

El perfil pluridireccional del receptor de la denominada *literatura infantil y juvenil*: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción

Pluri-directional Profile of the so-called *Children and Young People's Literature*: Towards a Conceptual Delimitation in the Context of Translation

INMA MENDOZA GARCÍA

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Facultad de Humanidades,
Departamento de Filología y Traducción. Ctra. de Utrera, km. 1, 41013.
Sevilla.

Dirección de correo electrónico: imengar@upo.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4382-5822>.

Recibido: 7/11/2015. Aceptado: 7/3/2017

Cómo citar: Mendoza García, Inma, «El perfil pluridireccional del receptor de la denominada *literatura infantil y juvenil*: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción», *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, 20 (2018): 361-401.

DOI: <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.361-401>

Resumen: Desde una perspectiva multidisciplinar, en este trabajo se realiza una revisión crítica del mapa conceptual precedente en torno al receptor de lo que tradicionalmente se conoce como *literatura infantil y juvenil* (LIJ) y se reflexiona sobre el impacto que sus diferentes perfiles pueden ejercer en su traducción. A partir de estas consideraciones previas, se propone un nuevo modelo de clasificación de LIJ que, aplicado al ámbito de la Traductología, permitirá obtener información más precisa sobre los verdaderos intereses y expectativas de sus receptores en torno a la dicotomía domesticación y extranjerización, así como sobre el comportamiento traductor y la tendencia editorial a este respecto.

Palabras clave: modelo de clasificación de LIJ; receptores; domesticación y extranjerización; comportamiento traductor; tendencia editorial.

Abstract: From a multidisciplinary approach, this paper presents a critical review of the previous conceptual map of the readers of what has traditionally been referred to as *Children and Young People's Literature* (CYPL) and reflects on the impact that their different profiles may have on its translation. On the basis of these considerations, a new CYPL classification model is proposed. Applied to the context of Translation Studies, this will offer more precise data on its readers' true interests and expectations with regards to the foreignization vs. domestication dichotomy as well as on the translator behavior and the editorial tendencies in this respect.

Keywords: CYPL classification model; readers; foreignization vs. domestication; translator behavior; editorial tendencies.

Sumario: 1. Introducción; 2. La bidireccionalidad receptora de la LIJ, 2.1. La pluridireccionalidad del grupo receptor adulto, 2.2. La pluridireccionalidad del grupo receptor infantil y juvenil, 2.2.1. El lector en la infancia, 2.2.2. El lector en la adolescencia, 2.2.3. El lector en la juventud; 3. El impacto del perfil pluridireccional del lector de LIAJ en su traducción, 3.1. Los tramos etarios del lector de LIAJ en el ámbito de la Traductología, 3.2. La domesticación y la extranjerización de los culturemas en el ámbito de la LIAJ, 3.3. Estudios Descriptivos y Estudios de Recepción en torno a la domesticación y la extranjerización en la LIAJ; 4. Propuesta de clasificación de la LIAJ para fines traductológicos; 5. Conclusiones; Referencias bibliográficas.

Summary: 1. Introduction; 2. Bidirectional profile of the readers of CYPL, 2.1. Pluridirectional profile of the adult readers of CYPL, 2.2. Pluridirectional profile of the infant, adolescent and young readers of CYPL, 2.2.1. The infant reader, 2.2.2. The adolescent reader, 2.2.3. The young reader; 3. Impact of the pluridirectional profile of the readers of CYPL on translation, 3.1. Age groups for readers of CYPL in Translation Studies, 3.2. Domestication and foreignization of culturemes in CYPL, 3.3. Descriptive and Reception Studies on domestication and foreignization in the translation of CYPL; 4. Proposal for the classification of CYPL for translation purposes; 5. Conclusions; Bibliographical references.

1. INTRODUCCIÓN

Es sabido que algunos estudiosos de la traducción de lo que tradicionalmente se denomina *literatura infantil y juvenil* o LIJ no contemplan esta tipología textual como un género literario autosuficiente que merezca un reconocimiento específico dentro del marco académico. Es el caso, por ejemplo, de la finlandesa Riitta Kuivasmäki (citado en Oittinen, 2000: 65), que afirma que la literatura para niños no es un género: «As literature for children and adults encompasses many of the same genres, it seems wrong to deal with children's literature as a separate genre». Otros investigadores, apunta Franco (2000: 158), la consideran un subgénero inscrito en la literatura popular, lo que la ha conducido a su marginación dentro del polisistema literario y, por ende, también, dentro del ámbito de la investigación (Shavit, 1986: ix;¹ Klingberg, 1986: 7; Puurtinen, 1995: 17).

No fue hasta mediados de los años setenta, aproximadamente, que la LIJ comenzó a ser aceptada como un género literario autónomo, merecedor de una consideración específica dentro del contexto académico (Shavit, 1986: ix-x; Franco, 2000: 158).² La obra de Zohar

¹ Las cuestiones tratadas en esta obra ya se estudiaron con anterioridad en su artículo, de 1981, titulado «Translation of Children's Literature as a Function of its Position in the Literary Polysystem» (Shavit, 1981).

² En concreto, en España –aunque la consolidación de la LIJ como género literario se produjo también en la segunda parte de los años setenta– alcanzó su punto más álgido

Shavit fue decisiva a este respecto. La célebre investigadora israelí no solo concibe la LIJ como parte integrante del polisistema literario –en tanto forma parte de la vida cultural de la sociedad en la que se inscribe y para la que se produce (Shavit, 1986: x)– sino que llega a defender, incluso, que no existe ningún otro ámbito dentro de los estudios culturales que plantee retos más importantes:

Children's literature presents a range of provocative and, to our minds, highly productive questions concerning the history of culture and cultural mechanisms. One might even go so far as to say that no other sphere of cultural studies approximates quite such a vast scope of cultural issues as does children's literature (Shavit, 1992: 2).

No obstante, pese a conseguir consolidarse como género literario independiente, más que en su calidad y su trascendencia literarias, durante mucho tiempo el interés investigador en torno a la LIJ se centró en sus valores educativos y morales (Shavit, 1986: ix).

En el ámbito de la Traductología, cuando también a finales de los años setenta comienzan a aparecer los primeros estudios científicos centrados en la traducción de la LIJ, también sus autores abordan su investigación desde una aproximación eminentemente pedagógica (Lorenzo, 2014: 36). Sin embargo, debido a la introducción de las teorías funcionalistas y polisistémicas, los investigadores abandonaron por fin el enfoque didáctico y comenzaron a abordar el estudio de su traducción partiendo no ya del hecho literario en sí, sino del propio género, esto es, de los productos creados específicamente para el receptor infantil y juvenil, que, entre otros formatos, podían presentarse en forma de literatura (Lorenzo, 2014: 36).

Gracias a los postulados teóricos precedentes en torno a la traducción de la LIJ, así como a los numerosos estudios de caso llevados a cabo en esta línea de investigación, hoy día disponemos de un registro bastante amplio de las características específicas que definen el género, del comportamiento traductor ante a su idiosincrasia y de las estrategias que utilizan las instancias mediadoras para intervenir en su traducción (Lorenzo, 2014: 36).

Sin embargo, aunque es cierto que los estudios realizados en este

en la década de los ochenta (Pascua, 2011: 25), lo que llegó a representar la mitad de la producción editorial (INTEF, 2012: 4).

ámbito investigador son abundantes, no parece existir una categorización bien definida de los resultados obtenidos en función de las diferentes franjas etarias a las que la LIJ realmente se dirige. En esta línea, sostiene José Yuste (2006: 191) que la denominación *literatura infantil y juvenil* resulta demasiado extensa puesto que parece aludir a la LIJ como un género literario monolítico en el que el perfil lector del niño y del joven se entiende como un todo.

De este modo, si bien existen estudios centrados en la LIJ que han permitido clasificar por periodos históricos los resultados obtenidos en función de la dicotomía domesticación y extranjerización,³ las investigaciones centradas en la tendencia traductora en función de la franja etaria de los receptores se basan más bien en corpus aislados y seleccionados de forma aleatoria, que no han permitido, por tanto, alcanzar resultados cuantitativamente representativos.

En los siguientes apartados se analiza el estado de la cuestión en torno a la naturaleza asimétrica del receptor de LIJ y se reflexiona sobre el impacto que esta característica puede ejercer en su traducción.

2. LA BIDIRECCIONALIDAD RECEPTORA DE LA LIJ

En el ámbito de lo que extensivamente se denomina LIJ siempre se ha reconocido el concepto de *bidireccionalidad* o existencia de un doble receptor: por un lado, el niño como receptor directo o final y, por otro lado, el adulto como receptor indirecto o intermedio, que supervisa la literatura que consume el niño y que es quien determina, en realidad, las características del panorama editorial de este género (Shavit, 1986: 37; Klingberg, 1986: 12; Wall, 1991, citado en Oittinen, 2000: 64; Oittinen, 2000: 64-65; Oittinen, 2006: 36; Ghesquiere, 2006: 20).

Así se expresan algunos investigadores al respecto:

The children's writer is perhaps the only one who is asked to address one particular audience and at the same time to appeal to another. Society expects the children's writer to be appreciated by both adults (and especially by the "people in culture") and children. Yet this demand is both complex and even contradictory by nature because of the different and even incompatible tastes of children and adults. But one thing is clear: in

³ Terminología propuesta por Venuti (1995) para hacer referencia a la traducción orientada al sistema de traducción o cercana al sistema origen, respectivamente.

order for a children's book to be accepted by adults, it is not enough for it to be accepted by children (Shavit, 1986: 37).

[...] in the case of children's books, the regard will not so much be to the intended readers as to the (supposed) set of values of adults, for instance of parents and teachers (Klingberg, 1986: 12).

If books are to be published, marketed and bought, adults first must be attracted, persuaded and convinced (Wall, 1991, citado en Oittinen, 2000: 64).

[...] export of books and translations is not always based on the intrinsic literary value of the texts concerned; they are more often the result of cultural dominance and of the concentration of power at the level of the publishing houses (Ghesquiere, 2006: 20).

2.1. La pluridireccionalidad del grupo receptor adulto

Con relación al fenómeno de la bidireccionalidad receptora y haciendo referencia al grupo receptor adulto, la irlandesa Emer O'Sullivan (2000: 122-23) apunta que el término *bidireccionalidad* no refleja con precisión el verdadero perfil del receptor de LIJ. La investigadora alega que el prefijo «bi» indica la existencia de solo dos lectores, el niño lector y el adulto lector, cuando, en realidad, dada la variedad de agentes que intervienen en el proceso de creación, selección y publicación de un libro, el papel lector del adulto se estratifica, a su vez, en varios lectores diferentes: los autores de las obras originales, los traductores, los editores, los docentes, los librerías, los bibliotecarios, los pedagogos, los críticos literarios y los tutores del niño (Oittinen, 1993a: 4; Puurtinen, 1995: 19); y cada uno de ellos, con unos intereses particulares. Por este motivo y siguiendo los postulados de Hanns Heino Ewers (1990: 17), O'Sullivan propone el uso del término *pluridireccionalidad*.⁴

⁴ En realidad, fue la alemana Maria Lypp (1975: 165-171) quien dio nombre por primera vez en el ámbito de la LIJ a lo que O'Sullivan alude como *pluridireccionalidad: asimetría comunicativa*. Fue a partir de este concepto que Lypp desarrolló su teoría poética de la sencillez como categoría específica de la LIJ (*Einfachkeit als Kategorie der Kinderliteratur*) (O'Sullivan, 2000: 117).

