

- Bratton, J.S. (1981) 1984. *The Impact of Victorian Children's Fiction*. London/Sydney: Croom Helm.
- Briggs, Julia. 1987. *A Woman of Passion: The Life of E. Nesbit*. London: Penguin Books.
- Bristow, Joseph. 1991. *Empire Boys. Adventures in a Man's World*. London: HarperCollins.
- Cadogan, Mary y Craig, Patricia. 1976. *You're a Brick Angela! A New look at Girl's Fiction from 1839 to 1975*. London: Victor Gollancz.
- Chesser, Elizabeth Sloan. 1913. *From Girlhood to Womanhood*. London: Cassell & Company.
- Dyhouse, Carol. 1981. *Girls Growing Up in Late Victorian and Edwardian England*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Green, Roger Lancelyn. (1946) 1969. *Tellers of Tales. British Authors of Children's Books from 1800 to 1968*. London: Kaye and Ward.
- Harvey Darton, F.J. (1932) 1982. *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayter, Alethea. 1996. *Charlotte Yonge*. Plymouth: Northcote House Publishers Ltd.
- Hunt, Felicity (ed.). 1987. *Lessons for Life: The Schooling of Girls and Women 1850 - 1950*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hunt, Peter. 1994. *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazaros Honig, Edith. 1988. *Woman Power in Victorian Children's Fantasy*. Connecticut: Greenwood Press.
- Reynolds, Kimberley. 1994. *Children's Literature in the 1890s and the 1990s*. Plymouth: Northcote House.
- Reynolds, Kimberly. 1990. *Girls Only? Gender and Popular Children's Fiction in Britain, 1880-1910*. Philadelphia: Temple University Press.
- Richards, Jeffrey. (ed.). 1989. *Imperialism and Juvenile Literature*. Manchester: Manchester University Press.
- Ruzicka, Veljka, Vázquez, Celia y García de la Puerta, Marta. 1997. *La literatura infantil y juvenil angloamericana de nuestro siglo*. Barcelona: PPU.
- Ruzicka Kenfel, Veljka, et al. 1995. *Evolución de la literatura infantil y juvenil británica y alemana hasta el siglo XX*. Vigo: Cardeñoso.
- Shattock, Joanne. (ed.). 2001. *Women and Literature in Britain, 1800-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.

## LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN TRADUCCIÓN DE LIJ

Cristina García de Toro  
 Universitat Jaume I  
[garcia@trad.uji.es](mailto:garcia@trad.uji.es)

**Resumen**

El artículo describe una experiencia de traducción de un texto de LIJ realizado en común con estudiantes de la licenciatura de Traducción e Interpretación. Revisamos en él las diferentes fases por las que pasamos para la consecución del proyecto y nos centramos especialmente en una de ellas: el análisis de problemas. Para el análisis de problemas partimos de las propuestas de la investigación-acción, presentes hoy en día en la reflexión traductológica y cuya característica esencial es la de conferir al practicante/estudiante el protagonismo en el proceso de detección y resolución de los problemas de traducción.

**Palabras clave:** traducción de literatura juvenil, traducción entre lenguas en contacto, didáctica de la traducción, investigación-acción

**Abstract**

This article describes a student-faculty project in which participants translated a book of children's literature. The objective was to achieve a professional translation to be submitted to a publishing company at the end of the academic course. The article summarizes the different phases of the translation brief and focuses on problem analysis. For the analysis of source-text problems the proposals of action-research in translation teaching will be put into practice, giving the students a prominent role in the process of discovering and solving translation problems.

**Key words:** children's translation, translation between contact languages, translation problems, translation teaching, action-research



## 1. Introducción

En traducción ha existido tradicionalmente una distancia entre la práctica profesional y la teoría. De ello se han quejado tanto los profesionales, para quienes la investigación y la universidad estaban lejos de atender a sus demandas (como recoge Kelly, 2000: 2), pero también los teóricos, entre quienes se empiezan a oír voces reivindicando la necesidad de acercar posturas entre ambas (Kelly, 2000; Hatim 2001; Monzó, 2002 y 2003; Mayoral, 2003; etc.). Algo similar ocurre también entre la investigación y la enseñanza; tradicionalmente, el papel de la universidad en la formación de los futuros profesionales ha adolecido del carácter práctico necesario para dar respuesta a las necesidades del mercado profesional. El binomio enseñanza-aprendizaje estaba claramente decantado hacia el primer término, con lo que el papel del estudiante quedaba relegado al de mero receptor pasivo de múltiples conocimientos disciplinares (necesarios, pero no suficientes). Afortunadamente, desde la Declaración de Bolonia (1999) se está apreciando ya un giro sustancial; las universidades europeas nos encontramos inmersas en un proyecto de armonización de nuestros títulos que tiene, entre sus premisas básicas, el fomento de la empleabilidad de los estudiantes, junto con la configuración de una nueva filosofía del aprendizaje, que pasa necesariamente por la reivindicación del papel activo del estudiante y la implementación de nuevas metodologías docentes, más acordes con la realidad profesional y basadas en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas en función de unos objetivos predeterminados (García de Toro y García Izquierdo, 2004).

