

<https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v40p129-156>

Adoptar perspectivas ajenas: la literatura infantil como herramienta didáctica para fomentar la orientación al receptor meta en la clase de traducción

Taking the Other's Perspective: Children's Literature as a Didactic Instrument to Encourage Reader Orientation in the Translation Classroom

Heidrun Witte^{1*}

Resumen: Los preconceptos de traducción de los alumnos suelen estar centrados en la literalidad como valor normativo, y, por tanto, condicionan su fijación en palabras aisladas y supuestas equivalencias entre texto de partida y texto meta. Partiendo de las Teorías Funcionalistas de la Traducción y su énfasis en la competencia cultural del traductor, analizaremos el papel didáctico que pueden desempeñar los textos de partida escritos para niños en fomentar en alumnos principiantes la toma de conciencia de las diferencias interculturales, la adopción de perspectivas ajenas y la orientación al receptor meta.

Palabras clave: competencia cultural del traductor; cambio conceptual; literatura infantil; orientación al receptor meta; grado necesario de explicitación.

^{1*} Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. Email: heidrun.witte@ulpgc.es

Agradezco a mi compañera Celia Martín de León sus valiosas sugerencias y su paciencia en la revisión del presente artículo.

Abstract: Students' preconceptions of translation are often focused on literariness as a normative value, and thus lead them to concentrate on single words and supposed equivalences between source and target texts. Based on Functionalist Translation Theory and its emphasis on translator cultural competence, this paper will argue that source texts from early reader children's literature can play a helpful role in fostering cultural sensitivity, perspective taking and reader-orientation in novice translators.

Keywords: translator cultural competence; conceptual change; children's literature; reader orientation, necessary degree of precision.

Introducción

La enseñanza universitaria de la traducción en las clases de principiantes, con frecuencia, se ve ante el dilema del desequilibrio entre, por un lado, unos objetivos didácticos que presuponen determinadas subcompetencias traductoras y, por otro, la falta de tales competencias en el alumnado, como lo son la competencia de análisis textual, la competencia de redacción, la competencia cultural (léase también: intercultural), entre otras. Además, la enseñanza de la base teórica suele entrar en conflicto con las ideas preconcebidas con las que los alumnos² llegan a las clases.

Nuestra enseñanza parte de los postulados de la teoría funcionalista general de la traducción (cf. HOLZ-MÄNTTÄRI 1984; 2012; REISS Y VERMEER 1984; 1996; VERMEER 1992; 1996a; 1996b); en particular, ponemos el énfasis en la exigencia de competencia cultural traductora (cf. WITTE 2000; 2008). El foco de nuestra atención, por tanto, recae sobre la concienciación de los alumnos acerca de las diferentes perspectivas de los actantes y del inevitable condicionamiento de esas perspectivas por el contexto sociocultural correspondiente. Un aspecto clave de tal sensibilización es la capacidad de adoptar perspectivas ajenas, y con ella, la orientación al receptor meta (RM).

A fin de fomentar esta capacidad de ponerse en el lugar del otro e iniciar un cambio conceptual en los alumnos –cuyos preconceptos, por regla general, se basan en el supuesto de “la literalidad como criterio de calidad de una traducción” (PRESAS 2011: 9)—, intentamos “conectar” con el mundo de experiencia de los propios alumnos a través de nuestros textos de partida (TO). La herramienta didáctica presentada en este artículo es el texto de literatura infantil (para niños de primera edad lectora), que, según nuestras experiencias en el aula, puede servir de apoyo en el desarrollo de la empatía

² En el presente artículo, utilizaremos el masculino genérico como forma incluyente; léase, por tanto, las/los, etc., respectivamente.

por parte de los alumnos, tanto hacia el mundo textual como hacia el mundo “real” del receptor meta, en este caso, el niño lector.

1. La acción traslativa: hacer posible la comunicación entre culturas

Partiendo de los postulados de la Teoría Funcionalista General (TFG) de la traducción, a saber, la Teoría del escopo (*Skopostheorie*) de Vermeer (cf. REISS; VERMEER 1984 *passim*; VERMEER 1992 *passim*) y la Teoría de la acción traslativa (*Theorie über translatorisches Handeln*) de Holz-Mänttari (cf. HOLZ-MÄNTTÄRI 1984 *passim*), hemos insistido en la importancia de la competencia cultural del traductor (*Kulturkompetenz des Translators*; WITTE 2000) como componente integral de la competencia traductora (cf. WITTE 2005; cf. también SCHÄFFNER 2003).

En este contexto, hemos diferenciado la “competencia-en-culturas” y la “competencia-entre-culturas” (WITTE 2008; cf. “*Kompetenz-in-Kulturen*” y “*Kompetenz-zwischen-Kulturen*” en WITTE 2000), distinción que subraya la necesidad para el traductor de conocer no meramente sus culturas de trabajo por separado, sino también las “imágenes mutuas” desarrolladas por (los miembros de) las culturas involucradas en el marco de la acción traslativa (*Translatorischer Handlungsrahmen*; HOLZ-MÄNTTÄRI 1984). Concretamente, el concepto de “imágenes mutuas” abarca las respectivas autoimágenes, heteroimágenes, y las llamadas autoimágenes reflexivas, que son las ideas que el sujeto mantiene acerca de como le ven los demás. Estas imágenes mutuas, inevitablemente, influirán en las acciones y reacciones en la comunicación intercultural, y, con ello, en la producción y recepción textuales. Solo al tener en cuenta las ideas que los interactantes mantienen el uno del otro, podrá el traductor anticipar y, en su caso (según el escopo correspondiente), compensar o corregir posibles interpretaciones o actuaciones inadecuadas en la situación de contacto intercultural.

Cabe resaltar que por “situación intercultural” entendemos no solo las situaciones síncronas directas, es decir, cara a cara, sino también la comunicación indirecta, tanto la que se realiza con un *time lag* entre producción y recepción (textos escritos) como la que se lleva a cabo de forma síncrona (como, p. ej., una videoconferencia, una entrevista telefónica, etc.).

En este sentido, el traductor necesita ser capaz de abstraerse de su propia perspectiva de percepción, de su propio trasfondo cultural. Tal abstracción, a su vez, solo le será posible cuando haya tomado conciencia de los condicionamientos culturales de su propia visión del mundo, y, también, de los condicionamientos histórico-socioculturales de sus propios conceptos de traducción, su visión del papel del traductor, etc. (cf. HÖNIG 1992; HOLZ-MÄNTTÄRI 2012; para una visión general de la adopción de perspectivas ajenas en la comunicación intercultural cf. BOLTEN 2007: 143s.).