A modo de síntesis, se cierra este epígrafe desglosando, en la siguiente tabla, el perfil pluridireccional del grupo receptor adulto de la LIJ y lo que en este trabajo se considera que son sus principales intereses.

Agentes	Intereses
Escritores	Estatus superior dentro del sistema literario
Editores	Intereses comerciales
Traductores	Visibilidad: reconocimiento de su labor profesional, social y cultura
Educadores (padres, tutores, profesores)	Intereses pedagógicos, ideológicos y morales
Bibliotecarios	Fomento de la cultura
Libreros	Intereses comerciales
Críticos y jurados literarios	Intereses éticos y morales, estéticos y literarios

Tabla 1. Perfil pluridireccional del grupo receptor adulto de la LIJ

2.2. La pluridireccionalidad del grupo receptor infantil y juvenil

Al igual que el grupo receptor adulto de la LIJ se caracteriza por la asimetría de su perfil, que influye directamente en los rasgos de conforman una obra determinada de este género literario –y, por consiguiente, en la forma en la que esta se traduce–, también el grupo receptor infantil y juvenil se define por su pluralidad, que, del mismo modo, repercute de forma determinante en las cualidades de una obra específica de LIJ y en su traducción.

No obstante, en el ámbito investigador en torno a este género, parece existir una tendencia generalizada hacia el uso de la nomenclatura *literatura infantil y juvenil* y su acrónimo LIJ para hacer referencia, indiscriminadamente, tanto a la literatura escrita para la infancia como a la literatura creada para la juventud. En muchos casos, incluso, se utiliza *literatura infantil* como forma abreviada de *literatura infantil y juvenil*, esto es, como un término genérico que alude a toda la producción literaria dirigida a los lectores no adultos, desde el inicio de la infancia

hasta el final de la juventud, afirma el doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación Antonio Moreno (1998: 18; 2006: 10, 12).

Es más, no solo se solapan los conceptos de *literatura infantil* y *literatura juvenil*, sino que, en muchas ocasiones, también se funden en una sola, por una parte, la literatura dirigida a niños de cero a cinco años y la literatura destinada a niños de seis a doce años (Moreno, 2006: 12) y, por otra parte, la literatura dirigida la adolescencia y la literatura destinada a la juventud (Ruiz, 1999: en línea). En palabras de Moreno (1998: 18), «[...] “literatura infantil” es la forma más extendida, en muchos casos como forma abreviada de “literatura infantil y juvenil”, o “de la infancia y la adolescencia”».

Gracias al desarrollo de la teoría y la crítica literarias aplicadas a la LIJ, sin embargo, hoy parece haberse aceptado la necesidad de abordar el estudio de este género como dos realidades diferentes (Moreno, 2006: 12):

[...] creemos que es exacto hablar de dos literaturas posibles: la infantil y la juvenil, entendiendo esta última como de la «adolescencia y la juventud», pues es con la llegada de la pubertad cuando se inicia un individuo que ya no es niño y que dista mucho aún de ser adulto (Moreno, 2006: 11).

«Cuando ya nadie cuestiona la existencia de una literatura específicamente infantil, el debate se ha desviado hacia el sector juvenil», afirma también a este respecto el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) del Gobierno de España (2012: 7).

A su vez, Moreno (2006: 11) estratifica la *literatura infantil* en literatura para una primera fase de la infancia y literatura para una segunda fase de la infancia, y la comúnmente denominada *literatura juvenil*, en literatura dirigida a la adolescencia y literatura destinada a la juventud. A cada uno de estos grupos etarios Moreno (1998: 8) atribuye unas capacidades lingüísticas claramente diferenciadas, así como unas necesidades literarias específicas. De este modo, mientras que, en principio, el joven no parece demandar una literatura expresamente escrita para él, el adolescente sí consume obras específicamente creadas para su edad, y el niño –tanto en la primera como en la segunda fase de la infancia– requiere una literatura que «avance igual que él y su entorno avanzan» (Moreno, 1998: 8 y 12).

En lo que parece haber una falta de consenso, sin embargo, es en la delimitación entre las nociones de *adolescencia* y *juventud*. Compartimos, a este respecto, la opinión de Vicente Lozano (2014: 15), que afirma que «“Adolescencia” es un término no bien delimitado respecto de otros conceptos como “pubertad” o “juventud”», así como las palabras de Óscar Dávila (2004: 87):

El intersticio entre ambos estadios [desde la infancia a la denominada edad adulta o adultez] es lo que se suele concebir como el campo de estudio y conceptualización de la adolescencia y juventud, con delimitaciones en ambas no del todo claras, que en muchos aspectos se superponen, y dependiendo de los enfoques utilizados para esos efectos.

En efecto, ya solo basándonos en las publicaciones de Moreno y Ruiz hasta aquí referidas en este trabajo, se aprecia la existencia de este conflicto, tanto en el plano conceptual como en el plano terminológico. Así, mientras que Moreno (2006: 12) habla de *literatura juvenil* o de *literatura para la adolescencia* (o *primera juventud*) y *para la juventud*, Ruiz (1999: en línea) distingue entre la *adolescencia* (o *primera adolescencia*) y la *juventud* (o *segunda adolescencia*) dentro de la etapa juvenil. Sostiene Lozano (2014: 15) que mientras que las disciplinas sicobiológicas parecen decantarse por el uso del término *adolescencia*, otras disciplinas de las Ciencias Sociales –principalmente la Sociología, la Historia, la Educación y los Estudios Culturales– son más tendentes a utilizar la categoría *juventud*.

En cualquier caso, con independencia de la nomenclatura preferentemente utilizada, lo que resulta indiscutible es la necesidad de establecer una división interna entre las diferentes etapas lectoras que se suceden desde el final de la infancia hasta el comienzo de la edad adulta.

Con la siguiente rotundidad se expresa Ruiz (1999: en línea) en este sentido:

El lector puente entre el lector infantil y el lector adulto no es un lector uniforme. Mi opinión es que estamos obligados a marcar con total nitidez una frontera interior entre ambos lectores (el adolescente y el joven) y a afinar mucho más el criterio de selección de obras para ambos, puesto que las que valen en un caso, casi con toda seguridad, no funcionarán en el otro. Uno y otro lector pueden rechazar una lectura determinada por ser excesivamente infantil o por excesivamente madura.

A nuestro juicio, aludir a la literatura juvenil sin hacer esta elemental discriminación interna puede inducirnos a errores también bastante elementales pero sumamente graves, sobre todo a la hora de proponer unas lecturas u otras.⁵

En suma, a la luz de toda la información hasta aquí expuesta, se ratifica la necesidad de estratificar en tres fases principales el perfil del receptor de la extensivamente denominada LIJ: la infancia –a su vez, dividida en una infancia temprana y una infancia tardía–, la adolescencia y la juventud. Por ello, como alternativa al uso tradicional del acrónimo LIJ, en adelante en este trabajo se hará uso del acrónimo LIAJ (literatura para la infancia, la adolescencia y la juventud).⁶

En los siguientes apartados se describen los límites etarios propuestos por determinados autores para establecer las líneas divisorias pertinentes entre cada uno de estos cuatro grupos y se describen sus capacidades cognitivas, su competencia lectora y sus gustos e intereses literarios.

2.2.1. El lector en la infancia

En su ensayo titulado *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, en función de la edad de los lectores y desde una perspectiva eminentemente psicológica, el profesor estadounidense de literatura Joseph Albert Appleyard (1991: 14-15, 21-

⁵ Pese a diferenciar entre estas dos fases dentro de este periodo sicoevolutivo de transición que conduce al niño a la edad adulta, a veces, el investigador hace un uso indiscriminado de los términos *joven* y *adolescente*: «[...] la multitud de títulos y colecciones presentes en el actual mercado editorial [...] se orientan a lo que hoy se llama lector preadolescente y adolescente o, si se prefiere, lector juvenil». Más adelante, también: «Debemos comenzar por tener en cuenta la franja de edad a la que nos referimos cuando hablamos de lector joven. Como es obvio, hablamos de un lector «intermedio», un lector que ha rebasado la etapa infantil (6-12 años) y que todavía no se encuentra en la fase del lector adulto (18 años en adelante). Aludimos específicamente a un lector adolescente, suficientemente estudiado por la psicología, cuya edad va desde los 13 a los 17-18 años». De hecho, este es el motivo por el que, en la misma línea que Moreno, también Ruiz (1999: en línea) utiliza la expresión *literatura juvenil* para aludir tanto a la literatura destinada al lector adolescente como a la literatura dirigida al lector joven.

⁶ En el apartado cuarto de este trabajo se justifica con mayor detalle la elección de esta propuesta terminológica.

93) presenta un modelo de desarrollo lector del niño estructurado en dos fases diferentes: la infancia temprana (*early childhood*), que abarca desde los cero a los cinco años, y la infancia tardía (*later childhood*), que comprende desde los seis a los doce años, aproximadamente.

El lector de la infancia temprana –que, a su vez, el investigador divide en otras dos etapas (hasta los dos años, aproximadamente, y de los tres a los cinco años)⁷– es el lector en edad preescolar. Se trata, por tanto, de un niño aún incapaz de leer, de un «lector-jugador» a quien el adulto lee los cuentos en voz alta (Appleyard, 1991: 14, 21-56; Cámara, 2003: 623-624). El lector de la infancia tardía se corresponde con el lector en edad escolar. Hablamos, en este caso, de un lector autónomo, de un lector prepúbere que, dado que aún no es capaz de comprender las complejidades del mundo que le rodea, se evade de la realidad identificándose con los héroes y heroínas de los libros (Appleyard, 1991: 14, 57-93).

Por su parte, el catedrático de Geografía Humana Juan Francisco Martín Ruiz (2005: en línea) disocia dos etapas en la infancia: la etapa preescolar, hasta alrededor de los cinco años, y la pubertad o *niñez media*, de los seis o siete años hasta los doce o catorce años, aproximadamente –coincidiendo, casi, con el periodo de escolarización obligatoria–.

Por último, en armonía con Appleyard y con Martín Ruiz, también Moreno (2006: 12) distingue entre el niño de cero a cinco años, que tiene contacto con la literatura de forma oral, y el niño de seis a doce años, que ya consume literatura escrita.