Lo que se está reivindicando es la necesidad de una comunicación fluida entre ambas partes. En el ámbito de la traducción, en concreto, de una relación fluida entre investigadores y practicantes, sean éstos traductores profesionales o estudiantes de traducción, se obtendrán sin duda beneficios para los dos, como sostiene Mayoral (2003: 103): "Translation Studies should offer translation practitioners the tools to translate better and more productively; practitioners should furnish theoreticians with the empirical insights required to prove their proposals valid". La reconciliación entre la práctica profesional y la reflexión teórica y, por ende, entre la enseñanza encaminada a la adquisición de esta práctica y la teoría que la sustenta, se torna pues imperativa. Y una de las propuestas metodológicas actuales, en el seno de los estudios de traducción, que permite esta reconciliación, procede de la investigación-acción. La premisa básica de la investigación-acción consiste en conferir el protagonismo al practicante/estudiante, de manera que su papel deja de ser el de mero receptor de información teórica y pasa a ocupar un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la traducción, su centralidad es esencial tanto en el momento de toma de decisiones como, especialmente, en la reflexión sobre qué constituye un problema de traducción y qué mecanismos de resolución puede aplicar. En los siguientes apartados describiré una experiencia de traducción realizada con estudiantes en la que hemos puesto en práctica los postulados de la investigación-acción en una de sus fases esenciales: la del análisis de los problemas de traducción.

## 2. Una experiencia de traducción

Durante el curso académico 03-04 he desarrollado un proyecto de traducción con estudiantes del último curso de la titulación, en el marco de la asignatura de *traducción especializada catalán-español*, que se imparte actualmente en la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I de Castelló y cuyo contenido es traducción literaria. El proyecto ha consistido en la traducción al castellano de un libro dirigido al público juvenil, *El joc.com*, de la autora valenciana Gemma Lluch, un texto cuya temática gira, por un lado, entorno a las relaciones personales de los jóvenes de hoy, a partir de Internet y los chats, y por otro, entorno a la influencia que ejercen sobre ellos películas como *Matrix*.

El *objetivo* de la actividad consistía en la traducción completa del libro, a partir de un encargo de traducción real, y su posterior publicación.<sup>1</sup> Al proporcionar a los estudiantes un instrumento de trabajo real que les permite familiarizarse con las diversas fases que integran el proceso de traducción se consigue aunar docencia y experiencia profesional. Las características de las lenguas de trabajo, el catalán en el texto de partida y el castellano en la traducción, por su proximidad y contacto, convierten, por otro lado, esta práctica en un ejercicio de reflexión tanto del grado de conocimiento de la lengua origen, como de las posibilidades expresivas en la lengua de llegada. Evitar posibles interferencias y calcos y conseguir la mayor precisión posible en la lengua meta se convierten así en pilares básicos de la traducción.

En cuanto a la *metodología*, seguimos el enfoque por tareas.<sup>2</sup> El proyecto está diseñado como un trabajo en equipo, un trabajo de conjunto en el que cada fase del proceso está encadenada con la siguiente y en el que la participación de los estudiantes es la clave del éxito o el fracaso de la propuesta. El número de estudiantes que ha participado en la actividad ha sido de cuarenta.

Establecer una *temporalización* exhaustiva es complejo porque el proceso incluye diversas fases previas y posteriores al trabajo en el aula (previas serían, por ejemplo, la búsqueda y lectura del texto original, y posteriores la unificación de soluciones, la corrección de pruebas, el análisis de resultados o la corrección de galeradas), como veremos a continuación. En términos de sesiones de clase, podemos decir que se han utilizado siete sesiones de noventa minutos cada una para el desarrollo de las tareas en el aula.

<sup>1</sup> Metcalf (2003) describe una experiencia de traducción similar llevada a cabo en una universidad americana con los estudiantes de lengua alemana.