2. Enseñar conceptos

2.1. Preconceptos de los estudiantes como factor condicionante de sus traducciones

En lo que se refiere a la enseñanza universitaria de la traducción, es bien sabido que los alumnos llegan a la universidad no con la mente vacía, en blanco, sino con unas ideas más o menos fijas acerca de qué es la traducción, cuál es el papel del traductor, etc. (PRESAS Y MARTÍN DE LEÓN 2011 hablan de “teorías implícitas”; cf. abajo). Sin embargo, no ha sido hasta hace relativamente poco que las investigaciones traductológicas pertinentes han empezado a abordar de forma sistemática las concepciones de los alumnos de la traducción y el papel traductor. Remitimos, a modo de ejemplos, a HANSEN (2006); PRESAS Y MARTÍN DE LEÓN (2011); KIRALY ET AL. (2013); MARTÍN DE LEÓN Y PRESAS (2014).

Es cierto que los alumnos, por regla general, no suelen ser conscientes de sus propias concepciones. No obstante, sus ideas preconcebidas se muestran relativamente “resistentes al cambio”, es decir, les resulta difícil asimilar y aceptar nuevas definiciones traductológicas, en particular, cuando estas entran en conflicto con “lo ya sabido”.

Studies have shown that the individual characteristics of learners hinder conceptual change processes if initial knowledge conflicts with the information that must be learned, if the learner is strongly committed to his or her initial theory, and if he or she has emotions associated with it. (PRESAS 2017: 530; con ref. a. SINATRA Y MASON 2013: 387)

Las investigaciones pertinentes han podido observar que las concepciones de traducción de los alumnos, aunque en parte muestran un carácter idiosincrásico, en su mayoría suelen coincidir con las ideas cotidianas sobre la traducción que se mantienen en una determinada comunidad sociocultural, así como con los postulados de las teorías de traducción de índole lingüística. En este último caso, se destaca la persistencia e influencia de las concepciones traductológicas tradicionales incluso en el caso en el que el alumno haya ido aprendiendo nuevos aspectos de la materia. Así, subraya Presas, “[...] the majority of students construct synthetic theories in which the concept of *equivalence* between ST and TT plays a central role [...]” (PRESAS 2017: 529; con ref. a KOZLOVA ET AL. 2016; cursivas ib.; cf. también KATAN 2009; TOMOZEIU ET. AL 2016).

Hace tiempo que el traductólogo alemán Hans G. Hönlig apuntó que el concepto lego de traducción constituye un bagaje cultural que, a través de la socialización en una comunidad sociocultural dada, influye en la mente y la acción traslativa de los traductores semi-profesionales (cf. HÖNLIG 1992: 11; cit. en WITTE 2017: 76).

Cabe señalar que los conceptos de los alumnos, desde un punto de vista experto, no suelen ser “coherentes” en sí, es decir, se componen de

elementos contradictorios, tal y como se desprende del siguiente comentario de traducción de una alumna (resaltamos en cursiva los aspectos clave):

He intentado mantenerme *fiel* al TO [texto original] pero me he *visto obligada* a realizar una serie de *cambios en la estructura* para que así el texto *fuera más fluido y se entendiera mejor*.

La cita muestra claramente el dilema experimentado por muchos estudiantes: el intento de hacer compatibles concepciones traductológicas tradicionales (“fidelidad”), con las ideas (vagas) que mantienen acerca de la orientación al receptor.

En todo caso, las incoherencias conceptuales nos indican que el concepto correspondiente está todavía en proceso de desarrollo, por así decirlo. Por tanto, son precisamente esas incoherencias las que pueden servir al profesor como “punto de conexión” a partir del cual se podrá emprender el camino didáctico hacia un cambio conceptual.

2.2. Fomentar el cambio conceptual

El término *conceptual change*, cambio conceptual, se refiere a la modificación de la concepción de un determinado aspecto de nuestra “realidad” (cf. POSNER ET AL. 1982; VOSNIADOU 2007). En este sentido, el término “cambio conceptual”, en sentido estricto, resulta no ser del todo exacto; deberíamos hablar de modificación, ampliación o diferenciación de conceptos, puesto que las nuevas ideas que se van asimilando no suelen sustituir a las anteriores al completo, sino que se van uniendo a estas de distintas maneras.

Con vistas a las traducciones de los alumnos, cabe recordar que sus conceptos del propio papel y responsabilidad como traductores, inevitablemente, codeterminarán sus estrategias de traducción. Por tanto, las competencias lingüísticas, culturales y de transferencia que se hayan adquirido o estén en proceso de adquisición, solo desembocarán en una

traducción orientada al RM siempre y cuando tal traducción no entre en conflicto con el concepto de traducción mantenido por el alumno. Según Hansen (2006: 193ss.), las concepciones de la traducción de los estudiantes que se basan en pautas lingüístico-contrastivas, por regla general, orientadas al TO, pueden impedir o al menos obstaculizar el empleo de estrategias prospectivas, orientadas a la situación de recepción meta.

En relación con la didáctica de la traducción, Presas (2017: 528ss.) señala cinco puntos relevantes para fomentar procesos de cambio conceptual en los alumnos: (a) tomar conciencia de los preconceptos y activarlos (“activating initial theories”; ib.: 528); (b) provocar en los estudiantes un conflicto cognitivo (“promoting cognitive conflict”; ib.: 529); (c) hacer compatibles los conceptos teóricos aprendidos con los ejercicios prácticos (“bringing theory and practice together”; ib.: 529s.); (d) fomentar los procesos metacognitivos (“promoting metacognitive processes”; ib.: 530); (e) tener en cuenta aspectos individuales como intereses y motivación, autoconfianza, aspectos emotivos, etc. (“addressing individual characteristics”; ib.: 530s.).

En los siguientes apartados, veremos hasta qué punto nuestros ejercicios nos pueden servir para iniciar un cambio conceptual en nuestros alumnos.

3. La literatura infantil en la clase de traducción

3.1. Facilitar la asimilación de nuevos conceptos traductológicos

En última instancia, cualquier producción textual está orientada a posibilitar al receptor establecer una relación con algo (cosas, sentimientos, valores, normas, una realidad ficticia, etc.), a través de un texto (verbal o no verbal). Antes de producir un texto para alguien en una situación de recepción determinada, anticipada por el productor textual, y en nuestro ámbito, antes de emprender una acción traslativa para “necesidades ajenas” (*Handeln für Fremdbedarf*; HOLZ-MÄNTTÄRI 1984), resulta imprescindible desarrollar un perfil del receptor.