El lector en la infancia temprana

El desarrollo cognitivo de este lector (Appleyard, 1991: 14), que vive en un mundo mágico y que presenta dificultades para distinguir entre realidad y fantasía, es aún muy limitado, al igual que su memoria y su capacidad para comprender las historias, las metáforas y las relaciones estructurales. Sin embargo, si se trata de niños habituados a que sus padres o hermanos mayores les lean, suelen relacionar las palabras de las

⁷ Al igual que Appleyard, dentro de esta primera fase de la infancia la psicoanalista Selma Fraiberg (citado en Oittinen, 1993a: 23) recomienda establecer, a su vez, una línea divisoria entre los niños de cero a dos años y los niños de tres a seis años, dado que en el segundo grupo se produce un avance significativo de la sensibilidad y el racionalismo del niño. De la magia se pasa a la razón.

páginas de libros que ya les resultan familiares con los personajes y las historias de los cuentos, y son capaces de identificar secuencias narrativas, los personajes principales y el argumento.

En general, además, los niños de estas edades muestran un gran interés por comprender y aprender significados de palabras nuevas y las imágenes representan un elemento crucial en su aprendizaje (Appleyard, 1991: 21-56). El lenguaje del niño está estrechamente vinculado al léxico concreto de su vida cotidiana (Chukovsky, citado en Oittinen, 1993a: 23) y empiezan a aparecer palabras desconocidas, normalmente debido a que también el tema resulta ajeno a su entorno habitual. Todo ello implica que hay que prestar especial atención al léxico, así como a la longitud y la complejidad de las oraciones (Puurtinen, 1995: 111).

El lector en la infancia tardía

Mientras que Appleyard habla de *infancia tardía* entre los seis y los doce años, la doctora en Psicología educativa Jacqueline Eccles (1999: 31) distingue entre *infancia media* (*middle childhood*), de los seis a los diez años, y *adolescencia temprana* (*early adolescence*), entre los once y los catorce años.

La antigua profesora de Lengua en un instituto Glenda Bissex (1980) estudió el desarrollo de la competencia escritora y lectora de su propio hijo durante la etapa comprendida entre los cinco y los diez años. A partir de los resultados del estudio relacionados con la competencia lectora del hijo de la docente, Appleyard (1991: 57-93) alcanza un conjunto de conclusiones, que se sintetizan a continuación.

Al igual que en la edad preescolar, también en la etapa escolar el niño necesita construir un mundo diferente a su experiencia cotidiana, solo que en unas circunstancias completamente distintas puesto que pasa de su entorno familiar a un contexto social más amplio (Appleyard, 1991: 14). Esto influye de forma determinante en su desarrollo psicológico (Erikson, 1968, citado en Eccles, 1999: 32),⁸ de manera que empieza a sentir curiosidad por el mundo que le rodea (Appleyard, 1991: 14) y la primera herramienta de la que dispone para saciar esta necesidad de recibir información nueva es la lectura.

La lectura permite al niño desplegar su capacidad cognitiva para

⁸ Erikson (1968; citado en Eccles, 1999: 32) sitúa esta fase de la infancia entre los siete y los once años, aproximadamente.

recopilar, relacionar y organizar la información del mundo exterior, aunque también a través de la lectura comienza a explorar su mundo interno y a construir su identidad, que ve reflejada en el poder y la inteligencia de los héroes y las heroínas de los libros (Appleyard, 1991: 14, 57-60).

De este modo, en la infancia tardía los niños muestran interés tanto por lo familiar como por lo desconocido y leen literatura tanto realista como de ficción; y estas historias fantásticas pueden desarrollarse tanto en contextos sociales e históricos reales como en mundos ajenos y lejanos (Appleyard, 1991: 60-61).

Asimismo, dado que a estas edades los niños pueden centrar la atención durante más tiempo, los libros que leen son más largos, las estructuras argumentales son más complejas y las ilustraciones son más escasas. Sin embargo, las oraciones aún siguen siendo relativamente simples y los párrafos, cortos; hay pocos símiles, metáforas y sentidos figurados, y las descripciones de personajes y escenarios son limitadas. En esta etapa, los niños prefieren los diálogos y la acción, y el argumento prevalece sobre los detalles narrativos (Appleyard, 1991: 61-62).

Citando a Andre Favat (1977), Appleyard (1991: 85) comenta que a estas edades los niños se decantan por los patrones estructurales repetitivos característicos de los cuentos de hadas y también de las colecciones de libros, en las que los escenarios y las tramas varían, pero los personajes principales son siempre los mismos. Esto se adecua perfectamente a las expectativas de estos niños precisamente porque constituyen una muestra de la estabilidad que en esta etapa de sus vidas, en la que los cambios psicológicos y emocionales son constantes, esperan encontrar en el mundo exterior (Appleyard, 1991: 86). Esta búsqueda de la estabilidad y de unos valores fiables a los que asirse la aprovechan las instancias sociales y culturales, como las editoriales, para intervenir en el aprendizaje del niño y para modelar sus gustos: «[...] children's books are written by adults whose values are transmitted in them [...] Conventional values, type characters, simple plots and one-sided ideals are exactly what ten- or eleven-year-olds expect to find in stories» (Appleyard, 1991: 84-85).

2.2.2. El lector en la adolescencia

Sostiene Dávila (2004: 90) que, convencionalmente, la adolescencia se ha ubicado en el tramo aproximado de los doce a los dieciocho años.

Coincidiendo prácticamente con esta delimitación (entre los trece y los diecisiete años), tanto Appleyard (1991: 94-120) como Moreno (2006: 12) aluden a la adolescencia como la etapa que transcurre desde el final de la infancia hasta el inicio de la edad adulta; solo que, como ya hemos comentado previamente, Moreno (2006: 12, 20) identifica también esta etapa de la *adolescencia* con la *primera juventud*.

Para Martín Ruiz (2005: en línea), sin embargo, la etapa de la adolescencia se extiende desde los doce o catorce años hasta los diecinueve o veinte años. Dado que, además, en esta fase se producen cambios importantes en los planos social, psicológico, emocional e intelectual del individuo, dentro de este grupo el investigador identifica, a su vez, tres franjas etarias diferentes: la *adolescencia temprana*, que, al igual que Eccles, ubica entre los doce y los catorce años, aproximadamente; la *adolescencia media*, que abarca de los quince a los dieciséis años, cuando finaliza habitualmente la escolaridad obligatoria; y la tercera etapa, que el investigador denomina *adolescencia tardía* y que comprende desde los diecisiete a los veinte años (Craig, 2001, citado en Martín Ruiz, 2005: en línea).

De acuerdo con Appleyard (1991: 14), el lector de los trece a los diecisiete años es el lector-pensador, que lee con el fin de encontrarle sentido a la vida. En esta etapa se produce una maduración psicológica rápida y un aumento drástico de la capacidad cognitiva y lectora. El adolescente es capaz de abstraerse en la lectura, razonar relacionando ideas y estructuras, comprender otros puntos de vista, reflexionar de forma crítica y decidir con autonomía –esto último, claro está, siempre dentro de los límites impuestos por las instancias educativas y culturales– (Appleyard, 1991: 94-99).

Por lo que respecta a los intereses temáticos, según Appleyard (1991: 99-100), no parece existir una discrepancia importante entre los gustos lectores en la infancia tardía y en la adolescencia, en tanto el lector adolescente también se interesa tanto por la literatura fantástica como por la literatura realista. De este modo, el adolescente lee tanto novelas de misterio, espías, aventura, ciencia ficción, guerras, deportes y novela romántica como obras centradas en los problemas de la vida real y, en concreto, en los problemas de la adolescencia.

La diferencia entre las lecturas del adolescente y las lecturas del niño, sin embargo, radica en que más que por el argumento narrativo, el

lector adolescente se interesa por la vida de los personajes. Los personajes tienen vidas internas –lo que no ocurre en la literatura dirigida a la franja etaria inmediatamente anterior– y es con esto con lo que se identifican –lo que viven los personajes podría pasarles a ellos–. En este sentido, el realismo de la trama se relaciona directamente con el criterio de la aceptabilidad: «The adolescent turns to the realism of the book as the criterion of its acceptability» (Appleyard, 1991: 101).

Por su parte, aunque no determina dónde establecer el límite entre las dos etapas, es dentro de la franja etaria de los trece a los diecisiete o dieciocho años que Ruiz (1999: en línea) diferencia entre la fase adolescente y la fase juvenil. En la etapa de la adolescencia, el investigador entiende justificada la creación de una literatura adaptada a las capacidades cognitivas y las necesidades psicológicas del lector; una literatura orientada, incluso, a sus gustos estéticos, que en esta etapa sicoevolutiva parecen cobrar bastante fuerza. De este modo, el investigador considera pertinente cierta modulación en el tratamiento temático de las obras y, por ende, la producción de una literatura adaptada a partir de los denominados *clásicos juveniles* (obras de aventura, fantasía, misterio, terror o ciencia ficción) o de los últimos géneros literarios propuestos como literatura para jóvenes, como la sicoliteratura o el realismo idealizado. Coincidiendo con Appleyard, también a esta etapa lectora Ruiz (1999: en línea) atribuye narrativa de corte realista que aborda temas relacionados con la vida cotidiana del adolescente y con los problemas afectivos propios de esta fase emocional.

Para la etapa de la juventud, Ruiz (1999: en línea) propone una literatura menos dirigida, más próxima a los cánones literarios de la literatura para adultos. Así, mientras que los clásicos juveniles se tornan fundamentales como lecturas de iniciación para el lector adolescente, para el lector joven, cuyas preferencias literarias a partir de los dieciocho años comienzan a acercarse a las del lector adulto, esta tipo de literatura puede resultar un tanto infantil. El receptor joven ya lee clásicos para adultos (Ruiz, 1999: en línea). Asimismo, aunque, al igual que el adolescente, también el joven consume narrativa realista, el reportorio temático, sin embargo, es más amplio, los temas se tratan con mayor crudeza y el tratamiento argumental es más elaborado. Otros géneros habituales entre los jóvenes son la novela histórica, la novela policíaca, la novela de intriga o la de aventura, la ciencia ficción, la literatura

fantástica y las denominadas *ghost stories*. También es muy frecuente en este estadio etario el culto al género o a algún autor determinado.

También el MECD (2012: 7) describe los rasgos de la literatura que consumen los lectores de catorce a dieciocho años, a los que alude como adolescentes y jóvenes. Tanto en los denominados clásicos juveniles como en las nuevas colecciones catalogadas como típicamente juveniles, se observa un conjunto de rasgos comunes que constituyen el reclamo literario de estos lectores. Por una parte, en los clásicos juveniles destacan la presencia de temáticas propias de esta edad, como la rebeldía, la impulsividad, la osadía... –que ayudan al lector a identificarse fácilmente con el héroe o la heroína de la historia–, y la aventura como argumento –las grandes empresas que afrontan los protagonistas mantienen en tensión al lector y lo hacen soñar con sus mismos ideales– (MECD, 2012: 7). Por otra parte, en las nuevas colecciones juveniles los argumentos giran en torno al autoexamen personal –el protagonista defiende sus propias opiniones ante las imposiciones del adulto–, la autorrealización –los personajes buscan satisfacer sus aspiraciones personales por sus propios medios–, las inquietudes físicas y afectivas –se tratan temas relacionados con la salud y la buena forma física, la afectividad (especialmente fuera del contexto familiar) y el sexo– y cuestiones de índole social, como la preocupación por el medioambiente o por la paz en el mundo (MECD, 2012: 8).