<sup>2</sup> Véanse los trabajos de Nunan (1989), Hutchinson (1991), Estaire y Zanón (1994), Willis (1996) o Hurtado (1999). Hurtado (1999: 48-50) define la tarea como una unidad de actividades en el aula, representativa de procesos de comunicación que se dirige intencionalmente al aprendizaje y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo. Las tareas se agrupan en una unidad didáctica o "conjunto de tareas encaminadas a la consecución de los objetivos elegidos". Véase García de Toro (2003: 119 y ss) para el desarrollo completo de la actividad.



Por lo que respecta a los *materiales*, es necesario que cada estudiante disponga del libro elegido; como, además, se trata de una actividad en el aula, será necesario disponer de los medios adecuados, como es un aula de ordenadores y las fuentes de documentación básicas de ayuda para el traductor: diccionarios, enciclopedias, acceso a Internet, etc. Un laboratorio de traducción con los ordenadores conectados en red, por ejemplo, sería idóneo, ya que permite ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para la práctica de la traducción, a la vez que facilita el acceso del profesor al trabajo que realiza cada estudiante durante el proceso de traducción. Esto permite, por otro lado, la interacción profesor-alumno, especialmente en la fase de realización individual de la traducción.

### 3. Fases del proyecto

La primera tarea consistió en la búsqueda del texto original. En nuestro caso, partíamos de un encargo real de traducción realizado por parte de la editorial Bromera para su publicación en castellano en la editorial Algar.

La siguiente tarea consistió en la lectura crítica del texto original. El objetivo en este caso es el de comprender en profundidad el texto original. Los estudiantes leen el texto sin conocer todavía el fragmento que les corresponderá traducir. En una sesión de clase estipulada, los estudiantes realizan una sinopsis del contenido y la presentan a sus compañeros. Se abre un debate y cada uno aporta su punto de vista, añade información, perfila a los personajes, etc. Si aceptamos, de acuerdo con Delisle (1993), que son tres los tipos de dificultades que condicionan el método de trabajo del traductor –la comprensión, la documentación y la transferencia– a esta etapa de comprensión le asignaremos un lugar preferente.

Para completar la etapa de comprensión profunda del texto, disponemos además de la siguiente tarea, el análisis del texto original. En la tarea de análisis el objetivo no es otro que el de conocer en profundidad los elementos constituyentes de la construcción textual. Para el análisis del texto, los estudiantes pueden utilizar cualquiera de las propuestas con las que se hayan familiarizado a lo largo de los diferentes cursos de la licenciatura, entre ellos los elaborados a partir de la propuesta de Hatim y Mason (1990) y de la lingüística sistémica (vid. García Izquierdo, 2000; Marco, 2002; o García de Toro, 1998 y 2003).

En el texto que hemos utilizado para la actividad, *El joc.com*, dos de los ejes básicos del análisis han sido las convenciones discursivas y formales (a partir del lenguaje de los chats fundamentalmente) y las características del público receptor.

Después del análisis y puesta en común de los datos obtenidos, nos adentramos en la siguiente tarea, la de documentación. El objetivo es conocer esencialmente las peculiaridades discursivas y lingüísticas del lenguaje de los chats y saber recabar el material que nos permitirá resolver los problemas derivados de esta configuración lingüística. Por otro lado, las referencias intertextuales a las películas de la serie *Matrix* reproducidas en el comportamiento del personaje principal

requieren también de los estudiantes información actualizada. El acceso a Internet va a facilitar la búsqueda en un sentido y otro.

Pasamos así a la siguiente tarea: la redacción de la traducción. El profesor secciona el libro y asigna a cada estudiante una cantidad de páginas equitativa. La traducción se realiza en horario de clase y con las herramientas del laboratorio.

Paralelamente a la realización de la traducción, los estudiantes desarrollan otra tarea: la detección de los problemas de traducción. Aquí es donde entran en juego los postulados de la investigación-acción (vid. infra, apartado 4). Se trata en este caso de una tarea transversal que se realiza durante todo el proceso de elaboración de la traducción y sirve para reflexionar sobre el tipo de elementos que han constituido un problema y desarrollar así el sentido crítico. Para una mejor catalogación y visualización se sirven de fichas, a partir de un modelo como el siguiente:

Problema	Contexto y página	Tipo de problema	Documentación utilizada	Solución propuesta	Observaciones

Figura 1. Ficha de problemas de traducción

Los estudiantes anotan en la primera casilla el elemento o los elementos que consideran un problema de traducción, sea una unidad pequeña, una palabra, un elemento suprasegmental, un párrafo completo, etc. Reproducen en la siguiente casilla (contexto y página) el fragmento más representativo en el que se inserta el problema, lo tipifican (tipo de problema), anotan la documentación utilizada y proponen una solución; incluyen en la última casilla, si fuera necesario, las observaciones que consideren. Deberán rellenar una ficha por cada problema que hayan detectado, a modo de diario de traducción. Se dedica una sesión a poner en común las cuestiones que han ido surgiendo y se intenta buscar una solución de consenso para estos problemas.