Traducir para niños ayuda a los estudiantes a darse cuenta de que el traductor tiene que hacerse responsable del (no: “ante el”; cf. WITTE 2008: 46) receptor y su comprensión: “si no traduzco de tal y tal manera, el niño probablemente no entenderá lo que se le quiere decir”. Con ello, los alumnos empiezan a sentirse corresponsables de la comprensión del otro; son conscientes de que su RM necesita su ayuda para poder entender el texto; en otras palabras, están desarrollando una actitud de empatía con el (mundo del) RM.

Además de ayudar a los alumnos a desarrollar una imagen mental del RM, nuestro TO trata de ayudarlos a establecer una relación con el mundo textual (cf. NORD 1997). Por tanto, hemos escogido textos de partida que se relacionan fácilmente con el propio mundo de experiencia de los alumnos (cf. 4.3.).

Resumiendo, nuestro enfoque didáctico pretende “activar” en los alumnos concepciones o teorías implícitas o subjetivas (cf. PRESAS 2011) que están relacionadas con ámbitos distintos a la traducción (aquí: la biografía personal, experiencias de su día a día; etc.), tanto con respecto al mundo “real” como en relación con el mundo ficticio del TO, a fin de relegar a un segundo plano los preconceptos que suelen tener sobre “traducción” y “traductor” (“fidelidad al autor”; “literalidad”; etc.), para reducir la influencia de estos últimos sobre la elaboración de sus traducciones.

En este sentido, cabe señalar que, en estos ejercicios para principiantes, no nos parece imprescindible analizar, ni en su caso corregir, desde la perspectiva experta, las presuposiciones de los alumnos sobre el niño receptor. Para nuestros objetivos didácticos, resulta más importante su elaboración de hipótesis sobre el RM en sí (no obstante, véanse, en otro contexto argumentativo, las observaciones críticas de O’SULLIVAN 2000: 222ss. acerca de las frecuentes interpretaciones generalizadoras de la capacidad de recepción y comprensión de los niños).

3.2. El encargo de traducción

Con respecto a las concepciones de la traducción de los alumnos, Cnyrim et al. subrayan la relevancia del encargo de traducción como herramienta didáctica: “[...] that guiding images [of translation] do not necessarily arise spontaneously but can be prompted by the way teachers present the translation assignment [...]” (CNYRIM ET AL. 2013: 19). A su vez, “guiding images of translation” se refiere a “representations of the purpose of translation, of what we do when we translate” (ib.: 12; cf. también las afirmaciones de HOLZ-MÄNTTÄRI 1984 *passim* acerca de la importancia de la especificación profesional del encargo [*Auftragsspezifizierung*]; cf. GARCÍA ÁLVAREZ 2008 para el papel del comentario de traducción en la didáctica de la traducción).

Los modelos traductológicos funcionalistas suelen diferenciar entre la traducción documental (que, tal como indica la denominación, documenta aspectos determinados de la comunicación original para el receptor meta), y la traducción instrumental (la cual servirá de forma autónoma como “herramienta” comunicativa en la cultura meta, sin necesidad de marcar su procedencia ajena; cf. WITTE 2017: 126; con cit. de NORD 1989: 102s.). En nuestro caso, el encargo didáctico (cf. NORD 1988) requería una traducción instrumental.

Nuestra asignatura constituye la primera asignatura de traducción alemán-español para los alumnos del Grado de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España; el alemán es su segunda lengua extranjera. Los ejercicios citados en el presente artículo se realizaron a lo largo del cuatrimestre de invierno de 2020-21. Después de introducir brevemente los postulados básicos del funcionalismo (orientación meta; interculturalidad; traductor experto; aproximación relativista [cf. VERMEER 1992]), se comentaron algunas de las características principales del TO. Sin embargo, no se realizó ningún análisis detallado del TO (los alumnos sí conocían el modelo de análisis orientado a la traducción de Nord; cf. NORD 1988 *passim*). Nuestro encargo didáctico no tenía en cuenta aspectos de los Estudios Literarios; meramente exigimos a los alumnos que se documentaran acerca de la autora del TO, su biografía y obras, reconocimiento internacional, etc.

Además del TM, había que entregar un comentario de traducción (cf. cap. 5). El ejercicio se realizó como trabajo de grupo.

3.3. El texto de partida: enlazar con la experiencia del mundo

El TO *Fremde Worte* (FUNKE 2004: 59-64), de la reconocida autora alemana de literatura infantil y juvenil Cornelia Funke es un cuento de solo seis páginas, que relata la amistad que llegan a entablar dos niñas pequeñas en sus vacaciones en la playa, a pesar de no hablar el mismo idioma (una es alemana, la otra, italiana); esta amistad resulta curiosa para los adultos de la historia, que no la consiguen entender.

Aunque el cuento no menciona ninguna playa en concreto, la familiaridad de nuestros alumnos de Canarias con lo descrito en el cuento constituye un elemento de identificación, que, aparte de servirles para

entender mejor el TO, lógicamente, también conlleva lo que hemos llamado “proyecciones de lo propio sobre lo ajeno” (cf. WITTE 2008: 106ss.; 2017: 49ss.). Sin embargo, relegamos a un segundo plano el análisis y debate didáctico de tales proyecciones, para no “cortar” la creatividad naciente de los alumnos principiantes (cf. KUSSMAUL 2000; 2007; GARCÍA ÁLVAREZ 2018).

El proceso de aprendizaje en traducción requiere el desarrollo de autoconfianza (cf. KUSSMAUL 2007: 113). Según afirma Katan (2009: 282), los estudiantes solo modificarán sus conceptos y, con ello, las condiciones de su percepción, cuando hayan aprendido “to take risks”, es decir, en cuanto hayan desarrollado hasta cierto punto la llamada tolerancia a la ambigüedad: “It is probably very true that ‘the text’ provides an excellent security blanket, and student adherence to formal equivalence is a safe way of communicating. Hence, the need to develop a toleration and then appreciation of difference.” (KATAN 2009:289; cf. también HOFSTEDE 1999; cit. en WITTE 2008: 76ss.)