Asimismo, en esta etapa lectora se observa la prevalencia del género narrativo ante el teatro y la poesía, prácticamente ausentes. Dentro de la narrativa, además de libros sicológicos, se consume realismo crítico, aventura, fantasía épica, misterio y relatos de terror (MECD, 2012: 8).

Desde la perspectiva estilística, predominan los siguientes rasgos: el uso del lenguaje coloquial, que imita el argot juvenil; la alusión a referentes culturales de actualidad, como futbolistas, cantantes, sucesos destacados, fenómenos televisivos...; el intimismo (se explicitan los pensamientos y los sentimientos de soledad del joven que piensa que nadie lo comprende); la narración en primera persona, que facilita la identificación del lector con el protagonista; el ritmo ágil, que se consigue con mucha acción y con abundancia de diálogos; y los finales abiertos, que dan más sensación de libertad al lector (MECD, 2012: 8-9).

Todos estos rasgos definen, según el MECD (2012: 9), un tipo de literatura dirigida a unos lectores con unas preferencias literarias muy específicas, que han sido estudiadas en profundidad por las editoriales e, incluso, por los propios autores. De hecho, es precisamente esta una de

las principales críticas de los detractores de esta literatura, en tanto la presencia de unas características tan definidas puede degradar su calidad artística hasta llegar a desarrollar, «más que un género, un mero estereotipo literario, basado en fórmulas comerciales» (MECD, 2012: 9). El crítico y escritor de LIAJ Pablo Barrena (1997: 33, citado en MECD 2012: 9) denuncia la degradación de la calidad artística en este sector editorial: «No hace muchos años se editaba y se leían obras de más nivel artístico que en el presente [...] se implanta, cada vez más, una narrativa planta, veloz, atenta sólo a distraer». El galardonado escritor de LIAJ Andreu Martín Farrero (1995: 24-28), sin embargo, defiende la necesidad de que existan otras formas de literatura –llámense literatura popular, literatura de género o literatura de fácil digestión– escritas para un perfil de lectores concretos y entre las que incluye la literatura juvenil (refiriéndose al tramo etario revisado en este epígrafe y aludiendo a sus lectores como adolescentes y jóvenes), una literatura creada con la intención específica de fidelizar lectores. «Conocer las expectativas de los lectores y no considerar pecado satisfacerlas deberían ser las consignas que guiaran la labor de autores y editores. Ocurre en países cultos, ¿por qué no es España?», se pregunta Martín Farrero (1995: 24). En cualquier caso, independientemente de su mayor o menor valor estético, uno de los principales objetivos de esta literatura es «suavizar el “vértigo” de muchos adolescentes frente a lo impreso» y fomentar su interés por la lectura (MECD, 2012: 9-10).

Al margen de este polémico debate en torno a la calidad del género – tema, por otra parte, analizado en profundidad en la literatura científica–, lo que queda demostrado es el reconocimiento de la existencia de una literatura dirigida a este sector etario concreto. Citando a Soledad Puértolas, explica Martín Farrero (1995: 24) que la diferencia entre escribir para el adulto y escribir para el adolescente radica precisamente en que cuando uno escribe para el adulto lo hace, en realidad, para sí mismo, como si se encontrara delante de un espejo, mientras que cuando uno escribe para el adolescente, lo hace teniendo siempre en mente a un auditorio.

2.2.3. El lector en la juventud

Al igual que la delimitación entre la adolescencia y la juventud en muchos aspectos se superponen, tampoco la frontera entre la juventud y la edad adulta parece estar tan clara como el intersticio entre la infancia y

la adolescencia. Tradicionalmente, sin embargo, la juventud se ha ubicado en una franja etaria aproximada entre los quince y veintinueve años, y este tramo, a su vez, se divide en otros tres: de quince a diecinueve años, de veinte a veinticuatro años y de veinticinco a veintinueve años (Dávila, 2004: 90).

Estas afirmaciones implican la identificación aproximada, por una parte, del primero de estos tres subtramos (de los quince a los diecinueve años) con la fase de la adolescencia según Appleyard y Martín Ruiz, con la fase de la adolescencia o primera juventud según Moreno, con la última fase de la adolescencia y la fase de la juventud según Ruiz y con la fase de la adolescencia y la fase de la juventud según el MECD. Así, mientras que para Moreno, Ruiz y el MECD la juventud comienza unos años antes de los dieciocho o diecinueve y se cierra en esta edad, para otros autores, como Appleyard (1991: 121-154) y Martín Ruiz (2005: en línea), esta etapa no se inicia hasta alrededor de los diecisiete o dieciocho años y se extiende, aproximadamente, hasta los veinte o veintiuno. En concreto, Martín Ruiz denomina a esta franja etaria *fase juvenil plena*, que, a su vez, identifica con la adolescencia tardía. Por otra parte, los dos últimos tramos de la juventud a los que alude Dávila (de los veinte a los veinticuatro años y de los veinticinco a los veintinueve años, respectivamente) entran dentro de la fase de la juventud tanto de Appleyard (1991: 121-154) como de Martín Ruiz (2005: en línea), que ambos sitúan a partir de los veintiún años y hasta aproximadamente los treinta y nueve.

En cualquier caso, si para Appleyard la juventud comienza a los diecisiete o dieciocho años, para Martín Ruiz la fase juvenil plena se inicia a partir de la misma edad y para Moreno la franja de los trece a los diecisiete años constituye solo la fase de una primera juventud –y, por tanto, se deduce que también para él la juventud plena comienza a partir de los diecisiete o dieciocho años–, entonces, de acuerdo con los tres investigadores, el inicio de la verdadera juventud o la juventud plena puede situarse al comienzo de la etapa universitaria.

Al lector universitario Appleyard (1991: 14-15) lo describe como el lector intérprete, esto es, un lector con una capacidad de análisis y una actitud crítica ya casi plenamente desarrolladas. Las descripciones de personajes, lugares, situaciones o sentimientos de los textos dirigidos a este lector son mucho más detalladas y tanto las temáticas como los géneros literarios que consume son, también, mucho más variados.

Aunque somos conscientes de que no todos los individuos que pertenecen a esta franja etaria son universitarios, en este trabajo nos centramos en este grupo lector concreto para tratar de describir sus preferencias literarias. Conviene aclarar, no obstante, que durante el proceso de revisión bibliográfica no se han localizado apenas publicaciones que arrojen datos globales determinantes en torno a este tema. Compartimos, así, la opinión de Ravettino (2016: 29), que afirma que mientras que la población infantil y la población adolescente se han estudiado ampliamente en el ámbito académico –en particular, desde la disciplina de las Ciencias de la Educación–, se detecta, sin embargo, un vacío investigador importante en torno a población perteneciente a la franja de los dieciocho a los veinticinco años (a los que la investigadora denomina *jóvenes-plenos*). Del mismo parecer son José Antonio Salvador-Oliván y María del Carmen Agustín-Lacruz (2015: 2), que sostienen que «[...] ha crecido la bibliografía sobre las conductas lectoras de niños o escolares si bien no se han incrementado, en la misma medida, los estudios sobre hábitos de lectura en universitarios».

En efecto, tras una búsqueda bibliográfica exhaustiva, constatamos esta escasez de trabajos en el ámbito de esta línea de investigación y, además, los pocos que localizamos se centran mayoritariamente en el análisis de cuestiones como la tipología de las lecturas académicas, los aspectos motivacionales, la influencia de variables sicosociales, las diferencias de los diferentes grupos académicos, la lectura de prensa gratuita, la lectura recreativa, el impacto de las tecnologías informáticas o la aparición del libro electrónico (Salvador-Oliván y Agustín-Lacruz, 2015: 2-3), pero observamos una carencia importante de trabajos dedicados específicamente al estudio de los gustos e intereses literarios de los lectores universitarios.

Así las cosas, para tratar de describir los hábitos y las costumbres vinculados al consumo de literatura de los jóvenes lectores universitarios, nos vemos en la necesidad de remitirnos a las conclusiones alcanzadas en un estudio puntual llevado a cabo recientemente en Buenos Aires (Ravettino, 2016).⁹ De este modo, aunque somos conscientes de las

⁹ La población de estudio en esta investigación, realizada entre 2012 y 2013, estuvo conformada por 360 casos, que finalmente se redujeron a 223 encuestados. Del número total de encuestados, con una edad promedio de veintisiete años, el grupo etario de dieciocho a veinticinco años (los jóvenes plenos) lo conformaban poco más del 55 % de la muestra y el grupo etario de veintiséis a cuarenta años (para Ravettino, los jóvenes adultos), representaron el 45 %. Todos los encuestados cursaban estudios superiores en

limitaciones que estos resultados presentan no solo desde el punto de vista cuantitativo sino, también, por el contexto sociocultural al que representan, apoyándonos en las palabras de la investigadora argentina, que afirma que «[...] en las apuestas literarias de los jóvenes universitarios se vislumbran los efectos de (la) internacionalización de la actividad editorial y de su correspondencia con la globalización de la experiencia cultural» (Ravettino, 2016: 180), podemos llegar a las siguientes conclusiones: el lector universitario lee cuentos y novelas de ciencia ficción, policíacas y detectivescas, romances, novela histórica, *thriller* psicológico, historias de viajes, aventura y fantasía épica..., pero, en concreto, se observa un auge importante en el consumo del género fantástico. Aunque también ocasionalmente leen ensayo y, en menor medida, poesía o teatro, así como libros de autoayuda, los *bestsellers* y, en particular, las series y las sagas de fantasía y diatopía (habitualmente, títulos procedentes de la lengua anglosajona que, además, se han llevado a la gran pantalla) están de moda.

3. EL IMPACTO DEL PERFIL PLURIDIRECCIONAL DEL LECTOR DE LIAJ EN SU TRADUCCIÓN

A la luz de todos los datos hasta aquí recabados y en consonancia con la opinión de Appleyard (1991: 2-3), en este trabajo se considera no solo recomendable sino también posible estratificar perfiles lectores por tramos etarios aproximados en el ámbito de la LIAJ.

Así se expresa Appleyard (1991: 2) a este respecto:

I discovered that it was possible to set the question of how readers respond to literature within the framework of how they develop psychologically and how the culture teaches them to read. I began to see that whatever their individual differences of personality and background, there is a somewhat regular sequence of attitudes readers go through as they mature that affects how they experience stories.