Una vez concluida la elaboración de la traducción y la reflexión sobre los problemas detectados, nos adentramos en la tarea de corrección de la traducción. El objetivo ahora consiste en intentar que sean capaces de revisar y editar un texto de manera profesional. La tarea se compone de dos fases; en la primera intervienen los estudiantes y, en la segunda, la profesora. En la primera, cada estudiante entrega al compañero y recibe a su vez de éste el fragmento traducido, lo revisa individualmente, le indica los errores detectados y le sugiere soluciones alternativas. Para la corrección utilizan los signos convencionales de edición de textos (aparecen tipificados de manera exhaustiva, por ejemplo, en Mestres, 1995). Una vez finalizada la revisión, introducen aquellos cambios sugeridos por su compañero con los que



estén de acuerdo y entregan esta última versión a la profesora. Los estudiantes, en esta fase, actúan como correctores de la editorial y sus aportaciones son de suma utilidad para el compañero.

En la segunda fase interviene ya el docente: corrige las traducciones, unifica el texto e introduce los cambios. Consulta para ello las fichas de problemas que han rellenado los estudiantes. Una vez concluida la revisión, entrega los textos a los alumnos con las propuestas de cambio para los casos en que sea necesario, así como la valoración del trabajo (para la evaluación del trabajo, vid. García de Toro, 2003).

Esta última versión es la que se envía finalmente a la editorial. Puede suceder –y esto sería la situación ideal– que el autor del TO pudiera revisar las pruebas o responder a las preguntas que hayan surgido en el desarrollo del proyecto. En el caso del libro que estamos analizando, *El joc.com*, partimos de esta situación ideal, ya que la autora se prestó amablemente a leer la traducción y a participar en el proceso de corrección. Los cambios que nos propuso contribuyeron a perfilar cuestiones de estilo, a solucionar problemas de interpretación, de sintaxis, de elecciones léxicas, de intencionalidad, etc., de manera que pudimos tomar una decisión más segura sobre qué estrategias seguir ante problemas como los referentes culturales, por ejemplo (extranjerización o adaptación), o las marcas de dialecto geográfico de los personajes (compensarlas con cambios en el nivel de formalidad), etc., como veremos en el siguiente apartado. Hemos de decir que su intervención fue el colofón perfecto para la actividad, ya que sus aportaciones fueron valiosísimas para completar el proceso de trasvase.

#### 4. Análisis de problemas. La investigación-acción

Para el análisis de problemas, seguimos las propuestas del enfoque metodológico de la investigación-acción. Este enfoque está directamente enraizado en la enseñanza de lenguas (McDonough y McDonough, 1997) y empieza a cobrar ya adeptos en traducción. Hatim, por ejemplo, es un claro exponente de ello en su trabajo de 2001.

La premisa básica de la investigación-acción es la de conceder protagonismo al estudiante (o al practicante de la traducción, sea profesional o no, y siempre que tenga inquietudes de seguir aprendiendo). Adopta así un papel activo en el proceso de traducción y de aprendizaje. El estudiante/practicante de la traducción está directamente implicado en la determinación de lo que constituye un problema de traducción, con lo que deja de poseer únicamente conocimiento instrumental del producto con el que trabaja, la traducción, para pasar a disponer también de conocimiento analítico. Hatim (2001: 189) presenta el planteamiento a partir del siguiente esquema:

