

Traducción del medio mixto en literatura infantil y juvenil: algo más que traducción

Elvira CÁMARA AGUILERA
Universidad de Granada

Como citar este artículo:

CÁMARA AGUILERA, Elvira (2003) «Traducción del medio mixto en literatura infantil y juvenil: algo más que traducción», en MUÑOZ MARTÍN, Ricardo [ed.] *AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003*. Granada: AIETI. Vol. n.º 1, pp. 621-631. ISBN 84-933360-0-9. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_ECA_Traduccion.pdf>.



Traducción del medio mixto en literatura infantil y juvenil: algo más que traducción

Elvira CÁMARA AGUILERA
Universidad de Granada
ecamara@ugr.es

Resumen

En este trabajo se va a analizar el estado de la cuestión en traducción de LIJ, centrándonos en la traducción de libros ilustrados. El medio mixto, al aunar texto e imagen, confiere a la investigación un talante diferenciador, que exige la consideración de ambos elementos por parte del mediador. Si al medio mixto añadimos la variable edad, la labor del traductor adquiere un carácter diferente, en cuanto que singular, al ir más allá del ejercicio de traducción como traslación del texto escrito. Su labor necesitará de la interpretación y posterior traducción de imágenes que vendrán a complementar esa otra información expresada mediante palabras. En relación con lo anterior y dada su importancia en este tipo de género, analizaremos la incidencia que tiene en el ejercicio traductológico el tramo de edad al que van destinados los textos, uno de los aspectos más relevantes en la traducción de obras para niños. Para ello presentaremos una clasificación establecida de tramos de edad, las características de cada uno de estos tramos en relación con la literatura infantil y juvenil, para finalmente centrarnos en el tramo de edad por excelencia hacia el que va destinado el medio mixto. A lo largo de nuestro trabajo presentaremos ejemplos extraídos de obras pertenecientes al canon, establecidas en el mercado español, y analizaremos los aspectos más destacados desde el punto de vista traductológico y comunicativo insistiendo una vez más en la importancia de la relación entre las variables texto y edad.

1. Situación actual de la traducción de la literatura infantil y juvenil (LIJ)

Desde el punto de vista de la traducción y la teoría literaria tradicional se suele considerar a la LIJ un «subgénero» inscrito en la literatura popular (Franco 2000: 158), lo que ha hecho que se la margine y no se le otorgue el estatus que se merece. A pesar de esta afirmación de Franco, creemos que su consideración está cambiando gracias al interés que por su estudio se está mostrando a nivel nacional e internacional. En este sentido debemos destacar que la escuela de Tel-Aviv contribuye a su dignificación estudiando la traducción de la LIJ desde el punto de vista del texto término y del lugar periférico que ésta ocupa en el sistema literario de la lengua meta con autores como Zohar Shavit (1986), Toury (1980) o Even-Zohar (1978). Desde Alemania, Reiss (1982) y Nord (1993), ade-

más de trabajar la traducción en general, dedican parte de su trabajo a este subgénero. Asimismo, Klingberg (1978, 1986) y Stolt (1978) la analizan en profundidad pero desde un enfoque más extranjerizante. Las también nórdicas Riitta Oittinen (1993, 2000) y Tiina Puurtinen (1995) se embarcan en el estudio de la traducción de LIJ pero en este caso desde un enfoque próximo al lector meta, siendo la aceptabilidad por parte de éste un elemento clave en su análisis. Ya en España, debemos destacar la ingente labor realizada por autoras como Marisa Fernández, de la Universidad de León (1996), Isabel Pascua, de la Universidad de Las Palmas (1998), o autoras de la Universidad de Vigo como Lourdes Lorenzo, Ana Pereira o Veljka Ruzicka, con actuaciones como la creación de ANILIJ (Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) y la reciente instauración de un anuario de investigación sobre LIJ.

2. El lector meta y la variable edad

El autor, a la hora de escribir su obra, tiene presente un destinatario que la modela y la hace discurrir dentro de unos determinados márgenes. Es este lector último y el concepto que de él tenga el autor el que va a determinar la trama, el contenido y la forma de expresión. En este sentido, Nord (1998:196) presenta una definición muy significativa de lo que ella denomina *addressee* o *target audience*:

The addressee (or target audience) of any text or translation is not a real person but a concept, an abstraction gained from the sum total of our communicative experience, that is, from the vast number of characteristics of receivers we have observed in previous communicative occurrences that bear some analogy with the one we are confronted with in a particular situation.