Y concluye:

instituciones educativas ubicadas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ravettino, 2016: 182-188, 208-211, 315-316).

Many factors form the sensibility of a particular reader – individual traits, personal history, educational background, the values of the social group in which one grows up, the cultural moment – but underlying these concrete circumstances there seems to be a set of capacities and expectations that develops according to a fairly orderly pattern and influences the way one reads as one grows from childhood to adulthood (Appleyard, 1991: 3).

De este modo, si, apoyándonos en las palabras del investigador, es posible describir y clasificar por sectores etarios los gustos de los lectores de LIAJ y las características propias de esta literatura, igualmente recomendable es aplicar esta estratificación al ámbito de la Traductología. Analizar el perfil de los lectores de LIAJ por franjas etarias permitiría ofrecer a los niños, los adolescentes y los jóvenes unas traducciones literarias que satisfagan mejor sus intereses.

3.1. Los tramos etarios del lector de LIAJ en el ámbito de la Traductología

Algunos autores, como Carmen Bravo-Villasante (1978: 46), afirman que no se puede considerar la traducción de la LIAJ como una tipología de traducción diferente, dado que los problemas que plantean los textos literarios escritos para los receptores de esta literatura son los mismos que los que plantean los textos literarios creados para adultos.

Por el contrario, otros investigadores, como O'Sullivan (2000: 178) – cuya opinión compartimos en este trabajo –, aseguran que la LIAJ constituye un sistema diferente y complejo que reta al traductor a resolver un tipo de cuestiones específicas. Del mismo parecer es también Katherina Reiss (1982: 7), que cuestiona la afirmación de Bravo-Villasante argumentando que, aunque los retos de traducción que plantean ambos tipos de textos puedan ser básicamente los mismos, en la traducción de la LIAJ estos hay que afrontarlos y resolverlos de una forma diferente. De hecho, la investigadora alemana hace un llamamiento sobre la necesidad de establecer unos fundamentos teóricos específicos que proporcionen al traductor de LIAJ las herramientas necesarias para poder desarrollar con éxito su trabajo.

Al igual que en otras disciplinas se alude a la importancia de establecer diferentes fases etarias, también en el ámbito de la Traductología se advierte de la necesidad de abordar la traducción de la LIAJ en función de los diferentes tramos de edad de sus lectores. En

concreto, Elvira Cámara (2003: 623-626) clasifica a estos lectores en tres etapas etarias diferentes, de las cuales vincula las dos primeras a la literatura creada para la infancia, de 0 a 6 años y de 6 a 12 años, y la tercera, a partir de los 13 años, a la literatura creada para la juventud – que la investigadora asocia a la adolescencia–. Para acometer con éxito la labor de traducción de la literatura dirigida a cada uno de estos tres estadios, resulta imprescindible describir, de forma precisa, el perfil de sus lectores y los rasgos principales que presentan los textos a ellos destinados (Cámara, 2003: 623).

Coincidiendo con la descripción de los hábitos lectores en la infancia temprana aportada por Appleyard, Cámara (2003: 623-624) afirma que en esta etapa (de los cero a los seis años) son los padres quienes seleccionan los libros y que, dadas las limitaciones cognitivas del receptor, tanto el contenido, como el léxico y la estructura de los textos se adaptan a su nivel de competencia lectora. La literatura dirigida a esta franja etaria, además, carece normalmente de pasajes descriptivos y, precisamente para compensar este hecho, suele estar provista de abundantes ilustraciones (Fernández, 1996: 38).

Pese a que en el segundo tramo de la etapa infantil que determina Cámara (2003: 624-625) el lector reúne muchas condiciones del perfil del niño de la etapa inmediatamente anterior, su capacidad cognitiva está más desarrollada, por lo que los textos destinados a este grupo de receptores ya contienen unas estructuras más elaboradas y un léxico más complejo. En esta fase, además, aunque los padres lo orientan en la selección de los libros, es el niño, que ya manifiesta sus gustos y preferencias, quien decide. Asimismo, aunque aún un importante número de obras dirigidas a este receptor siguen siendo ilustradas, las imágenes ya no son tan relevantes.

Pese a que en su trabajo Cámara no marca el final de la fase del lector adolescente –que, subrayamos, al igual que Moreno (2006: 12), ubica dentro del periodo de la juventud–, otros investigadores del ámbito de la Traductología, como Mónica Domínguez (2008: 525), determinan la edad de este receptor entre los trece y los diecisiete o dieciocho años, aproximadamente.

Todo lo que Cámara (2003) expone en relación con la idiosincrasia propia de cada uno de los diferentes tramos de edad en los que se clasifica el perfil del lector de LIAJ –su grado de autonomía, su capacidad cognitiva y sus gustos e intereses– la investigadora lo orienta al tratamiento de los elementos culturales o *culturemas* en la

traducción.¹⁰ De este modo, dependiendo de la edad de los lectores, Cámara se decanta por la aplicación bien del método de traducción extranjerizante o del método traductor domesticante. El perfil de los lectores a quienes se dirija una obra literaria determinada deberá guiar al traductor en su toma de decisiones a este respecto.

3.2. La domesticación y la extranjerización de los culturemas en el ámbito de la LIAJ

El tratamiento de los culturemas en la traducción de la LIAJ ha sido ampliamente estudiado en la Traductología. De este modo, algunos investigadores, como la finlandesa Riita Oittinen (1993b), defienden el acercamiento cultural al sistema de traducción dado que, debido a su aún escaso conocimiento sobre el mundo, el niño carece de los recursos necesarios para comprender las alusiones textuales a un entorno que no le resulta familiar. Otros traductólogos, sin embargo, se decantan por la aproximación cultural al sistema origen. Tal es el caso, por ejemplo, de Victoria A. S. Genberg (1975: 15-17), Birgit Stolt (1978), Shavit (1981), Göte Klingberg (1986), Carolina Valdivieso y Cecilia Beuchat (1992: 9-14), Bravo-Villasante (citado en Pascua Febles, 1998: 31-32), Gisela Marcelo (2001: 101-111) o Pascua Febles (2002: 93). Del mismo parecer son también la famosa editora estadounidense de LIAJ Margaret K. McElderry (2007: 65-67) y la también estadounidense y galardonada bibliotecaria Mildred L. Batchelder (2007: 71):

When the translation of a fine book is successful and the book puts down strong roots in a new country, the rewards of originating the translation are, as for anything difficult of accomplishment, extremely rich (McElderry, 2007: 66).

Through translated books children come to know the books and stories of other nations and thus make a beginning toward international understanding, toward sharing experiences with children who speak and read other languages (Batchelder, 2007: 71).

¹⁰ Propuesta terminológica cuyo origen algunos atribuyen a Veermer (1983: 8), otros a Nord (1997: 34) y otros a Oksaar (1988: 27). A efectos de este trabajo, aludimos al término *culturema* como «cualquier concepto, expresión o situación comunicativa culturalmente marcados que, en su trasvase al TT, requiera la intervención del traductor» (Mendoza, 2014: 216).

Un tercer grupo de autores añade a los dos métodos tradicionales de traducción un tercero: método traductor *intermedio* (Mendoza, 2014: 42 y 220) o método traductor *mixto* (Cámara y Faber, 2015: 22). De acuerdo con Cámara y Faber (2015: 22), será la aplicación de uno u otro método traductor (domesticante, extranjerizante o mixto) lo que determinará el grado de atracción que un libro concreto despierte en el lector:

[...] there are basically three macrolevel approaches to the translation of children's stories: (1) a domesticating approach, in which cultural aspects are adapted to the readership; (2) a foreignizing approach, which adheres closely to these aspects and thereby retains elements of the foreign identity; (3) a mixed approach in which the text has elements of both approaches. Depending on the approach used, it is our assertion that a book might be more or less attractive to children.

3.3. Estudios Descriptivos y Estudios de Recepción en torno a la domesticación y la extranjerización en la LIAJ

Gracias a las investigaciones de naturaleza descriptiva realizadas por autores como Genberg (1975), Pascua (2002: 91-114; 2000; 2011), Pascua y Marcelo (2000a: 30-36; 2000b: 211-221), Fernández (1989a; 1989b; 1989c; 1996; 1997; 2000: 227-253; 2005; 2007: 19-48), Merino (2002: 69-90), Sotomayor (2005: 397-412) o Martínez (2015: 163-182), entre otros, hoy día disponemos de datos cuantitativamente representativos de la tendencia traductora de la LIAJ publicada en el mundo occidental del siglo XX. A partir de esta fecha, sin embargo, y al igual que ocurre con los estudios de recepción en torno a esta misma temática (Cámara y Faber, 2015: 23), se detecta una importante escasez de publicaciones que nos permitan extraer conclusiones determinantes en esta línea de investigación.

Estos estudios descriptivos y de recepción, además, no solo son limitados en número, sino que los tramos de edad investigados en función de los contextos históricos y sociales concretos en los que se traduce, se publica y se consume esta literatura son variables y aleatorios. Se trata, por lo general, de estudios aislados que persiguen unos objetivos muy específicos y que, por tanto, no permiten extraer resultados cuantitativamente relevantes.

A ello, además, hay que añadir la ausencia de comunicación que se observa entre los investigadores que desarrollan su labor en el marco de los Estudios Descriptivos de Traducción y los que trabajan en el ámbito de la recepción de la traducción literaria, lo que se traduce en una falta de conexión entre los resultados obtenidos en ambas líneas investigadoras.

En mi tesis doctoral titulada *La traducción al español de Judy Moody, de Megan McDonald: Revisión del tratamiento de los culturemas y los nombres propios desde la Traductología actual* (Mendoza, 2014), uno de mis objetivos principales era determinar el método traductor predominante en la traducción al español europeo de esta colección estadounidense, publicada en España, por Alfaguara Infantil, entre el año 2009 y el año 2011 para un público de edades comprendidas entre los seis y los once años.¹¹

La metodología, de corte descriptivo, diseñada para determinar el método traductor preponderante en la traducción consistía en identificar y clasificar todos los culturemas y los nombres propios recogidos en la colección original, junto con su traducción, y describir y organizar las técnicas de traducción empleadas (basadas en la propuesta de clasificación de estrategias de traducción de Franco [1996: 52-78; 2000: 80-94]) en una escala en la que el extremo superior indicaba mayor grado de domesticación (de acuerdo con mi propuesta terminológica, método traductor *invasivo*) y el extremo inferior, menor grado de extranjerización (método traductor *no invasivo*).¹² La descripción del producto de traducción mediante la catalogación y la cuantificación de las técnicas de traducción en función del método traductor empleado permitió determinar el método traductor predominante en el corpus de investigación, que resultó ser extranjerizante o *no invasivo*.