En los siguientes ejemplos, resaltaremos en negrilla los aspectos relevantes para nuestros análisis, y reproduciremos en cursiva los comentarios de los alumnos sobre sus decisiones de traducción (cf. cap. 5.).

Ejemplo 1:

Jule schlenderte **zum Wasser** und watete hinein. **Das Meer** war warm und ganz glatt. (FUNKE 2004: 59)

- 1) Yule paseó hasta **el mar** y se metió dentro. **El agua** estaba calentita y tranquila.

[...] hemos decidido cambiar el orden de aparición de los sustantivos [Wasser y Meer], porque creemos que, en el habla natural y coloquial, los niños pequeños (receptores de nuestra traducción) suelen utilizar el término «agua» para hablar de la temperatura de esta, y el concepto «mar» para referirse a la masa de agua en la que se bañan.

[...] el diminutivo facilita la lectura y comprensión a los niños lectores [...].

- 2) Julia se dirigió a la orilla y se metió en **el mar**. **El agua** no estaba muy fría y no había muchas olas.

[sin comentario]

A pesar de optar por una solución usual e idiomática en el TM, obviamente, los alumnos no son conscientes del porqué del orden del texto alemán: en alemán, se va al agua; no diríamos “*sie ging ins Meer*”, a no ser que quisiéramos destacar precisamente la circunstancia de que se trate del mar (y no de un río, lago, o piscina). *Meer* aquí en el texto se retoma de forma anafórica (ya sabemos desde el comienzo del cuento que estamos en la playa).

Ejemplos como este ofrecen material para la introducción o el perfeccionamiento de conocimientos sobre la cultura ajena a partir de la competencia cultural y lingüística de los alumnos con respecto a su propia cultura. Es decir, que, en lugar de enfrentar desde un principio a los estudiantes a contenidos didácticos acerca de lo ajeno, conectamos primero con lo propio, para desde allí encaminarnos hacia lo otro (cf. 4.4.2).

3.4. La orientación al niño lector

Observamos en los alumnos una disposición a hacer llegar el mensaje del TO al niño lector, es decir, una orientación empática hacia la situación del receptor meta. En el siguiente ejemplo veremos que el propósito de hacer posible la comprensión para el niño receptor les lleva a analizar con más detalle el TO.

Ejemplo 2:

... sagte Jule und lächelte dem anderen Mädchen zu.

Es grinste zurück. **Ihm fehlte vorne ein Zahn**, genau wie Jule (FUNKE 2004: 59).

- 1) La otra niña también le sonrió. **Le faltaba un diente**, exactamente como a Jule.
- 2) Le devolvió la sonrisa. A la otra chica **le faltaba un diente en la parte delantera**, al igual que a Jule.
- 3) Ella le devolvió la sonrisa y **Julia se dio cuenta de que le faltaba el mismo diente que a ella**.
- 4) La niña le devolvió la sonrisa. **En ese momento, Jule pudo ver que le faltaba una paleta**, igual que a ella.

En las propuestas 3 y 4 podemos apreciar que los alumnos intentan verbalizar la situación según su visualización mental, y explicitarla para una mejor comprensión del RM (cf. abajo).

3.4.1. La explicitación como herramienta para crear coherencia textual

El concepto del “grado necesario de explicitación” (“*Grad der notwendigen Differenzierung*”; HÖNIG Y KUSSMAUL 1982) se basa en la diferenciación teórico-metodológica de las situaciones de producción y de recepción textuales (para la traducción del término al español, cf. MARTÍN DE LEÓN 2005: 21; en inglés, encontramos las traducciones “*degree of differentiation*” o “*degree of precision*”; cf. KUSSMAUL 2007: 65; con cit. de SHUTTLEWORTH Y COWIE 1997).

Tal y como subrayan Hönig y Kussmaul (cf. KUSSMAUL 2007: 65ss.; con ref. a HÖNIG Y KUSSMAUL 1982: 58), en concordancia con los postulados de Vermeer (cf. REISS Y VERMEER 1984; VERMEER 1992 *passim*), toda traducción debe tener en cuenta las diferencias entre los receptores del TO y TM con respecto a los respectivos contextos socioculturales, los condicionamientos de las situaciones de producción y recepción, además de determinados factores individuales. Según estos teóricos, es tarea del traductor determinar hasta qué punto tales diferencias puedan resultar relevantes para el encargo/objetivo de traducción.

En este sentido, “necesario”, según Hönig y Kussmaul, remite al perfil del RM desarrollado por el traductor: de acuerdo con las hipótesis traductoras acerca de los conocimientos previos, intereses, expectativas, etc., del receptor meta, el traductor explicitará, detallará, añadirá, eliminará o realizará otro tipo de modificación, para posibilitar al RM la comprensión del TM según los objetivos fijados para la traducción.

Sin embargo, nuestros análisis de los TM y de los comentarios de traducción de los alumnos nos muestran que sus explicitaciones no se limitan a las “necesarias” en el sentido apuntado, sino que parecen deberse a lo que llamaríamos una “necesidad psicológica” de perfeccionar la coherencia textual a partir de *su* concepto de coherencia (por motivos de espacio, nuestro análisis del siguiente ejemplo se limitará a este aspecto; no comentaremos las traducciones de los nombres propios ni las faltas de comprensión del TO [marcadas con “sic”]).

Ejemplo 3:

Jule lief gleich ins Meer, aber Rosetta blieb am Strand stehen. **Sie hielt Jule etwas hin**, ein kleines Muschelarmband, durch das kaum Jules Hand passte. Dann drückte sie Jule einen kleinen gefalteten Zettel in die Hand. (FUNKE 2004: 62)

- 1) Anne corrió hacia el mar, pero **esta vez** Rosita no la siguió. **Cuando Anne volvió**, Rosita **le dio** una pequeña pulsera de conchas, que apenas le cabía en la mano [sic], y una nota doblada.
*Se trata de un **matiz temporal** que hemos **decidido añadir** [se refiere a “cuando Anne volvió”].*
- 2) Jule fue corriendo al mar, pero Rosetta se quedó en la orilla. **Su amiga la llamó para darle** una pequeña pulsera hecha con conchas que apenas le cabía. Luego, le entregó una pequeña nota doblada.
*En cuanto a las frases «Jule lief gleich ins Meer, [...]». Sie hielt Jule etwas hin, [...]» nos **pareció que ambas estaban desconectadas**. Por ello, **decidimos añadir la acción de «llamar»**, que ya viene implícita en el TO con el objetivo de que el TM tuviera más fluidez.*
- 3) Jule corrió hacia el agua, pero Rosetta se quedó en la arena. **Tenía algo que darle** a Jule: una pequeña pulsera de conchas, que apenas le servía. Después, le dio un pequeño papel doblado.
[sin comentario]
- 4) Jule se fue corriendo al agua, pero Rosetta se quedó atrás. **Tenía un regalito** para Jule, un pequeño brazalete de conchitas en el cual [sic] apenas cabía la mano de Jule. Además, Rosetta le dio un papelito doblado.
[sin comentario]
- 5) Julia fue al mar **según la vio**, pero Rosetta se quedó de pie [sic] en la arena. **Había algo que quería darle** a su amiga: una pequeña pulsera de conchas que apenas podía ajustarse a la muñeca; y un trozo de papel que apretó contra su mano.