La complejidad del texto, el tipo de discurso, narrador o léxico son sólo algunos de los planteamientos que el autor tiene que hacerse antes de iniciar su obra. Ni que decir tiene que el planteamiento debe ser mucho más consciente y meditado cuando ese destinatario último es un niño o adolescente. El Premio Nobel de Literatura Bashevis-Singer, galardonado también en 1970 con el *National Book Award for Children's Literature*, reconoce que escribe de forma diferente cuando el lector potencial es un adulto o un joven (Fernández 1996:31). En la misma línea, el traductor, como reescritor de la obra -en palabras de Oittinen (2000: 75)- debe hacerse el mismo planteamiento o incluso ir más allá, en tanto en cuanto su destinatario último no se corresponde con el del autor. Puede que estén dentro del mismo parámetro de edad pero hay algo que los diferencia sobremanera: la pertenencia a dos ámbitos culturales diferentes.

1.1. El niño como lector meta

Hablar de niño como destinatario de una traducción es empezar a delimitar al lector meta, algo imprescindible si queremos garantizar un nivel mínimo de aceptabilidad en la relación texto traducido/comunicación. Para optimizar el binomio, debemos profundizar aun más y realizar una clasificación más pormenorizada que nos permita analizar de forma exhaustiva todos los factores y

aspectos relevantes que inciden sobre la recepción de la obra. Oittinen (1993:37) es consciente de la importancia que tiene el destinatario en la traducción de LIJ hasta tal punto que, para ella, la definición del ejercicio traductológico debe venir dada de la mano del receptor último:

[...] compared to literature written for adults, children's literature tends to be more directed toward its readers. This is very important: for me, this is the key to translating for children which, as I find it, should rather be defined in terms of the readers of the translations.

Para nosotros es fundamental establecer una clasificación mucho más exacta del niño como lector meta con el fin de delimitar los aspectos y características que nos permitan abordar de forma más precisa y con éxito el ejercicio de la traducción.

2.1.1. Niños que aún no saben leer (0 a 6 años)

Este primer intervalo de edad es de gran importancia por varias razones:

- a) La iniciación del niño en la literatura se realiza a través de un adulto.
- b) El ritmo y la sonoridad son características esenciales en el texto.
- c) El texto suele ir acompañado de ilustraciones.
- d) Contenido, estructura y léxico están supeditados a la capacidad intelectual del receptor.

Al encontrarnos ante un destinatario que aún no ha desarrollado su capacidad lectora, el acceso al contenido del texto viene dado de la mano de un adulto. Su primer contacto con la literatura será decisivo para crear un hábito que dure toda la vida y, lo que es aún más importante, para un buen desarrollo emocional, el cual se logra a través del placer que el niño halla en la lectura (Oittinen 2000:28). Los textos para este intervalo de edad deben leerse en voz alta y estar provistos de ritmo, necesario e inherente a la condición humana:

Human beings long for rhythm when they read and listen as well. A flowing rhythm in a text makes it easily read and easily performed for the child.

(Oittinen 1989:31)

[...] a translator should carefully study the rhythm of the original, reading it aloud to catch the rhythm, intonation and tone of the story.

(Oittinen 1993:80)

En el mismo sentido se manifiesta Mary Snell-Hornby, para quien el texto debe «sonar» bien en boca del adulto que lee, tiene que ser natural y fluido a la vista y al oído (en Pascua 1998:55). Es tal la importancia que Oittinen da al ritmo que incluso sugiere que se puntúe teniendo en cuenta éste (2000:35). Dadas las limitaciones intelectivas del destinatario perteneciente a este intervalo de edad, los textos suelen ir acompañados de ilustraciones que facilitan su comprensión y «suplen la ausencia de pasajes descriptivos» (Fernández 1996:38). El adulto es

el responsable de hacerle llegar el contenido expresado en el texto, marcando el ritmo y garantizando la armonía sonora mientras que el niño construye la historia visualizando y estableciendo una relación dialógica entre lo expresado por el adulto y lo representado mediante las ilustraciones. El traductor debe tener en cuenta las ilustraciones así como la interpretación que el ilustrador ha hecho del relato que, junto con el texto, forman un todo indisociable. Oittinen presenta un ejemplo en el que el editor decidió utilizar una traducción ya existente incorporándole ilustraciones nuevas, produciéndose un cambio de contexto que dio lugar a mensajes contradictorios (1993:108-9). Para esta autora traducción e ilustración son dos caras de una misma moneda: son dos formas diferentes de interpretar un texto. Por tanto, la ilustración debe ser coherente con el texto, viniendo a reafirmar el mensaje contenido en éste.