Por su parte, en el artículo publicado un año después por Cámara y Faber (2015: 26), ambas investigadoras exponen los resultados obtenidos en un estudio de recepción llevado a cabo con 120 niños de edades comprendidas entre los siete y ocho años, en un colegio de Educación Primaria de Granada y un colegio de Educación Primaria de Madrid (España). En este caso, el objeto de análisis era la traducción de *Horrid*

¹¹ El corpus original de esta investigación (Mendoza, 2014) estaba conformado por un total diez libros pertenecientes a una popular colección de literatura para la infancia publicada por primera vez en EE. UU. por Candlewick Press entre los años 2000 y 2011, y destinada a niños de edades comprendidas entre los seis y los nueve años.

¹² Es mi intención centrar una de mis próximas publicaciones en esta propuesta terminológica y conceptual.

Henry's Nits, de Francesca Simon, publicada en 2001 por SM bajo el título *Pablo Diablo y los piojos*¹³ y el objetivo del estudio era determinar si el método traductor aplicado podía influir en la motivación por la lectura y el grado de comprensión, así como en la memorización de los nombres de los personajes, las monedas y las comidas que aparecían en la obra. Los resultados extraídos revelaron que la familiaridad con los culturemas presentes en la obra facilitaba tanto la comprensión de la historia como la memorización de los nombres propios y los culturemas y que ello, a su vez, fomentaba la motivación por la lectura (Cámara y Faber, 2015: 34-35).

Resulta cuando menos llamativo que los resultados de este estudio determinaran la preferencia de los niños de siete y ocho años por la traducción domesticante frente a la traducción extranjerizante, mientras que en la traducción del corpus de investigación analizado en mi tesis doctoral, dirigido a niños de seis a once años, el método traductor aplicado resultara ser claramente extranjerizante.

Este dato, aunque puntual, sugiere la necesidad de profundizar en el estudio de esta línea de investigación, interrelacionando la información obtenida en los trabajos descriptivos con los datos recabados en los estudios de recepción y estratificando los resultados, a su vez, en función de las diferentes franjas etarias a las que se dirijan las traducciones objeto de estudio y de los contextos situacional y temporal en los que estas se publiquen. La coordinación entre ambos enfoques intradisciplinarios permitiría ofrecer a los lectores de traducciones de LIAJ un producto adecuado a sus verdaderas preferencias.

4. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LA LIAJ PARA FINES TRADUCTOLÓGICOS

Todos los investigadores referidos en este trabajo, procedentes, además, de diferentes disciplinas como la Psicología, la Educación y la Didáctica, la Geografía Humana, la Literatura y la Traductología, coinciden en el reconocimiento de las siguientes etapas en la vida intelectual y emocional del individuo: la infancia –dividida en infancia

¹³ El libro pertenece a la colección *El Capitán Leotodo*, que, a su vez, forma parte de la colección *Barco de Vapor*, dirigida a niños de seis a catorce años (Cámara y Faber, 2015: 25).

temprana e infancia tardía (la primera, a su vez, estructurada en otras dos etapas)–, la adolescencia y la juventud.

Trasladado al ámbito concreto de la traducción de la LIAJ, queda patente la necesidad de diferenciar no solo entre la literatura creada para la infancia y la literatura creada para la juventud, sino también, dentro de cada una de estas dos categorías, entre distintos tipos de literatura dirigidas a tramos de edades diferentes. Como apunta, muy acertadamente, Domínguez (2008: 11-12), «[...] ni la concepción de la infancia y la adolescencia constituye un bloque monolítico, ni la LIJ actual transmite esa impresión [...] se producen obras destinadas a cada una de las edades del niño o joven, con sus características particulares [...]».¹⁴

Aunque se detecten algunos aspectos puntuales coincidentes, se ha demostrado que existen diferencias importantes entre la capacidad cognitiva y la competencia lectora del niño en edad preescolar, el niño en edad escolar, el adolescente en una primera etapa, el adolescente en una segunda etapa y el joven, y que cada uno de estos cinco grupos receptores presenta, además, un grado de conocimiento diferente sobre el mundo que le rodea y muestra unas inquietudes también diferentes ante su entorno. Por tanto, ni los rasgos textuales de la literatura destinada a cada uno de ellos pueden ser similares ni es posible abordar su traducción de la misma manera. Por ello, a la luz de toda la información hasta aquí recabada y con fines estrictamente traductológicos, se presenta en la siguiente tabla una propuesta de clasificación de la LIAJ –basada en la estructura organizativa del sistema educativo español actualmente vigente (MECD, 2017: en línea) y entendiendo que las delimitaciones etarias entre un grupo y otro son aproximadas– que, a nuestro juicio, permitiría obtener resultados investigadores más precisos y provechosos:

Literatura para la infancia, la adolescencia y la juventud (LIAJ)		
Literatura para la infancia (LI)	Literatura para la primera infancia (LIPI)	Coincidiendo con el primer ciclo de la educación infantil (0-3 años) (MECD 2017: en línea)
		Coincidiendo con el segundo ciclo de la educación infantil (3-6) (MECD 2017: en línea)
	Literatura para la	Coincidiendo con la educación

¹⁴ Nótese el uso indiscriminado que, no obstante, la investigadora hace de los conceptos *adolescencia* y *juventud*.

	segunda infancia (LISI)	primaria (6-12 años) (MECD 2017: en línea)
Literatura para la adolescencia (LIA)	Literatura para la primera adolescencia (LIPA)	Coincidiendo con la educación secundaria obligatoria (12-16 años) (MECD 2017: en línea)
	Literatura para la segunda adolescencia (o primera juventud) (LISA)	Coincidiendo con el Bachillerato (16-18 años) (MECD 2017: en línea)
Literatura para la juventud (LIJU)	Juventud plena o joven adulto	Coincidiendo con la formación universitaria (18-21/22 años) (MECD 2017: en línea)

Tabla 2. Propuesta de clasificación de la LIAJ para fines traductológicos

Se estima oportuno aprovechar este apartado para justificar brevemente la propuesta de las expresiones *literatura para la infancia* y *literatura para la juventud*, como alternativas al uso tradicional de *literatura infantil* y *juvenil* y, por extensión, también la propuesta de la expresión *literatura para la adolescencia* como opción ante *literatura adolescente*.

Son varias las posibles acepciones que se atribuyen a la expresión *literatura infantil*. Para Oittinen, por ejemplo, el concepto engloba tanto la literatura producida específicamente para los niños como cualquier otro tipo de literatura que lean los niños. Así lo expresa la investigadora en su conocida obra *Translating for Children* (2000: 61): «Children's literature can be seen either as literature produced and intended for children or as literature read by children». Más adelante, la investigadora puntualiza que el concepto también podría definirse en función de la intencionalidad del autor del libro original; esto es, si el autor ha escrito el libro con la intención de que lo lean los niños, entonces se consideraría literatura infantil: «Children's literature can also be considered an issue of intentionality: if the original author has intended or directed her/his book to be read by children, it is a children's book» (Oittinen, 2000: 62). Finalmente, concluye que, en un sentido amplio, *children's literature* puede entenderse como todo aquello que el niño lee (Oittinen, 2000: 69).

En este mismo volumen, Oittinen recoge las aportaciones de otros autores a este respecto. De este modo, Klingberg (1972, citado en Oittinen, 2000: 61) describe el concepto como «literature produced

specifically for children»; y, unos años más tarde, Wall (1991, citado en Oittinen, 2000: 63) también realiza la siguiente distinción:

If a story is written *for* children, then it is *for* children, even though it may also be for adults. If a story is not written *to* children, then it does not form part of the genre *writing for children*, even if the author, or publisher, hopes it will appeal to children.

A partir de estas aportaciones y coincidiendo con Moreno (1998: 18), podemos concluir que el concepto al que alude la expresión *literatura infantil* responde a una doble orientación: por un parte, la literatura escrita por los propios niños y, por otra parte, la literatura elaborada por los adultos para los niños. No obstante, como bien puntualiza también Moreno (1998: 18), es la segunda la que realmente suele interesar desde el punto de vista científico, dado que literatura escrita por los niños es muy escasa, suele estar revisada por los adultos y, además, «no se distribuye por los canales acostumbrados: los libros».

Quizás sea este el motivo, continúa argumentando Moreno (1998: 18), por el que Enzo Petrini prefiere no enfatizar el adjetivo *infantil* y revalorizar, por el contrario, el sustantivo *literatura*. En efecto, apuntaba Petrini (1981[1963]: 49-50, citado en Valdivieso y Beuchat, 1991: 9) que «La denominación literatura infantil, usada extensivamente, ha tomado un sentido restrictivo –si no despectivo– por haber seguido acentuando, más que el sustantivo literatura, el adjetivo infantil». Las expresiones alternativas propuestas por Petrini para evitar las posibles connotaciones peyorativas del adjetivo *infantil* son *literatura para la niñez* (Petrini, 1981[1963]: 32), *literatura para niños* (Petrini, 1981[1963]: 35) o *literatura para la infancia* (1981[1963]: 49-50).¹⁵

Si bien es cierto que la expresión *para niños* también logra evitar esta ambigüedad calificativa que sugiere el adjetivo *infantil*, en este artículo alegamos que con el uso de la expresión *para la niñez* o *para la infancia*, se evita, además, el matiz discriminador que presenta la forma masculina de la palabra *niños*. De hecho, probablemente sea para suprimir este rasgo sexista por lo que organizaciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013: en línea) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016: en

¹⁵ Resulta llamativo, no obstante, que precisamente Petrini, para estudiar principalmente la literatura para la infancia, titule la obra en la que aboga por el uso de estas expresiones alternativas *Estudio crítico de la literatura juvenil* (1981[1963]).

línea) hacen uso de la palabra *infancia* y de las expresiones *primera infancia* (edad preescolar) y *segunda infancia* (edad escolar).

Asimismo, ante las expresiones *para la niñez* o *para la infancia*, nos decantamos por la expresión *para la infancia*, por una parte, para seguir la línea de las organizaciones que acabamos de mencionar y, por otra parte, porque nos permite extender el acrónimo LI propuesto para aludir a la *literatura para infancia* a los acrónimos LIPI (literatura para la primera infancia) y LISI (literatura para la segunda infancia); acrónimos, por cierto, cuyos efectos sonoros podrían evocar, quizás, los nombres de los personajes de algún cuento escrito para niños.

Finalmente, por extensión, se propone el uso de las expresiones *literatura para la infancia, la adolescencia y la juventud* (LIAJ), *literatura para la adolescencia* (LIA), *literatura para la primera adolescencia* (LIPA), *literatura para la segunda adolescencia* (LISA) y *literatura para la juventud* (LIJU).¹⁶

5. CONCLUSIONES

Desde un enfoque interdisciplinar –en concreto, desde las disciplinas de la Psicología, la Educación y la Didáctica, la Literatura, la Geografía Humana y la Traductología–, en este trabajo se ha realizado un análisis crítico del panorama investigador precedente en torno al perfil del lector de LIAJ.