[Los alumnos definen su estrategia como “reformulación.”]

- 6) Jule corrió directa al agua, pero Rosetta no le siguió. **Sostenía una pequeña pulsera hecha de conchas en la mano y se la dio** a Jule (casi no le cabía) y además le dio un papel doblado.

[sin comentario]

- 7) Yule corrió directa hacia el mar, pero Rosetta se quedó en la orilla. **Le regaló** a Yule algo, una pequeña pulsera de conchas que apenas le cabía en la mano [sic]. Después le dio un pequeño papel doblado.

Obviamente, las versiones (1) y (2) sobrepasan las llamadas *convenciones de traducción* vigentes en nuestras culturas para este tipo textual (aunque es cierto que, en la traducción de literatura infantil, con frecuencia se observan modificaciones, introducidas en el TM por motivos educativos, etc.; cf. O’SULLIVAN 2000).

Comparando las diferentes propuestas de traducción, podemos observar que, aparte de las dos versiones que introducen elementos que añaden contenido a la historia, tres versiones (3), (4) y (5) intentan asegurar la coherencia textual a través del uso de un elemento “funcional” (“tenía algo que darle”; etc.), en vez de descriptivo. Con esta solución, se mantiene la idiomática del TM y la cronología de las acciones, mejor dicho, se “elimina” la supuesta falta de coherencia. En este contexto, cabe indicar que, en alemán, “*sie hielt Jule etwas hin*” [le tendió algo a Jule], no presupone necesariamente la cercanía física entre ambas niñas.

La versión (6), a través de un cambio sintáctico, intenta “alargar” la distancia temporal entre las acciones descritas en la primera frase y la acción de “darle algo a Jule”.

Por lo demás, de las 18 versiones que formaron nuestro corpus, solo una reproduce el equivalente estándar de “jdm. etw. hinhalten” a través de: “le tendió algo”. La mayoría de las propuestas optan por (indicamos entre paréntesis el número de apariciones): “ofrecer algo” (5x; en una versión se añade un matiz temporal: “... pero Rosetta se quedó esperando en la playa”);

“dar algo” (2x; en una versión, con temporalidad explicitada: “luego le dio”); “regalar algo” (1x); “mostrar algo” (1x).

En dos de las traducciones (cf. número 7 de los ejemplos citados), se produce un efecto algo incoherente, dado que “regalarle algo a alguien”, en una situación de presencialidad, presupone cercanía física (lo que, como comentamos arriba, no es el caso del verbo alemán).

Dos traducciones fueron totalmente erróneas, por falta de comprensión del TO.

Análisis:

En una primera aproximación, constatamos que la incoherencia percibida, en parte, se debe a unas deficiencias de competencia lingüística en la lengua alemana: al no conocer “*jdm. etw. hinhalten*”, y al interpretarlo como “dar” o “regalar”, los alumnos creen observar una incoherencia en la cronología de las acciones descritas en el cuento, y sienten la necesidad de corregir esta supuesta falta de coherencia con vistas a la comprensión del niño lector. Obviamente, en su actuación, los alumnos parten de conceptos relacionados con lo que, a lo largo de su socialización, aprendieron acerca de normas estilísticas: un texto tiene que ser coherente (cf. PRESAS 2011).

Además, por falta de conocimientos acerca de las convenciones de traducción vigentes en nuestras culturas para este tipo textual (respetar las ideas del autor [canónico] de una obra literaria, también a nivel de expresión lingüística; cf. cap. 5.), no analizan las posibles razones de la autora para formular el texto de una determinada manera (en este sentido, hay una falta también de competencia de análisis textual). Asimismo, al no tener muchos conocimientos acerca de la investigación de la competencia lectora de los niños (que, como sabemos, en sus lecturas crean sus propias coherencias; no les hace falta la “coherencia de los adultos”; cf. OITTINEN 1993; O’SULLIVAN 2000), los alumnos creen necesario explicarles las cosas.

Volveremos al aspecto de las deficiencias en las subcompetencias traductoras en el capítulo 5. Por el momento, resaltaremos aquellos aspectos que están en línea con nuestros objetivos didácticos:

Los alumnos visualizaron la escena (en su conjunto), y con ello, consiguieron desligarse de la fijación a palabras aisladas; tenían en cuenta al receptor meta; tomaron decisiones autónomas con respecto a la formulación de su TM; consiguieron encontrar formulaciones idiomáticas en vez de limitarse a imitar la superficie textual del TO.

Queremos señalar también que para *“Rosetta blieb am Strand stehen”*, que en la versión publicada se tradujo como “Rosetta se quedó en la playa” (cf. FUNKE 2006: 66), en los TM de los alumnos encontramos: “en la arena” (8x); en la orilla (5x); “se quedó atrás (1x); “no la siguió (2x). “En la playa” aparece solo en dos versiones. Es decir, vemos que en la gran mayoría de las propuestas se adapta el TM a las formulaciones idiomáticas y usuales en la situación descrita, conocida de sobra por los alumnos al pertenecer al mundo de su propia experiencia (cf. 4.3.). Cabe añadir que, en las versiones (1) y (5) observamos otras explicitaciones más (“esta vez” y “según la vio”), que remiten al contexto narrativo del cuento, en este caso, a las interacciones anteriores de las niñas.

3.4.2. Aspectos culturales

Ejemplo 4:

Jule suchte den ganzen Strand nach Rosetta ab. Zwei trostlos langweilige Stunden später kam sie. Aber diesmal war nicht ihre ganze Familie dabei, sondern nur **ihre dicke Großmutter**. Schwer atmend ließ sie sich in einen Liegestuhl plumpsen und lächelte Jule zu. (FUNKE 2004: 62)

Las soluciones de los alumnos para “dicke Großmutter” recogen varias alternativas con el fin de ‘suavizar’ el impacto de “gorda” sobre el público receptor.

