

## **Acercamiento a la cultura oral de L2 a través de la poesía infantil: una propuesta de aula para alumnos de traducción**

Richard Clouet  
*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*  
rclouet@dfm.ulpgc.es

Fecha de recepción: 12.06.2014  
Fecha de aceptación: 30.07.2014

**Resumen:** Este trabajo propone una reflexión sobre la relación que vincula un tipo de texto literario particular (la canción infantil) al correspondiente texto traducido, abordando algunas nociones y teorías que destacan el papel del lector (o sea del lector-traductor) en la producción del nuevo texto. Se revela como enormemente importante la lectura del texto original en voz alta para poder comprender sus características fonéticas y sus efectos sonoros: rima, ritmo, musicalidad, tono, etc. Sonidos y sentido se entretrejen haciéndose inseparables, lo que proporciona un sentimiento de incapacidad para traducir esta poesía, traducción que termina por constituir un desafío. Mostraremos, pues, la relevancia del concepto de oralidad en el proceso de la traducción de poemas infantiles y trataremos de explicar los aspectos en los que la percepción de los sentidos resulta tan importante como la de las formas para traducir este tipo de texto. De ahí que resulte imprescindible formar a nuestros alumnos de traducción para que aprendan a valorar los aspectos fónicos de la lengua extranjera y de su lengua materna.

**Palabras clave:** poesía infantil, traducción, oralidad, lenguas extranjeras.

### The oral tradition of nursery rhymes in the translation class: emphasizing the importance of orality with ESL students

**Abstract:** This study is aimed at analyzing the relationship that approximates a particular type of literary text, namely nursery rhymes, to the translated text, approaching a few poetic conceptions and theories to emphasize the role of the reader (or reader-translator) in the production of the new text. Reading the original text aloud is of utmost importance to understand its phonetical characteristics and sound effects: rhyme, rhythm, musicality, tone, etc. Sound and meaning are, indeed, totally intertwined and inseparable, hence the common thought that translating poetry represents an insurmountable challenge. We will show how relevant the concept of orality is when we read and translate nursery rhymes and we will also try to demonstrate that perceiving senses is as important as perceiving forms when translating poetry. Consequently, it is of utmost importance to teach our translation

students to appreciate the sound effects of both the foreign language and their mother tongue.

**Key words:** nursery rhymes, translation, orality, foreign languages.

**Sumario:** Introducción. 1. Prosodia y traducción. Conclusiones.

### Introducción

En una conferencia en Nueva York, Gregory Rabassa, pocos años después de haber realizado la traducción de la obra maestra *Rayuela* del argentino Julio Cortázar, explicó que "õ the ear is important in translation because it really lies at the base of all good writing. Writing is not truly a substitute for thought, it is a substitute for soundõ " (1971: 82). Esta cita adquiere relevancia para los propósitos de este artículo, ya que consideramos que son precisamente los marcadores fonéticos los que determinan con mayor rigor la calidad de ciertas traducciones literarias, por ejemplo la poesía. De ahí la importancia de proporcionar a nuestros alumnos, no sólo en las clases de traducción sino también en las de lengua extranjera, las herramientas necesarias para asimilar el conjunto de recursos fonéticos y expresivos de las lenguas que están estudiando . incluso de la suya propia. de manera que puedan acercarse a la tradición oral de las distintas comunidades culturales y profundizar así en el conocimiento de esta realidad multicultural para mejorar su calidad como futuros mediadores entre culturas.

Todo traductor debe formarse previamente en la lengua extranjera para lograr la adquisición del idioma con el que pretende operar profesionalmente. Las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* recogen con claridad los elementos relacionados con la prosodia y destacan dentro del capítulo quinto las competencias generales del usuario o alumno de una lengua, en el seno de ellas se establecen dos partes: el conocimiento declarativo (saber) y las competencias comunicativas. En ambos apartados se hace referencia al componente fonológico; en el primero, se señala la necesidad de reflexionar para un aprendiz adulto sobre el sistema fónico, se determinan las destrezas correspondientes que facilitarán al alumno una mejor capacidad de pronunciación y se precisan algunas habilidades dentro de la competencia fonética (p. 105):

- la capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.
- la capacidad de percibir y de concatenar secuencias desconocidas de sonidos.

- la capacidad, como oyente, de convertir (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua.

Y en el segundo apartado, vinculado a la comunicación, se cita expresamente la competencia fonológica (p. 113) que supone la percepción y la producción de los fonemas y sus alófonos, de los rasgos distintivos, de la estructura silábica o de la prosodia.

Junto a estos fundamentos más lingüísticos, se asumen otros principios que están íntimamente ligados a la lengua y que nos interesan particularmente en nuestro enfoque didáctico, nos referimos a los factores culturales que consideramos un componente intrínseco del aprendizaje de cualquier idioma. En el documento europeo citado, se escoge la denominación de %conciencia intercultural+ (p. 101) que incluye la conciencia de la diversidad regional y social en los dos contextos sociales: el propio y el de la lengua que se aprende.