El contenido, la estructura y el léxico deben estar supeditados a la capacidad intelectual del receptor. Según la psicoanalista Selma Fraiberg, de los tres a los seis años se produce un cambio en el niño derivando hacia una mayor sensibilidad y racionalismo. La magia que lo caracterizaba hasta entonces comienza a transformarse en razón (en Oittinen 1993:23). Para facilitar la comprensión, las ideas deben estar ordenadas y ser sucesivas; la extensión y complejidad de las oraciones dificulta la comprensión. De la misma manera la comprensión del niño se ve afectada por la presencia de palabras desconocidas:

[...] the frequent occurrences of unfamiliar words in a text are often related to an unfamiliar topic, and it is probably the reader's lack of background knowledge that causes problems.

(Puurttinen 1995:111)

Según Vygotsky, el lenguaje del niño está estrechamente vinculado al léxico concreto de la vida cotidiana y es muy social por naturaleza (en Oittinen 1993: 19). Para el niño las palabras están relacionadas con los sentidos: huelen, tienen sabor, suenan bien o mal, son frías o cálidas, peligrosas o seguras... (Chukovsky en Oittinen 1993:23). El lenguaje y su forma de presentarlo desempeña un papel fundamental en la traducción de textos para niños, especialmente si se encuentran en el intervalo de edad que comprende de los cero a los seis años.

2.1.2. Niños con capacidad para la lectoescritura (6 años-adolescencia)

Si bien este tipo de lector participa de muchas de las cosas que se han dicho en el apartado anterior, presenta sus propias características que permiten diferenciarlo claramente del intervalo de edad que va de los cero a los seis años:

- a) Autonomía lectora.
- b) Madurez intelectual.
- c) Manifestación de gustos y preferencias.

Nos encontramos ante un niño que ha aprendido a leer y que, por tanto, ya no necesita de la instrumentalidad del adulto para acceder a la literatura. Su capacidad para la lectoescritura marca el fin de una etapa y el inicio de otra caracterizada por una singular madurez intelectual que aún está en proceso. Es

capaz de leer un texto por sí mismo y reexpresar el contenido o argumento con sus propias palabras aunque también necesitará de la ayuda del adulto para comprender determinados párrafos o léxico que se presenten como más complejos. Esa autonomía lectora lo dota de mayor seguridad y comienza a manifestar abiertamente sus preferencias. Si en la etapa anterior eran los padres fundamentalmente los que seleccionaban los libros que después iban a leer a sus hijos, ahora su papel va a ser el de meros orientadores, teniendo el protagonismo el propio lector. Muchas de las obras podrán ser ilustradas pero la ilustración no tendrá ni un carácter tan preponderante ni desempeñará un papel tan decisivo como ocurría en la etapa anterior. El lenguaje, estructura y contenido irán acordes con la capacidad que ha ido desarrollando y el género se verá ampliado. Esta evolución quedará contemplada por el propio escritor, que ya adapta su obra a la capacidad de este tipo de lector, pero además deberá ser apoyada por el traductor, que deberá tener en cuenta la capacidad del nuevo receptor para entender y asimilar las divergencias y «novedades» derivadas de la cultura origen. En esta etapa es algo más factible presentar textos traducidos «extranjerizantes», dentro de unos límites, y empezar a familiarizar al niño con otras culturas. Klingberg (1986:9-10) así lo piensa y manifiesta en su reconocida obra *Children's Fiction in the Hands of the Translator*:

One of the aims of translating children's books must simply be to make more literature available to children [...] Another aim [...] to further the international outlook and understanding of the young readers. This aim will lead to the same adherence to the original. Removal of peculiarities of the foreign culture or change of cultural elements for such elements which belong to the culture of the target language will not further the readers' knowledge of and interest in the foreign culture.