Jule siguió buscándola por toda la playa y, tras dos horas aburridas e interminables, apareció Rosetta. Pero, esta vez solo la acompañaba su abuela **regordeta**. Se dejó caer en una hamaca mientras respiraba con dificultad y sonrió a Jule.

En un principio, nos parecía que el término «gorda» en sí no es negativo y que simplemente se trata un adjetivo descriptivo, de la misma forma que podríamos describir a alguien como «moreno» o «rubio». Sin embargo, también es verdad que los niños de estas edades probablemente ya hayan escuchado este término como insulto o con una connotación negativa, por lo que, para evitar este posible matiz, decidimos usar «regordeta» y así disminuir el impacto de la palabra.

Análisis:

Mientras que la versión publicada reproduce el equivalente estándar (“su gorda abuela”; FUNKE 2006: 66), la gran mayoría de los estudiantes opinaba que “gorda”, por sus posibles connotaciones negativas en español, no sería el adjetivo ni ideal ni oportuno en este caso (cabe indicar aquí que, en alemán, “dicke Großmutter” evoca la imagen prototípica de una señora mayor, entrañable, que suele mimar a sus nietos, etc.). Se propusieron varias alternativas, como, p. ej., regordeta; corpulenta; rolliza; gruesa; gordita; entrañable; rechonchilla. Vemos que estas propuestas abarcan tanto adjetivos descriptivos que se refieren a la apariencia externa de la señora, como también calificativos que nos dicen algo sobre su forma de ser, o sea, adjetivos valorativos.

Tal y como se desprende del comentario citado arriba, las reflexiones acerca de “gorda” implican adoptar perspectivas distintas (la propia y la del niño), es decir, se realiza una abstracción del propio punto de vista. Con ello, los alumnos asumen la responsabilidad profesional del traductor de prevenir un posible malentendido por parte del niño lector (cf. cap. 2). Aparte del aspecto cultural en sí, nos parece relevante destacar el hecho de que,

obviamente, los alumnos han tenido en cuenta las posibles reacciones del RM. Sus comentarios a este respecto, aunque basados en su mayor parte en la intuición, nos demuestran que han ido desarrollando un concepto de “interacción a través de los textos” (cf. WITTE 2020:171ss).

En este contexto, cabe señalar que esta última concepción de la traslación como acción que hace posible la “interacción” intercultural, concepto que subyace a todas nuestras definiciones de la competencia cultural del traductor (cf. cap. 2; WITTE 2000 *passim*), parece resultar de difícil asimilación en el ámbito traductológico (cf. OLALLA SOLER 2017: 178; cit. en WITTE 2020: 157, quien acepta nuestra propuesta definitoria solamente para la interpretación, no para la traducción de textos escritos).

4. Reflexiones acerca de la metodología didáctica

4.1. El análisis del comentario de traducción

Cabe indicar que, en nuestros ejercicios, no ha sido nuestro propósito diferenciar entre “tipos” de comentarios, tal como lo hace, p. ej., Presas en su análisis de comentarios de traducción (PRESAS 2011: 8), al distinguir entre “enunciados descriptivos” y “enunciados explicativos” de los alumnos. Dado que nuestro encargo desde un principio canalizaba los comentarios en una determinada dirección (“añadan un razonamiento a su TM”), lógicamente provocó respuestas que en su mayoría incluían explicaciones de las estrategias empleadas.

En general, el análisis de los comentarios de los alumnos por parte del profesor, a nuestro entender, se ve dificultado por dos aspectos principales, que iremos detallando a continuación.

El primer aspecto se refiere a la manera de formular en sí, o sea, a la redacción de los comentarios. Aparte de diferencias individuales con respecto a la competencia de redacción (un alumno puede haber tenido una idea acertada, pero no consigue formular sus razonamientos de forma adecuada), nuestros alumnos, en su mayoría, muestran deficiencias con respecto al dominio del discurso metalingüístico de la traductología. Por tanto, las formulaciones que a primera vista parecen indicar el uso de estrategias traductoras tradicionales (“el mismo efecto”; “la palabra equivalente”, etc.), en realidad pueden deberse al hecho de que la verbalización está basada en la lengua común en vez de en el metalenguaje traductológico (cf. HANSEN 2006: 68ss.; KUSSMAUL 2007; PRESAS 2011).

El segundo aspecto que dificulta la interpretación de los comentarios se refiere a la falta de conocimientos entre el alumnado de conceptos clave, relevantes para la traducción y su argumentación. En este sentido, observamos que los alumnos no suelen ser conscientes de las diferencias entre las distintas aproximaciones teóricas y, con ello, de la problemática de las definiciones terminológicas no unívocas. Nuestros alumnos tampoco conocían, p. ej., el concepto de “convención de traducción”, por lo que, en este caso, resultó necesario explicarles que la aplicación recurrente de determinadas estrategias traductoras a un determinado tipo textual (aquí: a la traducción de literatura para niños) se ve condicionada, entre otros, por el concepto de texto literario y por las convenciones de su traducción vigentes en una cultura dada (cf. TOURY 1995 acerca del subsistema literario en una cultura; véase también O’SULLIVAN 2000: 235ss., quien, con respecto a la literatura infantil, afirma que las traducciones de textos de autores no muy conocidos suelen adaptarse mucho más al contexto cultural meta que las obras de autores canónicos, que, con frecuencia, se traducen de forma documental-exotizante).

En resumen, podemos decir que el empleo del lenguaje común y la falta de competencia metalingüística en los alumnos dificultan la interpretación de sus comentarios por parte de la profesora. En este sentido,

resulta difícil determinar hasta qué punto la orientación al receptor meta que hemos podido observar en los TM realmente se basa en concepciones modificadas (en nuestro caso, en la asimilación de conceptos funcionalistas).

4.2. Evaluar la orientación meta

Con respecto a la evaluación de las estrategias de orientación meta (según el encargo correspondiente; cf. 4.2.), cabe recordar que, como ya subrayaba Hönig (cf. HÖNIG 1998: 380; cit. en WITTE 2017: 201), al no poder observar la reacción “real” del receptor meta, los profesores tenemos que basarnos, necesariamente, en hipótesis acerca del efecto producido sobre el RM (cf. también la “distancia experta” [*Expertendistanz*] en HOLZ-MÄNTTÄRI 1984: 62ss.).