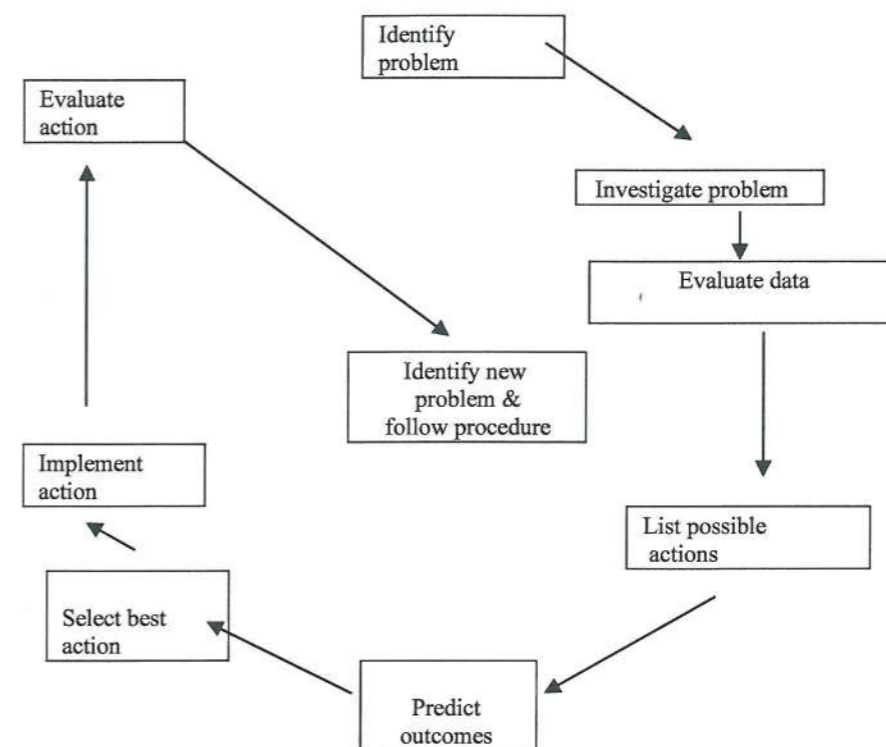


Figura 2. Fases de la investigación-acción

Las fases del proceso, representadas de manera circular, las podemos resumir de la siguiente manera:

- *Identificar el problema.* Se trata de determinar qué constituye un problema y si es problema para todo el grupo o sólo para uno de los investigadores/practicantes. Ello nos conduce al interesante debate sobre la objetividad/subjetividad de los problemas de traducción (Nord, 1997: 64).
- *Investigar el problema.* Se trata ahora de determinar la incidencia del problema, su efecto, etc.
- *Evaluar, organizar y consolidar los datos.* Esta fase implica descartar información irrelevante y concentrar esfuerzos en los aspectos esenciales de la muestra elegida.
- *Enumerar posibles causas del problema y buscar las líneas de actuación para resolverlos.* ¿Es un problema relacionado con la lengua materna, intrínseco a la lengua de llegada, provocado por la poca destreza del traductor? ¿Cómo podemos asegurarnos de ello? ¿Cómo buscaremos una solución?



- *Predecir resultados.* Es la manera de responder a la pregunta principal que nos planteábamos más arriba: cómo podemos estar seguros de que *x* es la causa del problema. En traducción es difícil estar completamente seguros de la causa de cada uno de los problemas pero diferentes escenarios nos ayudan a determinar y a predecir qué ocurrirá si tomamos tal decisión.

- *Seleccionar la acción y llevarla a cabo.* Consiste en poner en práctica el plan, determinar una estrategia concreta de actuación, etc.

- *Evaluar la acción.* Se trata de establecer, finalmente, si el problema fue identificado correctamente y determinar si es necesario profundizar más en la investigación.

Esta propuesta permite cerrar un círculo que, de otro modo, en ocasiones es un camino de una única dirección que recorre el analista desde la práctica a la teoría, en el mejor de los casos, o desde la teoría a la práctica. Bajo la perspectiva de la investigación-acción, la práctica nos conduce a la teoría y no se detiene en este punto, sino que retorna nuevamente a la práctica, con la validación de las elecciones de traducción.

Reflexionar sobre la toma de decisiones y hacerlo durante el propio proceso de elaboración de la traducción permite activar los conocimientos teóricos adquiridos, de manera que lo que en algún caso podría ser un proceso puramente intuitivo de toma de decisiones pasa a ser un proceso deductivo y los resultados extrapolables a otras situaciones de traducción. Sin duda, el poso teórico que el estudiante/practicante de la traducción posee se activará durante el desarrollo de la actividad.

En la experiencia de traducción que nosotros hemos presentado esta tarea se convierte en una tarea transversal que se realiza a lo largo de todo el proceso de trasvase y que se vehicula a través de las fichas que presentábamos más arriba. En ellas, cada estudiante recogía los problemas que le iban surgiendo, con lo que podía determinar la estrategia de traducción más adecuada.