A la luz de la literatura académica aquí revisada acerca de esta cuestión, podemos afirmar que los límites que separan las etapas de la infancia, la adolescencia y la juventud, así como el final de la juventud y el inicio de la edad adulta son bastante difusos. Las líneas que delimitan el paso de un estadio a otro varían en función del enfoque científico desde el que se aborde la temática. Probablemente sea este el motivo por el que, como se indicaba al inicio de este artículo, con frecuencia se haga un uso indiscriminado de la expresión *literatura infantil y juvenil* y de su correspondiente acrónimo LIJ para hacer alusión tanto a la literatura creada para la infancia como a la literatura concebida para la adolescencia y la literatura producida para la juventud.

¹⁶ Conviene precisar que, aunque lógicamente esta nomenclatura se entiende válida para el contexto investigador hispanohablante, probablemente también sea transferible a otras lenguas romances como, por ejemplo, el francés, el italiano, el portugués, el catalán o el gallego.

De este modo, compartiendo la opinión de Ruiz (1999: en línea), estimamos necesario organizar esta anarquía terminológica y conceptual tanto dentro del contexto académico, con el fin de obtener resultados investigadores más precisos y fructuosos, como dentro del ámbito editorial, con objeto de ofrecer a cada uno de estos grupos lectores unas traducciones más afines a sus capacidades cognitivas particulares, su competencia lectora y sus gustos literarios.

Con esta finalidad, por tanto, es con la que en este trabajo se ha presentado una propuesta de clasificación de la LIAJ que, apoyándose en la estructura organizativa del sistema educativo español actualmente en vigor (MECD, 2017: en línea), establece una línea divisoria no solo entre lo que, en realidad, se consideran tres géneros literarios claramente diferenciados –la LI, la LIA y la LIJU–, sino también entre los diferentes productos literarios que se crean en función de las distintas franjas etarias a las que, a su vez, cada uno de estos subgéneros se dirige.

Lógicamente, somos conscientes de que factores como la capacidad intelectual y emocional de cada individuo determinado, así como los estímulos familiares y sociales que este reciba influirán de forma importante en sus preferencias literarias. Independientemente de la edad, cada lector concreto presenta una personalidad y un perfil psicológico únicos y recibe una educación determinada y, en función de todo ello, por tanto, también sus gustos serán particulares y definidos. A su vez, estas cualidades específicas se manifestarán de diferentes maneras en función del contexto histórico, social y cultural con el que cada individuo interactúa.

Estamos de acuerdo, por tanto, con Villa (2011: 150-151) y con Alba (1975: 16) cuando sostienen que es imposible establecer un criterio delimitador universal que sea válido para todos los entornos socioculturales y para todas las épocas históricas. *Infancia, adolescencia* y *juventud* son nociones socialmente variables y heterogéneas. No obstante, es precisamente por ello por lo que, coincidiendo con Ravettino (2016: 179) –que hace un llamamiento sobre la necesidad de analizar los hábitos de los jóvenes vinculados al consumo de libros en función de sus aptitudes lectoras e intelectuales, pero enmarcados en una comunidad sociocultural concreta– abogamos por la necesidad y la posibilidad de estratificar la LIAJ en unas franjas etarias aproximadas, que, paralelamente organizadas en función de la época histórica en la que se consuma y del contexto sociocultural en el que se produzca, permitan

extraer resultados bien definidos sobre el comportamiento traductor y la tendencia editorial, y sobre las verdaderas preferencias de sus lectores.

Para conseguir este objetivo, sin embargo, es necesario aunar esfuerzos individuales. Como sostienen Blanca Ana Roig *et al.* (2008: 18), «Vertebrar y consolidar una comunidad científica para mejorar los resultados de los esfuerzos individuales de sus miembros». Los estudios aislados no son suficientes; se torna esencial llevar a cabo proyectos de investigación a gran escala, organizados por franjas etarias, épocas históricas y espacios socioculturales, que nos permitan extraer resultados cuantitativamente relevantes tanto en el contexto de los Estudios Descriptivos como en el ámbito de los Estudios de Recepción. Es más, tras la revisión y la consulta bibliográficas realizadas para la producción de este trabajo, se observa también un vacío comunicativo importante entre estas dos ramas de estudio y si queremos establecer las fundamentaciones teóricas pertinentes y avanzar, así, en la teoría relativa a esta temática, resulta imprescindible fomentar la coordinación entre ellas.

Por último, se considera relevante señalar que esta falta de comunicación no solo se percibe dentro del contexto académico, sino también entre los investigadores dedicados a la traducción de la LIAJ y los traductores profesionales de este género literario y las editoriales responsables de su publicación. Afirma Maria Nikolajeva (2010: 413) que en el ámbito de la traducción la teoría no siempre se nutre de la práctica, ni la práctica se sustenta en la teoría:

One of the many paradoxical phenomena in translation is that theory and praxis seldom go hand in hand. Translation theorists are not necessarily translators themselves, while translators are hardly interested in theory and pay no attention to theoretical debates or even empirical investigations. Practical translation is often a matter of individual choices where decisions are made irrespective of general principles.

Apoyándonos en la opinión de Nikolajeva, parece oportuno cerrar este trabajo haciendo un llamamiento sobre la necesidad de intercambiar conocimientos, información y experiencia entre los investigadores y los profesionales de la traducción de la LIAJ. Solo de esta forma podremos ofrecer a los diferentes grupos lectores lo que verdaderamente demandan: una historia localizada en un entorno social y cultural familiar con el que

identificarse, una aventura contextualizada en una cultura diferente que los transporte a un mundo lejano o, quizás, una combinación de ambas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, Víctor (1975), *Historia social de la juventud*, Barcelona, Plaza y Janés.
- Appleyard, Joseph Albert (1991), *Becoming A Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Barrena García, Pablo (1997), «ESO? Lectura y literatura en la Enseñanza Secundaria Obligatoria», *Delibros*, 97, p. 33.
- Batchelder, Mildred L. (2007), «Some of America's best-loved children's books were originally written in another language in another country», en American Library Association, *Mildred L. Batchelder Award Committee Manual*, Appendix E, Children's Books in Translation, Chicago, Association for Library Service to Children, pp. 71-73.
- Bravo-Villasante, Carmen (1978), «Translation Problems in My Experience as a Translator», en Göte Klingberg, Mary Ørvig y Stuart Amor (eds.), *Children's Books In Translation: The Situation And The Problems, Proceedings of the Third Symposium of the International Research Society for Children's Literature*, Södertälje, agosto 26-29 1976, Estocolmo, Almqvist & Wiksell International for the Swedish Institute for Children's Books, pp. 46- 50.
- Cámara Aguilera, Elvira (2003), «Traducción del medio mixto en literatura infantil y juvenil: algo más que traducción», en Ricardo Muñoz (ed.), *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, vol. 1, Granada, AIETI, pp. 621-631, en http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_1_ECA_Traduccion.pdf (fecha de consulta: 1/3/2017).

- Cámara Aguilera, Elvira y Pamela Faber (2015), «A Children Comparative Study of Recall, Comprehension and Motivation of One Foreign Book in Three Translation Versions», *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 13, pp. 21-38.
- Dávila de León, Oscar (2004), «Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. Nociones y espacios de juventud», *Última Década*, 21, pp. 83-104.
- Domínguez Pérez, Mónica (2008), *Las traducciones de literatura infantil y juvenil en el interior de la comunidad interliteraria específica española (1940-1980)*, tesis doctoral, Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad de S. de C., en https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/2400/9788471914668_content.pdf;jsessionid=0FF4BDA7E2330DE9521C4AFB4FA25F24?sequence=1 (fecha de consulta: 1/3/2017).
- Eccles, Jacquelynne S. (1999), «The Development of Children Ages 6 to 14, *The Future of Children*», *When School Is Out*, 9 (2), pp. 30-44, en <http://dx.doi.org/10.2307/1602703> (fecha de consulta: 10/3/2017).
- Ewers, Hanns Heino (1990), «Das Doppelsinnige Kinderbuch. Erwachsene Als Mitleser Und Als Leser Von Kinderliteratur», en Dagmar Grenz (ed.), *Kinderliteratur - Literatur Auch Für Erwachsene? Zum Verhältnis Von Kinder - Und Erwachsenenliteratur*, Múnich, Fink, pp. 15-24.
- Fernández López, Marisa (1989a), «La traducción de la literatura infantil y juvenil anglosajona en España desde los años cuarenta», en Julio César Santoyo *et al.* (eds.), *Fidus Interpres: Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de Historia de la Traducción*, León, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 140-147.
- Fernández López, Marisa (1989b), «La traducción de las series juveniles anglosajonas en España», en Julio César Santoyo (ed.), *Translation Across Cultures: Anales del XI Congreso Nacional de Aedeon*, León, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 97-103.

- Fernández López, Marisa (1989c), «Literatura infantil y juvenil en lengua inglesa en España desde el final de la Guerra Civil», *Boletín Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil* (Ibby, Un), 2, pp. 4-17.
- Fernández López, Marisa (1996), *Traducción y literatura juvenil: Narrativa anglosajona contemporánea en España*, León, Secretariado de Publicaciones de la Universidad
- Fernández López, Marisa (1997), «Control ideológico en la novela histórica para jóvenes en España», *Boletín Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil* (Ibby, Un), 37, pp. 7-14.
- Fernández López, Marisa (2000), «La traducción de textos infantiles y juveniles anglosajones y la censura franquista», en Rosa Rabadán (ed.), *Traducción y censura inglés-español: 1939-1985. Estudio preliminar*, León, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 227-253.
- Fernández López, Marisa (2005), «Children's Literature in Franco's Spain: The Effects of Censorship on Translations», *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 3, pp. 39-51.
- Fernández López, Marisa (2007), «Comportamientos censores en la literatura infantil y juvenil traducida del inglés en la época franquista: establecimiento de un corpus textual», en Raquel Merino Álvarez (ed.), *Traducción y censura en España (1939-1985). Estudios sobre corpus TRACE: cine, narrativa, teatro*, Bilbao, Universidad del País Vasco/Universidad de León, pp. 19-48.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016), «Atención y educación de la primera infancia», en <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/> (fecha de consulta: 1/3/2017).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013), «El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate», trad. de María Laura Mazza, en

- www.unicef.org/spanish/earlychildhood/ (fecha de consulta: 1/3/2017).
- Franco Aixelá, Javier (2000), *La traducción condicionada de los nombres propios (inglés- español). Análisis descriptivo*, Salamanca, Ediciones Almar.
- Franco Aixelá, Javier (1996), «Culture-Specific Items In Translation», en Román Álvarez y María Del Carmen África Vidal (eds.), *Translation, Power, Subversion*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 52-78.
- Genberg, Victoria Ann Stromdahl (1975), *A Comparison of French And American Children's Books and Their Translations*, Chicago, University of Chicago, Graduate Library School.
- Ghesquiere, Rita (2006), «Why Does Children's Literature Need Translations?», en Jan Van Coillie y Walter P. Verschueren (eds.), *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*, Manchester/Kinderhook, St Jerome, pp. 19-34.
- INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) (2012), «Literatura Infantil en España», *Bibliotecas Escolares. Formación en Red*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), Gobierno de España, http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/pdfs/M5.Literatura_infant_juvenil/2.Lit_infantil_Espanya_11_07_2012.pdf (fecha de consulta: 1/3/2017)
- Klingberg, Göte (1986), *Children's Fiction in the Hands of the Translators*, Lund, Cwk Gleerup.
- Lorenzo García, Lourdes (2014), «Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil», *Trans*, 18, pp. 35-48.
- Lozano Vicente, Agustín (2014), «Teoría de teorías sobre la adolescencia», *Última Década*, 40, p. 11-36, en <http://www.scie lo.cl/pdf/udecada/v22n40/art02.pdf> (fecha de consulta: 1/3/2017).