Además, entendemos que la supuesta falta de orientación al RM en el TM como producto, no significa de por sí que tal falta haya existido a nivel conceptual, es decir en la representación mental a la hora de producir el TM. Por un lado, no necesariamente toda reflexión acerca del RM se reflejará en la superficie del TM. Por otro lado, las deficiencias en determinadas subcompetencias traductorales muchas veces impiden, a excepción de adaptaciones básicas (cifras, números, indicaciones temporales y de lugar, etc.), la realización de la orientación meta en el TM (cf. en un sentido parecido, HANSEN 2006). Tales deficiencias se observan, p. ej., en: la competencia lingüística en las lenguas de partida y meta; la competencia de análisis textual; la competencia de producción textual (estilos, registros; tipos textuales; [documentación de] terminología); la competencia en y entre las culturas (cf. cap. 2.); la competencia de documentación (reconocer lagunas en el propio conocimiento, detectar la propia falta de comprensión del TO; búsqueda y valoración de la relevancia de informaciones suplementarias); la competencia de transferencia.

Es decir, muchas veces, la responsable de que los estudiantes parezcan haberse olvidado de la orientación al RM no es la llamada “resistencia al cambio conceptual”, sino las mencionadas deficiencias en las subcompetencias traductoras (cf. WITTE 2017: 117s.).

5. Conclusiones

En nuestras culturas, el concepto cotidiano de traducción se centra en la imitación de la superficie textual del TO como criterio normativo de una traducción “fiel” al TO/autor original. A través del ejercicio didáctico de traducir un texto de literatura infantil, se ha podido desarrollar en los alumnos un alto grado de identificación, y, con ello, de empatía, tanto con respecto al mundo textual como hacia la situación receptora del niño lector. Tal identificación, a su vez, les llevó a desligarse de las estructuras lingüísticas del TO, y a intentar transmitir a su RM un texto coherente e inteligible.

El análisis de los TM y los comentarios de traducción de los alumnos nos proporcionaron datos que confirman que:

- elaboraron un perfil del RM (el niño lector);
- desarrollaron empatía hacia su RM (se ponían en su lugar);
- basaron la verbalización de sus TM en las visualizaciones mentales (*escenas*; cf. KUSSMAUL 2000: 165ss.; WITTE 2017: 81ss.; GÓMEZ SEPÚLVEDA 2019) que habían desarrollado a partir del TO.

No obstante, observamos que esas visualizaciones mentales, con frecuencia, estaban estrechamente vinculadas al propio punto de vista, en vez de orientarse a las intenciones de la autora del TO (“¿cuál habrá sido el propósito de la autora con respecto a la comprensión del niño lector?”). Creemos que la poca atención a la perspectiva de la autora original se debe, entre otros factores, a la falta de conciencia general acerca del papel del

traductor profesional como experto que actúa para “necesidades ajenas” (HOLZ-MÄNTTÄRI 1984; cf. cap. 4.1.); concepto que apunta a que el traductor no actúa desde sus propias necesidades comunicativas, sino que intenta ponerse en el lugar y analizar las necesidades (intenciones, intereses, expectativas, etc.) de los interactantes entre los que hará posible la comunicación intercultural. Este análisis incluye, naturalmente, tanto al receptor como al productor textual.

Por otra parte, los datos obtenidos muestran una compleja interrelación entre los preconceptos de los alumnos.

En la formulación de los TM, no meramente influyen conceptos cotidianos de traducción y papel traductor, sino que también conceptos de otros ámbitos, adquiridos en la socialización general (p. ej., “niño lector”), o aprendidos a lo largo de la educación institucional (p. ej., aspectos normativos de la lengua [cf. PRESAS 2011]).

Además, sus decisiones se ven condicionadas por la falta de conocimiento de conceptos traductológicos clave (como, p. ej., convención de tipo de texto; convención de traducción para un tipo textual).

Por tanto, la enseñanza de conceptos teóricos, incluso en el caso de que estos sean asimilados fácilmente por los alumnos, a nuestro entender, tiene que basarse en la orientación a las “redes de preconcepciones” con los que los alumnos llegan a la clase.

En este sentido, podemos afirmar que no resulta suficiente para la enseñanza de la traducción fomentar un cambio conceptual de ideas aisladas (p. ej., literalidad versus orientación meta), sino que hace falta “conectar” didácticamente con el conjunto de aquellos preconceptos de los alumnos que puedan llegar a ser relevantes en el aprendizaje de la traducción.

Referencias bibliográficas

Literatura primaria

- FUNKE C. *Cornelia Funke erzählt von Bücherfressern, Dachbodengespenstern und anderen Helden*. Bindlach: Loewe Verlag, 2004.
- FUNKE, C. *Cornelia Funke cuenta cuentos. Sobre Devoralibros, fantasmas de desvanes y otros heroes*. Trad. Susana Gómez. Madrid etc.: EDAF, 2006.

Literatura secundaria

- BOLTEN, J: *Einführung in die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2007.
- CNYRIM, A.; HAGEMANN, S.; NEU, J. Towards a Framework of Reference for Translation Competence. En: KIRALY, D.; HANSEN-SCHIRRA, S.; MAKSYMYSKI, K. *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Translationswissenschaft 10. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2013, pp. 9-34.
- GARCÍA ÁLVAREZ, A. M. Der translatorische Kommentar als Evaluationsmodell der studentischen Übersetzungsprozesse. En: *Lebende Sprachen*, n. 1.2008, pp. 26-32.
- GARCÍA ÁLVAREZ, A. M. Reflexiones sobre la creatividad en la enseñanza de la traducción literaria. En: FORTEA, C. *El viaje de la literatura. Aportaciones a una didáctica de la traducción literaria*; Madrid: Cátedra, 2018, pp. 13-32.
- GÓMEZ SEPÚLVEDA, J. D. *La empatía traductora como pilar en la traducción de literatura infantil y juvenil: fundamentación teórica y análisis contrastivo*. Trabajo Fin de Grado. Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad Las Palmas de Gran Canaria, 2019.
- HANSEN, G. *Erfolgreich Übersetzen. Entdecken und Beheben von Störquellen*. Translationswissenschaft 3. Tübingen: Narr, 2006.
- HOLZ-MÄNTTÄRI, J. *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Annales Academiae Scientiarum Fennicae; B 226. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1984.
- HOLZ-MÄNTTÄRI, J. Translatorisches Handeln, Bewusstwerdung, Evolution und das Universum der Quantenphysik. En: RISKU, H.; SCHÄFFNER, C.; SCHOPP, J. *sed sensum exprimere de sensu. In memoriam Hans J. Vermeer*. Special Issue mTm 4. Athen: Diavlos, 2012, pp.66-90.