De manera muy sintética, me gustaría reseñar algunos de los problemas de traducción que surgieron. Entre ellos destacaría: 1. En primer lugar, los derivados de las características discursivas y formales del lenguaje de los chats y los mensajes SMS: elecciones como *ábreme un portal* o *ábreme un privado*, del original *Obri'm un portal*, o el uso de los signos y abreviaturas propios del género como *da =*. 2. En segundo lugar, los relacionados con las referencias intertextuales que conforman el universo de los personajes (*Matrix* fundamentalmente y la presencia de personajes como el *Elegido*, *l'Enviat* en el TO, etc.). 3. Por otro lado, los derivados de la aparición de referentes culturales en el TO (la presencia de elementos vinculados con el carácter activista de los personajes en defensa de la unidad lingüística del catalán, por ejemplo: los personajes pertenecen a una asociación catalanista, participan en una manifestación a favor de la lengua, etc.), que plantean la dificultad de traducir

elementos como la *manifestació del 25 d'abril*, el *casal*, etc.<sup>3</sup> 4. O finalmente, los problemas derivados de las marcas de dialecto geográfico de los personajes. El personaje de Joana, por ejemplo, se adscribe lingüísticamente a la variedad *apitxada* del valenciano, lo que le confiere una personalidad lingüística propia y diferenciada.

En cuanto a las soluciones, hemos de decir que la estrategia seguida por los estudiantes ha sido la de proponer la traducción más acorde con las características de los diferentes factores que entraban en juego en cada caso: nivel de formalidad, adscripción dialectal, implicación pragmática, incidencia de la referencia intertextual, de la referencia cultural, etc., después de seguir un estricto proceso de documentación y tras consensuar sus propuestas con las de sus compañeros. La participación de la autora ha sido, por otro lado, decisiva. Gracias a su colaboración nos decidimos, por ejemplo, por la forma *ábreme un privado*, de uso frecuente hoy entre los usuarios de los chats, frente a otras posibilidades como *ábreme un portal*, o por mantener el referente de la *manifestación del 25 d'abril*. Para este último problema, como en general ocurre con los referentes culturales, las soluciones pasaban o bien por la extranjerización, con notas o no a pie de página, o bien la adaptación. En nuestro caso, optamos por la extranjerización, pero introduciendo una nota explicativa a pie de página.<sup>4</sup>

Respecto a las referencias intertextuales a películas como *Matrix*, optamos por buscar las formas que aparecían en las traducciones ya exhibidas en español de las películas objeto de referencia. Decidimos, por ejemplo, seleccionar la forma el *Elegido*, en lugar de el *Enviado*, aunque en el TO apareciera *l'Enviat*. La presencia de esta forma en las películas españolas fue la razón de la elección.

En cuanto a los problemas derivados de las marcas de dialecto geográfico de los personajes, las posibilidades de buscar dialectos del castellano equiparables son muy discutidas en el ámbito traductológico (cf. Hatim y Mason, 1990; Julià, 1998; Hurtado, 2001 o Marco, 2002). Por esta razón, una solución podía pasar por sustituir las marcas de dialecto por las marcas de registro y jugar con diferentes niveles de formalidad, y ésta fue efectivamente la solución adoptada. El personaje de Joana, por ejemplo, en la traducción al castellano ya no se adscribe a una variedad concreta de la lengua sino que utiliza en ocasiones formas subestándar o marcadas por un tenor más

<sup>3</sup> Para un estudio sobre la traducción de referentes culturales en LIJ, véase Leppihalme (1997), Fischer (2000), Hagfors (2003) o las referencias al tema en Klingberg (1978), Pascua (1998), Shavit (2003), Oittinen (2003) o Dollerup (2003). Shavit (2003: 31), por ejemplo, es contundente en sus afirmaciones sobre la relevancia de los referentes culturales: "No other field equals children's literature in the immense scope of the cultural parameters involved. No other field is the result of such diverse cultural constraints to quite the same extent; consequently, no other field enables us to inquire into the mechanism of culture, cultural manipulations and cultural procedures the way children's literature does".

<sup>4</sup> Con el siguiente texto: El 25 de abril de 1707 supuso el fin de las libertades históricas del País Valenciano. Las tropas del archiduque Carlos de Austria fueron derrotadas por las de Felipe V en la Batalla de Almansa y esto supuso la derogación de los fueros y la persecución de la lengua catalana. Desde la década de los setenta se rememora en Valencia dicha derrota con una manifestación popular y actuaciones musicales.



informal: *rayao, demasiao, tranqui, un look más pasao que pasao*, etc. Se intenta compensar así (en otros lugares del texto y no necesariamente donde aparecía la forma marcada geográficamente) la pérdida de marcas geográficas del discurso de Joana como *no ne té, me la bufa, ausades, jo m'estranyí*, etc.

