición española de libros 2017. Análisis sectorial del libro*. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte. Versión electrónica: <<https://www.editores-madrid.org/wp-content/uploads/2019/03/Panor%C3%A1mica-de-la-Edici%C3%B3n-esp%C3%B1ola-de-Libros-2017.pdf>>
- ORTIZ GONZALO, Juan M. (2007) “La retraducción en el panorama de la literatura contemporánea.” En: Zaro Vera, Juan Jesús & Francisco Ruiz Noguera

- (eds.) 2007. *Retraducir: una nueva mirada*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones, pp. 35-47.
- ORÚE, Eva. (2017) "Editar lo de siempre, como nunca." *InfoLibre*. Versión electrónica: <https://www.infolibre.es/noticias/cultura/2017/12/24/editar_siempre_como_nunca_73446_1026.html>
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2011) *La literatura traducida y censurada para niños y jóvenes en la época franquista: Guillermo Brown*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2010) *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- SÁNCHEZ, Ana Isabel. (2019) "Tendencias actuales en la traducción de clásicos contemporáneos de la literatura infantil y juvenil: adecuación y aceptabilidad en el género de los *crossovers*." *La linterna del traductor* 18. Versión electrónica: <<http://www.lalinternadeltraductor.org/n18/crossovers.html>>
- SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge Juan. (2016) "La retraducción tematizada: voces y valor(ación)es en los medios a propósito de las nuevas traducciones." En: Martín Ruano, María del Rosario & África Vidal Claramonte (eds.) 2016. *Traducción, medios de comunicación, opinión pública*. Granada: Comares, pp. 259-275.
- SOTO ALMELA, Jorge. (2015) "Una aproximación a los estudios empíricos en Traductología: diseños y herramientas." *InTRAlinea: Online Translation Journal* 17. Versión electrónica: <http://www.intralinea.org/specials/article/una_aproximacion_a_los_estudios_empiricos_en_traductologia>
- SUSAM-SARAJEVA, Şebnem. (2003) "Multiple-entry visa to travelling theory: Retranslations of literary and cultural theories." *Target International Journal of Translation Studies* 15:1, pp. 1-36.
- THE ENID BLYTON SOCIETY. (2021) *The Enid Blyton Society*. Versión electrónica: <<https://www.enidblytonociety.co.uk/famous-five.php>>
- VANDERSCHULDEN, Isabelle. (2000) "Why retranslate the French classics? The impact of retranslation on quality." En: Salama-Carr, Myriam (ed.) 2000. *On translating French literature and film II*. Amsterdam & Nueva York: Rodopi, pp. 1-18.
- VENUTI, Lawrence. (2004) "Translation, Community, Utopia." En: Venuti, Lawrence (ed.) 2004. *The translation studies reader*. London & New York: Routledge, pp. 468-488.

ZARO, Juan Jesús. (2007) “En torno al concepto de retraducción.” En: Zaro, Juan Jesús & Francisco Ruiz Noguera (eds.) 2007. *Retraducir. Una nueva mirada. La retraducción de textos literarios y audiovisuales*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones, pp. 21-34.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

INMA MENDOZA GARCÍA es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada y doctora en Filología por la Universidad de Sevilla desde 2014. Desde 2005 es miembro docente e investigador del Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla. Anteriormente fue copropietaria de la agencia de traducción e interpretación Poliglot, propietaria de la escuela de idiomas y servicios de traducción e interpretación Lingualand y coordinadora adjunta del Departamento de Lingüística Aplicada: Traducción e Interpretación en el centro universitario adscrito a la Universidad de Gales, CEADE. Fue miembro del grupo de investigación Teoría, Práctica y Didáctica de la Traducción en Filología durante diez años y del grupo de investigación Interglosia durante cuatro años. Actualmente es miembro del grupo de investigación Traducción, Literatura y Sociedad. Sus principales líneas investigadoras son la teoría de la traducción, la traducción literaria y la formación de traductores.

INMA MENDOZA GARCÍA holds a Bachelor's Degree in Translation and Interpreting by the University of Granada and earned her PhD in Philology at the University of Seville in 2014. In 2005 she became a member of the Philology and Translation Department of Pablo de Olavide University. Before this, she co-owned the translation and interpreting agency Poliglot, owned the school of languages with translation and interpreting services Lingualand and was the Assistant Coordinator of the Department of Applied Linguistics: Translation and Interpreting at CEADE – a private university centre attached to the University of Wales –. For ten years, she belonged to the research group Theory, Practice and Didactics of Translation in Philology, for four years she worked for the research group Interglosia and she is currently a member of the research group Translation, Literature and Society.

Her main fields of interest are translation theory, literary translation and translator training.

GUSTAVO FILSINGER trabaja desde 2008 como miembro docente e investigador del Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Desde entonces ha impartido asignaturas tanto en grado como en el máster en Traducción e interpretación. Obtuvo su doctorado con mención internacional en Filología Alemana con especialización en Terminología en la Universidad de Sevilla y su grado en Traducción e Interpretación en la Universidad Nacional de Córdoba de Argentina. Sus principales líneas de investigación son: la terminología y la traducción audiovisual. Desde 2010 pertenece al grupo de investigación Investigaciones de Lingüística Aplicada (ILA – Instituto de Lingüística Aplicada), HUM-787; director: Prof. Stefan Ruhstaller, 2000-presente).

GUSTAVO FILSINGER works as a full-time lecturer and researcher in Translation and Interpretation Studies at the Universidad Pablo de Olavide-Seville, Spain. Since 2008, he has worked at undergraduate and postgraduate levels. He holds a PhD in German Philology specialised on Terminology from the Universidad de Sevilla and a BA in Translation and Interpreting obtained at the Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. His main research fields of interest: Terminology and Audiovisual Translation. Since 2010 he belongs to the research group Research into Applied Linguistics (ILA - Institute of Applied Linguistics), HUM-787; team leader: Prof. Stefan Ruhstaller, 2010-present).