- Lypp, Maria (1975), «Asymmetrische kommunikation als problem moderner kinderliteratur», en Anton Kaes y Bernhard Zimmermann (eds.), *Literatur fur viele: Studien zur trivialliteratur und massenkommunikation im 19. und 20.*, Gottingen, Vandenhoeck & Ruprecht, pp. 165-171.
- Marcelo Wirnitzer, Gisela (2001), «Problemas y estrategias utilizadas en la traducción de Christine Nöstlinger, autora de literatura infantil y juvenil», en Isabel Pascua Febles (coord.), *La Traducción. Estrategias Profesionales*, Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 101-111.
- Martín Farrero, Andreu (1955), «¿Por qué literatura juvenil?», *CLIJ* , 72, pp. 24-28.
- Martín Ruiz, Juan Francisco (2005), «Los factores definatorios de los grandes grupos de edad de la *Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* 9(190), s. p., en <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-190.htm> (fecha de consulta: 1/3/2017).
- Martínez Mateo, Roberto (2015), «Una revisión de la censura en la literatura infantil y Juvenil (LIJ) traducida del inglés en España desde la etapa franquista a la actualidad», *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris*, 20, pp. 163-182, en <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/7535/7105> (fecha de consulta: 3/3/2017), doi: 10.7203/qdfed.
- Mcelderry, Margaret K. (2007), «*The Hazards of Translation*», en Association for Library Service for Children, *Mildred L. Batchelder Award Selection Committee Manual*, Chicago, American Library Association, pp. 65-67, en http://www.ala.org/alsc/sites/ala.org/alsc/files/content/batchelder_manual_august2015_Current%20on%20Website.pdf (fecha de consulta: 26/11/2018). Publicado originalmente en *Horn Book* 49/6, 1973, pp. 565-569.
- Mendoza García, Inma (2014), *La traducción al español de Judy Moody, de Megan Mcdonald: Revisión del tratamiento de los culturemas y los nombres propios desde la Traductología actual*, tesis doctoral, Sevilla, Fondos Digitales de la Universidad de Sevilla, en

<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/2632/la-traducccion-al-espanol-de-judy-moody-de-megan-mcdonald-revision-del-tratamiento-de-lo-s-culturemas-y-los-nombres-proprios-desde-la-traductologia-actual/> (fecha de consulta: 1/3/2017).

Merino Álvarez, Raquel (2002), «Traducciones censuradas de teatro y literatura infantil y juvenil en la España de Franco», en Lourdes Lorenzo, Ana María Pereira y Veljka Ruzicka (eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*, Madrid, Dossat, pp. 69-90.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), Gobierno de España (2017), «El sistema educativo español», en <http://www.mecd.gob.es/rusia/ser-estudiante.html> (fecha de consulta: 1/3/2017).

Moreno Verdulla, Antonio (1998), *Literatura infantil. Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Moreno Verdulla, Antonio (2006), «Identidad y límites de la literatura juvenil», en Manuela Moreno Castillo (coord.), *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*, Colección Aulas de Verano, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, pp. 9-28, en <https://sede.educacion.gob.es/publivena/PdfServlet?pdf=VP12104.pdf&area=E> (fecha de consulta: 1/3/2017).

Nikolajeva, Maria (2010), «Translation and Crosscultural Reception», en Shelby Wolf, Karen Coats, Patricia A. Enciso y Christine Jenkins (eds.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, Nueva York/Londres, Routledge, pp. 404-418.

Nord, Christiane (1997), *Translation as a Purposeful Activity*, Manchester, St. Jerome.

Oittinen, Riita (2000), *Translating For Children*, Nueva York, Garland.

- Oittinen, Riita (2006), «No Innocent Act. On the Ethics of Translating for Children», en Jan Van Coillie y Walter P. Verschueren (eds.), *Children's Literature In Translation. Challenges And Strategies*, Manchester, Kinderhook, St Jerome, pp. 35-45.
- Oittinen, Riita (1993a), *I Am Me, I Am Other: On the Dialogics of Translating for Children*, Tampere, University of Tampere.
- Oittinen, Riita (1993b), «The Situation of Translating for Children», en Justa Holz-Mänttari y Christiane Nord (eds.), *Traducere Navem: Festschrift Für Katharina Reiss Zum 70. Geburtstag*, Tampere, Tampereen Yliopisto, pp. 321-334.
- Oksaar, Els (1988), *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Hamburgo, Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften.
- O'Sullivan, Emer (2000), *Kinderliterarische Komparatistik*, Heidelberg, C. Winter.
- Pascua Febles, Isabel (2011), *La literatura traducida y censurada para niños y jóvenes en la época franquista: Guillermo Brown*, Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Pascua Febles, Isabel (2002) «Traducción de la literatura para niños. Evolución y tendencias actuales», en Lourdes Lorenzo *et al.* (eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*, Madrid, Cie. Dossat Editoriales, pp. 91-114.
- Pascua Febles, Isabel (2000), «The Interventionism of the Translator: Translating Cultural References», *Global Links, Linguistic Ties: Forging a Future for Translation and Interpreting Conference*, Nueva York, New York University.
- Pascua Febles, Isabel (1998), *La adaptación y la traducción de la literatura infantil*, Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Pascua Febles, Isabel y Gisela Marcelo Wirnitzer (2000a), «La traducción de la LIJ», en *CLIJ*, 123, pp. 30-36.

Pascua Febles, Isabel y Gisela Marcelo Wirnitzer (2000b), «La traducción de la LIJ: Relevancia, posición y tendencias actuales», *Literatura infantil y juvenil: Tendencias actuales en investigación*, Vigo, Universidade, Servicio de Publicaciones, pp. 211-221.

Petrini, Enzo (1981[1963]), *Estudio crítico de la literatura juvenil*, trad. de Manuel Carrión, Madrid, Ediciones Rialp.

Puurttinen, Tiina (1995), *Linguistic Acceptability in Translated Children's Literature*, Joensuu, University of Joensuu.

Ravettino Destefanis, Alejandra Jimena (2016), *Cultura escrita, tiempo libre y jóvenes universitarios. Acerca de las prácticas e imágenes vinculadas con la lectura, los contenidos y los soportes*, tesis doctoral, Santiago de Chile, TeseoPress, en <https://www.teseopress.com/culturaescrita/chapter/gustos-y-preferencias-literarias/> (fecha de consulta: 1/3/2017).

Reiss, Katharina (1982), «Zur Übersetzung Von Kinder- Und Jugendbüchern. Theorie Und Praxis», *Lebende Sprachen*, 27.1, pp. 7-13, doi: <http://Dx.Doi.Org/10.1515/Les.1982.27.1.7>.

Roig, Blanca Ana *et al.* (2008), *Docencia, investigación y crítica de LIJ en el marco ibérico. Informe 2004-200*, Castilla-La Mancha, Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI) de la Universidad, en <http://www.usc.es/export9/sites/web/institucional/gl/proyectos/lijmi/descargas/elinea2.pdf> (fecha de consulta: 1/3/2017).

Ruiz Huici, Kiko (1999), «La literatura juvenil y el lector joven», *Revista de Psicodidáctica*, 8: p. 0, en <http://www.redalyc.org/html/175/17500804/> (fecha de consulta: 1/3/2017).

Salvador Oliván, José Antonio y María del Carmen Agustín Lacruz (2015), «Hábitos de lectura y consumo de información en estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de

- Zaragoza», *Anales de Documentación*, 18.1, pp. 1-15, en https://zaguan.unizar.es/record/46559/files/texto_completo.pdf (fecha de consulta: 1/3/2017).
- Shavit, Zohar (1992), «Editor's Introduction», *Poetics Today: International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication*, 13.1, pp. 1-3.
- Shavit, Zohar (1981), «Translation of Children's Literature as a Function of its Position in the Literary Polysystem», *Poetics Today: International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication*, 2.4, pp. 171-179, en <http://humanities1.tau.ac.il/segel/zshavit/files/2014/09/004-Translation-of-Childrens-Liturature.pdf> (fecha de consulta: 1/3/2017).
- Shavit, Zohar (1986), *Poetics of Children's Literature*, Atenas (EE. UU.), University of Georgia Press.
- Sotomayor Sáez, M.^a Victoria (2005), «Censura y libros para niños tras la guerra civil española», en Veljka Ruzicka, Celia Vázquez y Lourdes Lorenzo (eds.), *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil*, Vigo, Universidade, Servicio de Publicaciones, pp. 397-412.
- Stolt, Birgit (1978), «How Emil Becomes Michel: On the Translation of Children's Books», en Göte Klingberg, Mary Ørvig y Stuart Amor (eds.), *Proceedings of the Third Symposium of the International Research Society for Children's Literature, Södertälje, 26-29 de agosto 1976*, Estocolmo, Almqvist & Wiksell International for the Swedish Institute for Children's Books, pp. 130-146.
- Valdivieso, Carolina y Cecilia Beuchat (coords.) (1991), *Literatura para niños: cultura y traducción*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valdivieso, Carolina y Cecilia Beuchat (coords.) (1992), «Translation of Children's Literature: Inter-Cultural Communication», *Bookbird*, 30/1, pp. 9-14.

Venuti, Lawrence (1995), *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, Londres/Nueva York, Routledge.

Vermeer, Hans Joseph (1983), «Translation theory and linguistics», en Riiva Pauli, R. Orfanos y S. Tirkkonen-Condit (eds.), *Häkökohtia kääntämisen tutkimuksesta*, Joensuu, Universidad de Joensuu, pp. 1-10.

Villa Sepúlveda, María Eugenia (2011), «Del concepto de *juventud* al de *juventudes* y al de *lo juvenil*», *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), pp. 147-157.

Yuste Frías, José (2006), «Traducción y paratraducción de la literatura infantil y juvenil», en Ana Luna Alonso y Silvia Montero Küpper (eds.), *Traducción e política editorial de literatura infantil e xuvenil*, Vigo, Universidade, Servicio De Publicaciones, pp. 189- 202.