- HÖNIG, H. G. Von der erzwungenen Selbstentfremdung des Übersetzers - Ein offener Brief an Justa Holz-Mänttari. En: *TEXTconTEXT*, n. 7, 1992, pp. 1-14.
- HÖNIG, H. G. *Konstruktives Übersetzen*. Studien zur Translation 1. Tübingen: Stauffenburg, 1995.
- HÖNIG, H. G. Humanübersetzung (therapeutisch vs. diagnostisch). En: SNELL-HORNBY; M.; HÖNIG, H. G.; KUSSMAUL, P.; SCHMITT, P. A. *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 1998, pp. 378-381.
- HÖNIG, H. G.; KUSSMAUL, P. *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübinger Beiträge zur Linguistik 205. Tübingen: Narr, 1982.
- KATAN, D. Translator Training and Intercultural Competence. En: CAVAGNOLI, S.; DI GIOVANNI, E.; MERLINI, R. *La ricerca nella comunicazione interlinguistica. Modelli teorici e metodologici*. Milan: Franco Angeli, 2009, pp. 282-301.
- KIRALY, D.; HANSEN-SCHIRRA, S.; MAKSYMSKI, K. *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Translationswissenschaft 10. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2013.
- KUSSMAUL, P. *Kreatives Übersetzen*. Studien zur Translation 10. Tübingen: Stauffenburg, 2000.
- KUSSMAUL, P. *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr, 2007.
- MARTÍN DE LEÓN, C. *Contenedores, recorridos y metas. Metáforas en la traductología funcionalista*. Frankfurt a. M. etc.: Peter Lang, 2005.
- MARTÍN DE LEÓN, C.; PRESAS, M. The Evolution of Translation Trainees' Subjective Theories: An Empirical Study of Metaphors about Translation. En: MUSOLFF, A.; MACARTHUR, F.; PAGANI, G. *Metaphor and Intercultural Communication*. London etc.: Bloomsbury, 2014, pp. 19-33.
- NORD, C. *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Groos, 1988 [2009⁴; reimpr. 2010].
- NORD, C. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester, UK – Northampton MA: St. Jerome, 1997 [repr. 2001].
- OITTINEN, R. *I am Me - I am Other: On the Dialogics of Translating for Children*. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 386. Tampere: University of Tampere, 1993.
- OLALLA SOLER, C. La competencia cultural del traductor y su adquisición. Un estudio experimental en la traducción alemán-español. Barcelona: UAB, 2017.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/456027/cos1de1.pdf?sequence=1>. [05.12.2018].
- O'SULLIVAN, E. *Kinderliterarische Komparatistik. Probleme der Dichtung*. Studien zur deutschen Literaturgeschichte 28. Heidelberg: C. Winter, 2000.

- POSNER, G. J.; STRIKE, K. A.; HEWSON, P. W.; GERTZOG, W. A. Accommodation of a Scientific Conception. Toward a Theory of Conceptual Change. En: *Science Education*, n. 66.2, 1982, pp. 211-227.
- PRESAS, M. Palabras que no tienen una correspondencia exacta. En: *RIELMA* (Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées), n. 4, 2011, pp. 103-119.
<https://core.ac.uk/download/pdf/78524551.pdf> [27-02-21].
- PRESAS, M. Implicit Theories and Conceptual Change in Translator Training. En: SCHWIETER, J. W.; FERREIRA, A. *The Handbook of Translation and Cognition*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2017, pp. 519-534.
- PRESAS, M.; MARTÍN DE LEÓN, C. Teorías implícitas de traductores principiantes. Una investigación cualitativa en traductología cognitiva. En: *SENDEBAR*, n. 22, 2011, pp. 87-111.
- REISS, K.; VERMEER, H. J. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer 1984 [1991²].
- REISS, K.; VERMEER, H. J. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción* (trad. Sandra García Reina; Celia Martín de León; coord. Heidrun Witte). Madrid: Akal 1996.
- SCHÄFFNER, C. Translation and Intercultural Communication: Similarities and Differences. En: *Studies in Communication Sciences*, n. 3.2, 2003, pp. 79-107.
- TOMOZEIU, D.; KOSKINEN, K; D'ARCANGELO, A. Teaching Intercultural Competence in Translator Training. En: *The Interpreter and Translator Trainer*, n. 10.3, 2016, pp. 251-267.
<http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2016.1236557>. [07.05.2018].
- TOURY, G. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam – Philadelphia: Benjamins, 1995.
- VERMEER, H. J. *Skopos und Translationsauftrag – Aufsätze*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1992 [1989¹].
- VERMEER, H. J. *A skopos theory of translation. (Some arguments for and against)*; Heidelberg: TEXTconTEXT-Verlag, 1996a.
- VERMEER, H. J. *Die Welt, in der wir übersetzen. Drei translatologische Überlegungen zu Realität, Vergleich und Prozess*. Heidelberg: TEXTconTEXT-Verlag, 1996b.
- VOSNIADOU, S. Conceptual Change and Education. En: *Human Development*, n. 50.1, 2007, pp. 47-54.
<https://search-proquest-com.bibproxy.ulpgc.es/docview/224010192?pq-origsite=summon> [19.03.2019].
- WITTE, H. *Die Kulturkompetenz des Translators. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung*. Studien zur Translation 9. Tübingen: Stauffenburg 2000 [2007²].
- WITTE, H. Traducir entre culturas. La competencia cultural como componente integrador del perfil experto del traductor. En: *SENDEBAR*, n. 16, Granada, 2005, pp. 27-58.
- WITTE, H. *Traducción y percepción intercultural*. Granada: Comares, 2008.

WITTE, H. *Blickwechsel. Interkulturelle Wahrnehmung im translatorischen Handeln*. Berlin: Frank & Timme, 2017.

WITTE, H. Förderung von Perspektivenübernahme und Zielrezipientenorientierung im Translationsunterricht (deutsch-spanisch): kinderliterarische Ausgangstexte als didaktisches Instrument. En: *Lebende Sprachen*, n. 65.1, 2020, pp. 156-180.