En el ámbito de la traducción de LIJ, hay autores como Klingberg partidarios del empleo de un enfoque extranjerizante, y autores no partidarios de dicha extranjerización como Oittinen y Puurtinen. Desde nuestro punto de vista, creemos que ambos sectores llevan su parte de razón. Estamos de acuerdo con Klingberg en que es la mejor manera de ampliar horizontes y «conocer» mejor la cultura origen, constituyendo la naturalización un obstáculo para que los aspectos y elementos específicos de esa cultura origen lleguen al lector meta. Pero por otro lado, entendemos también que el niño, dada su corta edad y escasa experiencia, se ve limitado a la hora de poder recibir e interpretar todos los marcadores culturales que el texto origen pueda ofrecer. En este sentido consideramos que en un primer intervalo de edad la extranjerización debería ser prácticamente inexistente, dejando paso a la naturalización, para ir acostumbrando al niño en la segunda etapa a ser receptivo e ir aprendiendo todo aquello que los textos traducidos pueden aportarle. Por otra parte, hay que señalar que en esta segunda etapa el niño inicia sus primeros contactos socializadores a través de la escuela y esto, junto a su incipiente conocimiento del mundo, lo dotarán de los recursos necesarios a los que acudir para solventar las dificultades que puedan surgir de la comprensión de un texto traducido en una línea extranjerizante.

2.1.3. El adolescente

Con el adolescente como destinatario último de un texto nos encontraríamos en el ámbito de la literatura juvenil. Dada la limitación física de este trabajo, no podemos detenernos a analizarlo (como sería nuestro deseo), por lo que lo mencionamos como parte integrante de la clasificación absolutamente necesaria en que se tiene que estructurar el lector meta al que va destinada la traducción de Literatura Infantil y Juvenil, esperando abordarlo en futuros trabajos.

3. El medio mixto

El medio mixto, o la combinación de texto escrito e imagen, se empieza a utilizar en el siglo XVII en materiales de tipo didáctico como pueden ser cartillas y catecismos (Fernández 2002:18). Para Rabadán (1991:294), estaríamos ante un «modo textual complejo» es decir, «una manifestación textual en [la que] intervienen varios códigos, esto es combinaciones simbólicas en las que intervienen la imagen y/o el sonido y/o la grafía». Texto e imagen son dos formas de comunicación que se complementan entre sí. Si ante un texto escrito se lleva a cabo la asimilación de la información a través de un amplio proceso mental, ante una imagen es el sentido de la vista el que interviene, facilitando una asimilación mayor, más rápida y más clara. *Illustrations [...] remained vivid to the mind when characters in the novel have all faded away [...]* (Black, en Leavis 1970: 336). De esta forma, las ilustraciones se convierten en una ventaja tanto para el autor como para el lector. Para el primero, porque no sólo logra transmitir un mensaje sino que además consigue que el efecto de éste perdure en el lector mucho más tiempo y pueda ser percibido con mayor claridad. Para el segundo, porque la comprensión es más rápida y directa, lo que garantiza su asimilación. Pero este modo textual entraña también un inconveniente: ayuda a encauzar el mensaje y limita la originaria libertad creadora del receptor. En palabras de Iser, *The photograph not only reproduces an existing object, but it also excludes me from a world which I can see but which I have not helped to create* (1978:139). Es decir, cuando leemos, creamos unas imágenes que nos ayudan a interpretar el contenido expresado en el texto a través de la letra impresa. Se produce una transformación de un contenido abstracto en uno concreto, que además va marcado por el sello de la individualidad creadora del receptor. La lectura es un acto de comunicación y dentro de sus funciones se encuentra la de estimular la actividad creadora del lector. Para llevar a cabo dicho estímulo, el autor cuenta con varios recursos: la división de la obra en partes, favoreciendo el suspense (Iser 1978:191); el uso del «gap» que es constante ya que a un texto siempre se le pueden hacer más preguntas (Barthes, en Rimmon-Kenan 1983:127); el uso del «delay», que consiste en retardar la información creando intriga en el lector (Rimmon-Kenan 1983:127). Estos recursos no sólo mantienen activo el proceso de comunicación sino que además estimulan al lector a continuar hasta concluir el proceso de lectura. Por otro lado, el autor debe garantizar un equilibrio en el uso de estos recursos ya que, tanto un texto demasiado fácil como uno