La detección de los problemas, la búsqueda de la documentación, el consenso en la selección de la estrategia de traducción y las elecciones finales son algunos de los diferentes estadios que conforman el círculo que veíamos más arriba en la propuesta de la investigación-acción. El estudiante ahora adopta el papel protagonista, no sólo en la determinación de las soluciones y la elaboración de la traducción, sino también en la reflexión sobre las soluciones adoptadas. El estudiante, en fin, se involucra en el proceso de aprendizaje, de construcción individual de contenidos, habilidades y destrezas según sus propias expectativas y objetivos. Por otro lado, al reflexionar sobre los problemas de traducción relacionados con la literatura juvenil detectados en el desarrollo de la actividad y al imitar la situación de un traductor profesional, los participantes comprenden mejor el funcionamiento de las lenguas y las complejidades asociadas a la traducción, a la vez que activan los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en las diferentes asignaturas de la licenciatura.

## 5. Conclusión

La metodología de trabajo seguida convierte a cada estudiante en pieza clave en el conjunto. Del compromiso que cada uno adquiera en el cumplimiento de las tareas va a depender en gran medida el correcto desarrollo de la actividad.

En cuanto a la organización en tareas, queremos señalar que nos ha permitido partir de una metodología activa e imbricar las diferentes etapas del proceso, sin que la distancia en el tiempo desde la primera tarea, la selección del original, hasta la última, la entrega a la editorial, haya supuesto desconexión entre ellas. Las diversas tareas se complementan entre sí y se encadenan de manera estrecha: por ejemplo, la detección de problemas y su resolución constituye un objetivo transversal que se persigue a lo largo de todo el proceso, ya que cada una de las tareas irá permitiendo desgranar los elementos que reclaman una atención especial y diseñar así las estrategias de traducción. En este punto hemos visto que el traductor adopta también un papel activo en la determinación de qué constituye un problema de traducción y qué estrategia de traducción seguir, y así poderlas activar posteriormente en otras situaciones de traducción. La investigación-acción para la detección y resolución de problemas juega aquí un papel determinante: confiere al estudiante el papel protagonista y permite que se involucre plenamente en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, queremos resaltar que cada proyecto que se plantee siguiendo este enfoque variará en función de factores tan diversos como la motivación del grupo, la disponibilidad de materiales, o las propias características textuales pero, en esencia, pensamos que las premisas de la investigación-acción y su puesta en marcha a través de un enfoque por tareas pueden ser extrapolables a otros textos con diferentes géneros y funciones. Ciertamente, la tipificación de problemas concretos

del texto será diferente en función de las características textuales y contextuales del TO y de la traducción, pero la metodología de análisis e incluso las categorías de análisis pueden ser las mismas, como también lo serán los resultados: la adquisición o la mejora de la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus decisiones.

## Referencias bibliográficas

- Delisle, J. 1993. *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation a la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Dollerup, C. 2003. "Translating for Reading Aloud", *Meta*, XLVIII, 1-2, 81-104.
- Estaire, S. & Zanón, J. 1994. *Planning Classwork. A Task based Approach*. Oxford: Heinemann.
- Fernández Vázquez, J.S., Labra, A.I. & Laso, E. (eds.). 2003 *Realismo social y mundos imaginarios: una convivencia para el siglo XXI*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Fischer, M. 2000. "Diferencias culturales reflejadas en la traducción de la Literatura Infantil y Juvenil", en Ruzicka, V., Vázquez, C. & Lorenzo, L. (eds.), 149-160.
- García de Toro, C. 1998. *Traducció català-espanyol II. Quadern de treball*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- García de Toro, C. 2003. "Una propuesta didáctica para traducir literatura juvenil en el aula", en Fernández, J. S., Labra, A. I. & E. Laso (eds.), 119-133.
- García de Toro, C. & García Izquierdo I. (eds.). 2004. *Experiencias de traducción. Reflexiones desde la práctica traductora*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- García Izquierdo, I. 2000. *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Hatim, B. 2001. *Teaching and Researching Translation*. London: Longman.
- Hatim, B. & Mason, I. 1990. *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- Hagfors, I. 2003. "The Translation of Culture-Bound Elements into Finnish in the Post-War Period", *Meta*, XLVIII, 1-2, 112-127.
- Hurtado, A. (dir.). 1999. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado, A. 2001. *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hutchinson, T. 1991. *Introduction to Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Julià, J. 1998. "Varietats i recursos lingüístics a la traducció literària catalana", en Orero, P. (ed.). *Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 371-384.
- Klingberg, G. 1978. "The Different Aspects of Research into the Translation of Children's Books and its Practical Application", en Klingberg G., Ørvig M. & Stuart, A. (eds.). *Children's Books in Translation. The Situation and the Problems*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell International, 84-89.
- Kelly, D. 2000. *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares.