Comprobamos, pues, que el acento, el ritmo y la entonación figuran dentro de este marco de referencia entre las cuestiones esenciales de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Estos aspectos no habían gozado de la atención necesaria hasta el momento actual y, sin embargo, encarnan un principio inherente a cualquier lengua ya que representan un elemento de discriminación básico para ciertos factores de la comprensión y de la expresión lingüística, puesto que cada idioma tiene sus propios patrones prosódicos que connotan la significación. La adquisición de la lengua materna se realiza a través de la experiencia sensorial, sin pizarras, ni libros, ni ordenadores, siguiendo un proceso más inconsciente que el aprendizaje de la L2 o L3.

Todos los niños, si no padecen disfunciones cognitivas o discapacidades físicas, consiguen hablar la lengua materna con corrección siguiendo un progreso personal que difícilmente coincide de unos a otros. Ellos van estableciendo hipótesis sobre la pronunciación o la significación de palabras que su entorno confirmará o no y, sobre esas hipótesis iniciales que el niño establece, irá fijando sus propios ajustes en un proceso continuo de verificación fonético (el *input* que recibe) hasta llegar a alcanzar una producción (*output*) cercana o igual a la que se considera pronunciación o uso normativo de la lengua.

La enseñanza de la L2 debería dejarse influenciar por estos procesos naturales de aprendizaje, ya que comprobamos a menudo que el éxito final en el aula del proceso de aprendizaje de L2 no está garantizado a pesar de los esfuerzos del docente y del discente por los múltiples factores que interfieren en él. Cortés Moreno (2002: 67) en su investigación sobre el español como lengua extranjera afirma:

Sabemos que numerosos extranjeros tienen dificultades para pronunciar palabras como %ojo+, %arza+, %ollizo+, etc. Pero en el habla de esos extranjeros suele haber algo más que unos sonidos alterados: desplazamiento del acento a una sílaba átona; pausa donde no es propio y viceversa, entonación inadecuada, etc. En efecto, el acento extranjero se debe no sólo a unos sonidos peculiares, sino también a unos rasgos prosódicos peculiares.

Incluir la prosodia en la pronunciación no es una cuestión meramente terminológica, sino, sobre todo, epistemológica, con claras repercusiones didácticas.

Entre los factores que interfieren en la adquisición de una lengua, el aspecto cultural alcanza particular relevancia porque el aprendiz adulto necesita poseer una motivación para participar desde su propia identidad de esa nueva cultura. La actitud de cada individuo ante este asunto hará que aquél que se interese más en la socialización se incline más por expresar y compartir ideas con sus compañeros, dando preferencia generalmente a la fluidez sobre la perfección fonética, al contrario de aquél que pretende la corrección de su expresión sobre la fluidez de su discurso. M. Celce-Murcia (1991)<sup>1</sup> subraya distintas variables que impiden la adquisición de una pronunciación similar a la de un nativo que son las siguientes: L1, edad, exposición a la L2, identidad, habilidad fonética innata, actitud, motivación e interés por la pronunciación. En nuestra opinión, algunas de estas barreras para mejorar la pronunciación pueden superarse desde un acercamiento afectivo y lúdico que las poesías o canciones infantiles contribuyen a potenciar. El significado de la entonación debe permanecer como elemento inseparable del contexto.

---

<sup>1</sup> Citado en *Cómo enseñar fonética inglesa en el profesorado universitario. Propuesta innovadora* <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Cieri.htm>, visitado 6 de noviembre de 2007, p. 2.

## 1. Prosodia y traducción

La investigadora Álvarez Muro (2001)<sup>2</sup> habla de una gramática de la oralidad, materia que trataría de organizar el hilo fónico a través de un conjunto de mecanismos de naturaleza prosódica o suprasegmental. Sin estos mecanismos sería muy difícil hacer de ese continuo fónico algo inteligible. Estas palabras muestran la necesidad de tener en cuenta los mecanismos fónicos si queremos comprender enteramente lo que se dice. En los estudios traductológicos, Muriel Rukeyser insiste también en la importancia que tiene el ritmo de una traducción para su recepción: "Treason and resurrection and bringing over, these are translations. It is a mythological effort to bring a music over into another life. And it involves one's own lost languages. As if we knew all languages" (1971: 188). Si aplicamos las palabras de Rabassa y Rukeyser, descubriremos que, efectivamente, para un tipo de texto como el que presentamos a continuación, resulta primordial cuidar los efectos fonéticos del sonido. En los siguientes poemas infantiles, tanto en inglés o francés como en castellano, podemos observar cómo la oralidad y el sonido del texto tienen un papel primordial para el desarrollo de su comprensión.