demasiado oscuro, pueden hacer que el lector se aburra o se canse y opte por abandonar (Iser 108). En el complejo proceso de comunicación intervienen otros factores aparentemente inocuos. El procedimiento tipográfico (elección de caracteres, justificación, densidad de las páginas, etc.) (Escarpit 1968:71), la calidad de la impresión, el formato elegido o la calidad del papel suponen mensajes adicionales (Nida 1964:121). La cubierta y el título juegan también un papel primordial (Escarpit 1968:71). Como podemos comprobar, el medio mixto es una estructura compleja que aporta grandes ventajas al proceso comunicativo pero que también cuenta con inconvenientes.

El medio mixto en un público infantil

Acabamos de exponer las ventajas e inconvenientes del empleo del modo textual complejo en sentido amplio para un público genérico pero ahora queremos centrarnos en los efectos que éste puede tener en un público infantil. ¿Cuál puede ser la razón que conduzca a un autor a utilizar este modo textual? Para Fernández (2002:18) la limitada capacidad lectora del niño y el joven constituye una razón que «justifica la sustitución de ciertas estructuras narrativas y de largas descripciones por [...] las ilustraciones y otros elementos icónicos o graféticos». El conocimiento limitado del mundo que tienen los niños exige un mayor esfuerzo por parte del autor del texto origen que opta con bastante frecuencia por el empleo de la ilustración. Si nos centramos en el tramo de edad expresado en § 2.1.1, niños de 0 a 6 años, la posibilidad de acceder a un libro pasa por la lectura en voz alta por parte de un adulto o por la aproximación al texto a través de las ilustraciones. Normalmente suelen combinarse ambas opciones, accediendo el niño a través de la recepción oral y visual. Por tanto, dado el tramo de edad al que nos estamos refiriendo con las limitaciones impuestas por su limitado conocimiento del lenguaje y del entorno, las ilustraciones no sólo no son una desventaja para ellos sino que se presentan como la primera vía de comunicación directa que tienen con un texto, sin necesidad de un adulto mediador. En este sentido, Oittinen (2000:5) destaca la importancia de las ilustraciones al afirmar que

[...] children's books are often illustrated and often meant to be read aloud. Illustrations are of major importance in children's literature, especially in books written for illiterate children. The illustrations in picture books may often be even more important than the words, and sometimes there are no words at all.

4. La traducción del medio mixto

Existe la creencia generalizada de que traducir literatura infantil es más fácil que traducir literatura para adultos pero, según Puurtinen (1995:22), puede resultar más difícil por varias razones:

- a) Abundancia de nombres propios, títulos, medidas, sintaxis compleja o alusiones a acontecimientos históricos o desconocidos para el receptor meta.

- b) Las características especiales del niño como lector meta, su nivel de comprensión, capacidad lectora, experiencia y conocimiento del mundo...
- c) La necesidad de cumplir las expectativas de una doble audiencia: los niños por un lado y los adultos que van a dar el visto bueno a la obra por otro.
- d) La existencia de varios principios y normas de carácter cambiante (didácticos, ideológicos, morales, éticos y religiosos) que son indicio del tipo de literatura que se proporciona a los niños en una determinada cultura y en un determinado período de tiempo.

Lo que acabamos de resaltar pone de manifiesto de forma explícita que la traducción de LIJ, cuando menos, está a la altura de la traducción de textos destinados a adultos, si no se hace aún más difícil por las limitaciones que un destinatario último tan peculiar presenta. Por tanto, el traductor que decida llevar a cabo esta labor, deberá tener en cuenta todas estas características. El título del presente trabajo no responde a un mero juego de palabras sino que tiene mucho que ver con el concepto de traducción que Rabadán y Oittinen defienden:

[...] la traducción es un asunto intertextual: no se traduce de una lengua a otra; se traduce un texto concreto para unos lectores concretos. Son estos receptores finales quienes determinan, en buena medida, cómo va a ser el texto de llegada.

(Rabadán 1991:284)

As I see it, no translation “produces sameness”; instead it creates texts for different purposes, different situations, different audiences. Translation is not a carryover of text A into text B, but an interpretation of, in and for different situations, which means that translators never translate texts (in words) alone.