- Leppihalme, R. 1997. *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lluch, G. 2001. *El joc.com*. Alzira: Bromera.
- Lluch, G. 2004. *El juego.com*. Alzira: Algar editorial.
- McDonough J. & McDonough, S. 1997. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- Marco, J. 2002. *El fil d'Ariadna. Anàlisi estilística i traducció literària*. Vic: Eumo.
- Mayoral, R. 2003. "Theoretical detachment from reality: Academic versus professional views on translation", en Pérez González, L. (ed.). *Speaking in Tongues: Languages across Contexts and Users*. Valencia: Universitat de València.
- Monzó, E. 2002. *La professió del traductor jurídic i jurat. Descripció sociològica de la professió i anàlisi discursiva del transgènere*, [tesi doctoral]. Castelló de la Plana, Departament de Traducció i Comunicació, Universitat Jaume I.
- Monzó, E. 2003. "Un marc per a la visibilització del traductor: reflexions des de la traducció jurídica i jurada", *Traducció & Comunicació*, 4, 55-84.
- Mestres, J. M. et al. 1995. *Manual d'estil: la redacció i l'edició de textos*. Barcelona: Eumo.
- Metcalfe, E. 2003. "Exploring Cultural Difference Through Translating Children's Literature", *Meta*, XLVIII, 1-2, 322-327.
- Ruzicka, V., Vázquez, C. & Lorenzo, L. (eds.). 2000. *Literatura infantil y juvenil. Tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Shavit, Z. 2003. "Cheshire puss,... would you tell me, please, which way I ought to go from there? Research of Children Literature –The State of Art. How Did We Get There – How should we proceed", en Fernández Vázquez, J.S., Labra, A.I. & Laso, E., 30-41.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Longman.

## LOVE ON MARS: AN ANALYSIS OF SEXISM IN A 1950S EC COMICS STORY

Alicia Gil  
 Universidad de Vigo  
[patchwork@telefonica.net](mailto:patchwork@telefonica.net)

**Resumen**

En este trabajo se analiza el cómic "The Silent Towns", aparecido a fines de 1953 en la línea de ciencia ficción *Weird Fantasy* que publicaba en Estados Unidos la famosa compañía editorial de cómics de los años cincuenta EC (Entertaining Comics). "The Silent Towns" es una adaptación a cómic de la historia publicada previamente en el libro *The Martian Chronicles* del conocido autor norteamericano de ciencia ficción Ray Bradbury. El objetivo de este trabajo es analizar el sexismo que se manifestaba en los años cincuenta en este tipo de material gráfico al que tenían amplio acceso los adolescentes de la época. Pero como exposición preliminar antes de analizar el cómic propiamente dicho, se detalla el contexto histórico y el desarrollo de EC, y se estudia la historia de Bradbury que dio origen a la adaptación para comprobar si el sexismo se origina allí y cómo lo refleja el cómic. Por último, también antes del análisis del cómic, se incluyen los parámetros teóricos que se utilizan para examinar cómics en general.

**Palabras claves:** cómics, sexismo, ciencia ficción, macartismo

**Abstract**

This paper analyzes "The Silent Towns", comics story appearing towards the end of 1953 in the science-fiction line *Weird Fantasy*, which the famous comics publishing company EC (Entertaining Comics) used to publish in the 1950s in the United. "The Silent Towns" is a comics adaptation of the short story previously published in the book *The Martian Chronicles* by well-known American science-fiction writer Ray Bradbury. The objective of this study is analyzing the 1950s sexism in this kind of graphic material widely available to adolescents of the period. But as a preliminary statement before analyzing the comics story proper, the historical context and development of EC are detailed, and Bradbury's short story source of the comics adaptation is studied in order to determine if the sexism is originated there and how the comics story reflects it. Finally, the theoretical framework used to examine comics in general is included.

**Key words:** comics, sexism, science fiction, McCarthyism