(Oittinen 2000:161)

Para ambas autoras el proceso de traducción pasa por la consideración explícita del receptor meta al que va destinado, sin cuya aprobación la traducción no tiene validez como tal. Oittinen (2000:69), como especialista en la traducción de LIJ, lo manifiesta reiteradamente a lo largo de su obra, no teniendo cabida ningún proceso que no tenga en consideración al lector meta:

[...] I prefer to speak of translating for children instead of the translation of children’s literature, as translators are always translating for some-body and for some purpose: translators are not just replacing old things with new ones. Translating for children rather refers to translating for a certain audience and respecting this audience through taking the audience’s will and abilities into consideration.

Para esta autora, un libro ilustrado debe formar una unidad interactiva, yendo más lejos aún en su defensa de la inclusión del lector meta en el esquema traductológico del traductor: si el original no forma un todo interactivo y el traductor no intenta solucionar esta cuestión en la traducción éste no sólo está siendo desleal a los receptores meta sino que también lo está siendo con el autor

del texto origen (2000:163). En este sentido puede corresponder al traductor la exclusión de parte o de terminados elementos del texto escrito o de la imagen como en el ejemplo que vamos a presentar a continuación.

The Little Engine that Could es una obra de Watty Piper que fue publicada por primera vez en 1930 y con sucesivas reediciones, siendo la más reciente de 1999. Esta obra en medio mixto está destinada a un público infantil de corta edad, y lo ratifica el hecho de que en cada una de las páginas haya una ilustración diferente, ocupando en la mayoría de ellas las $\frac{3}{4}$ partes de la página, reservándose $\frac{1}{4}$ para texto escrito; a esto hay que añadir que la portada, la contraportada y el interior de las mismas están totalmente ilustrados y que la media de texto es de tres líneas por página. Por tanto, el papel que juegan las ilustraciones en este caso es muy relevante y ha de considerarse desde todos los ámbitos, incluida la traducción. En este sentido, queremos señalar que una de las imágenes que aparecen en la obra contiene tres libros, dos peonzas, dos instrumentos musicales, un puzzle, una cometa, un avión, un barco, un billar, un camión de bomberos, una apisonadora, un balón, un pato, un mono, una brújula y una navaja; diecinueve objetos en total, todos ellos presentados como juguetes u objetos apreciados por los niños: *And there were cars full of toy engines, airplanes, tops, jack-knives, picture puzzles, books, and every kind of thing boys or girls could want* (5). Hemos podido comprobar que en la imagen aparecen muchos más objetos que en el texto; en la traducción, ante la dificultad que puede entrañar traducir *toy engines*, la traductora opta por suplantar ese sintagma por uno de los objetos que aparecen en la imagen, pluralizándolo: carros de bomberos. En este caso la traductora ha utilizado una estrategia de traducción en la que la imagen se ha convertido en su aliada, demostrando que en la traducción de obras ilustradas el traductor también debe tener en cuenta las imágenes. En la interacción texto/imagen la labor del traductor debe ser minuciosa; la intertextualidad hace su aparición en dos de los tres libros, también ilustrados, leyéndose en uno *Linen* y *A B C Book* y en el otro *Stories That Never Grow Old*. Edited by Watty Piper, quien es autor de la obra de la que estamos extrayendo este ejemplo. Este último título se corresponde con una obra recopilatoria de cuentos editada por Watty Piper en la que está incluida *The Little Engine That Could*. En este sentido, creemos que esa interacción texto/imagen que mencionábamos antes debe ser tenida en cuenta por el traductor (especialmente cuando el LM es un público infantil) dando una traducción y evitando, de este modo, la opacidad del texto.

No queremos finalizar este trabajo sin presentar otro ejemplo donde la interacción texto/imagen y la consideración de un lector meta infantil y juvenil (en este caso juvenil) supusieron en su día la traducción también de las imágenes: La primera edición española de *Alice's Adventures in Wonderland* recoge adaptaciones temporales, como el vestido de Alice y adaptaciones culturales, como la sustitución de las cartas de la baraja francesa por las de la baraja española, elementos extraños y opacos para el lector meta de principios del siglo XX en España (Fernández 2002:37).

5. Conclusión

Translators of picture books translate whole situations including the words, the illustrations and the whole (imagined) reading-aloud situation. Illustration is a many-faceted phenomenon in translation: on the one hand, illustrations go along with translations and their originals; on the other hand, illustration can be understood as a form of translation as such.

(Oittinen 2000:75)

Traducir una obra ilustrada es algo más que traducir las palabras contenidas en ella. Implica abordar la obra como un todo indisociable, en el que la imagen es un factor más a tener en cuenta y a trasladar a la otra cultura. Las ilustraciones pueden aportar información nueva, pueden realzar o subrayar información ya expresada mediante palabras o completar la información escrita (Cámara 2003:13); en cualquier caso, su función dentro de la obra es siempre relevante, no pudiendo completarse el acto comunicativo (especialmente para un público infantil) omitiéndolas o excluyéndolas del proceso traductológico iniciado por el traductor.

La autora pertenece al grupo de Investigación AVANTI.

Referencias

- CÁMARA, E. (En prensa). 'The Little Engine that Could' ('La pequeña locomotora que sí pudo'): Análisis traductológico contrastivo de una obra de literatura infantil.
- ESCARPIT, R. 1968. *Sociología de la literatura*. Trad. Jordi MARFÀ. Barcelona: Edima-Edición de Materiales.
- EVEN-ZOHAR, I. 1978. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. En Holmes *et al.*, eds. *Literature and Translation. New Perspectives in Literary Studies*. Leuven: ACCO.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. 1996. *Traducción y literatura juvenil. Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- . 2002. Canon y periferia en literatura infantil y juvenil: manipulación del medio visual. En *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cie Dossat 2000.
- FRANCO AIXELÁ, J. 2000. *La traducción condicionada de los nombres propios (inglés-español). Análisis descriptivo*. Salamanca: Ediciones Almar.
- ISER, W. 1978. *The Art of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- KLINGBERG, G. 1978. The Different Aspects of Research into the Translation of Children's Books and its Practical Applications. En G. KLINGBERG *et al.*, eds. *Children's Books in Translation. Proceedings of the 3rd Symposium of the IRSCL 1976*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- . 1986. *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Lund: CWK Gleerup.
- LEAVIS, F. R. & Q. D. LEAVIS. 1970. *Dickens the Novelist*. London: Chatto & Windus.
- LORENZO, L. y A. PEREIRA, 2002. Estrategias de traducción de literatura infantil y juvenil y un factor clave: la coherencia. En L. LORENZO, A. PEREIRA y V. RUZICKA

- eds. *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cie Inversiones Editoriales Dossat 2000.
- NIDA, E. A. 1964. *Toward a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.
- NORD, C. 1993. El papel de la cultura en la traducción literaria. Conferencia dictada en la Universidad de Las Palmas.
- OITTINEN, R. 1993. *I Am Me-I Am the Other: On the Dialogics of Translating for Children*. Acta Universitatis Tampereensis. Tampere: University of Tampere.
- . 2000. *Translating for Children*. New York and London: Garland Publishing Inc.
- PASCUA FEBLES, I. 1998. *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas.
- . 2000. Traducción de la literatura para niños. Evolución y tendencias actuales. En *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cie Dossat 2000.
- PIPER, W. 1990. *The Little Engine that Could*. New York: Platt & Munk. 1930.
- . 1992. *La pequeña locomotora que sí pudo*. Trad. Alma FLOR ADA. New York: Platt & Munk. 1930.
- PUURTINEN, R. 1995. *Linguistic Acceptability in Translated Children's Literature*. Joensuu: University of Joensuu.
- RABADÁN, R. 1991. *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. Universidad de León: Secretariado de Publicaciones.
- REISS, K. 1982. Zur Übersetzung von Kinder und Jugendbüchern, *Lebende Sprachen* XXVII, 1: 7-13.
- RIMMON-KENAN, S. 1983. *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London & New York: Methuen.
- RUZICKA, V., C. VÁZQUEZ y L. LORENZO, eds. 2001. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*. ANILIJ.
- SHAVIT, Z. 1986. *Poetics of Children's Literature*. Athens (Georgia): The University of Georgia Press.
- STOLT, B. 1978. How Emil Becomes Michel –On the Translation of Children's Books. En G. KLINGBERG *et al.*, eds. *Children's Books in Translation. Proceedings of the 3rd Symposium of the IRSCL 1976*. Stockholm: Almquist & Wiksell International. 130-146.
- TOURY, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics. Tel Aviv University.