Diddle, diddle, dumpling, my son John,  
Went to bed with his trousers on;  
One shoe off, one shoe on,  
Diddle, diddle, dumpling, my son John.

Tic, tac, toc,  
Quel est ce coup sec?  
Ric, rac, roc,  
C'est un petit bec;  
Cric, crac, croc,  
La coquille casse;  
Fric, frac, froc,  
C'est l'ergot qui passe;  
Clic, clac, cloc,  
C'est coquet TIC-TOC;  
Flic, flac, floc,  
C'est le petit coq.

Nana, nanita,  
nanita, nana,  
a dormir va mi niño  
hasta mañana.

---

<sup>2</sup> En el capítulo segundo de su artículo "Análisis de la oralidad" que se recapitula en la bibliografía final, pero del que no consta el nº de página.

En estos mismos poemas la musicalidad llega a ser fundamental y sería perturbadora si fuese tratada en la traducción fuera de unos parámetros determinados. De hecho, estos poemas tienen el éxito que tienen entre los niños de habla inglesa, francesa o española porque transmiten un ritmo particular que nace de la métrica y de la prosodia textual. Desde los primeros momentos de su vida, el niño recibe un caudal rítmico y afectivo a través de la palabra materna que, por su sonoridad, es música y juego, abriendo infinitas perspectivas a la imaginación, a la creatividad, etc. La canción de cuna es la primera forma de poesía que se recibe y, aun cuando el bebé no comprenda el mensaje verbal, percibe el afecto con el que se transmite; y le place la música, la cadencia, el ritmo que lo acompaña. Después de la nana viene la poesía y el juego relacionado con ella, dependiendo exclusivamente de la familia y de la escuela que todo este material llegue a sus destinatarios. Poco a poco, este ritmo llega a formar parte integrante del niño, de su lengua y de su acervo cultural.

Un poema infantil incorpora, pues, un código de connotación múltiple y enriquecedor con un ritmo que viene marcado por el juego de las sonoridades, y donde el texto suele caer en el absurdo la mayoría de las veces para satisfacer solamente las exigencias de las rimas. Destaca también otra característica, vinculada a la tradición oral, anteriormente mencionada: los poemas infantiles tienen una carga emocional extremadamente fuerte. De hecho, su modo de difusión, de los adultos a los niños o entre los mismos niños, forma parte de un verdadero ritual, y la emoción está muy presente durante la iniciación en este rito cuando se aprenden, se transmiten o se repiten los textos. Además, estos textos suelen recurrir a nociones familiares que constituyen el bagaje cognitivo de los niños, como por ejemplo el ratón y la gallina (ver los ejemplos siguientes); por lo tanto, se deben analizar teniendo en cuenta su naturaleza cognitivo-comunicativa, o sea, la naturaleza cognitivo-comunicativa de cualquier actividad verbal y, por supuesto, también de la bilingüe, como podemos comprobar en los siguientes poemas ingleses, franceses y españoles.

Inglés	Francés	Español
<p>Hickery Dickory Dock! The mouse ran up the clock; The clock struck one, The mouse ran down, Hickery Dickory Dock!</p> <p>(Favourite Nursery Rhymes, 1975: 11)</p>	<p>Une souris verte Qui courait dans l'herbe, Je l'attrape par la queue, Je la montre à ces messieurs, Ces messieurs me disent: Trempez-la dans l'huile Trempez-la dans l'eau Ça fera un escargot tout chaud.</p> <p>(Charpentreau, 1985: 27)</p>	<p>Debajo un botón, ton, ton del señor Martín, tin, tin había un ratón, ton, ton muy muy chiquitín, tin, tin</p> <p>Tan tan chiquitín, tin, tin era aquel ratón, ton, ton que encontró Martín, tin, tin debajo un botón, ton, ton.</p> <p>Es tan juguetón, ton, ton el señor Martín, tin, tin que guardó el ratón, ton, ton en un calcetín, tin, tin.</p> <p>En un calcetín, tin, tin vive aquel ratón, ton, ton que metió Martín, tin, tin el muy juguetón, ton, ton.</p> <p>(María Pascual, 1990: 20)</p>
<p>Three Blind Mice, Three Blind Mice See how they run! See how they run! They all run after the farmer's wife, Who cut off their tails with a carving knife. Did you ever see such a thing in your life, As three Blind Mice</p> <p>(Favourite Nursery Rhymes, 1975: 34)</p>	<p>Une poule sur un mur Qui picote du pain dur Picoti picota Lève la queue et saute en bas.</p> <p>(Charpentreau, 1985 : 28)</p>	
<p>Hickety, Pickety, my fine hen, She lays eggs for gentlemen; Gentlemen come every day To see what my fine hen doth lay. Sometimes nine and sometimes ten, Hickety, Pickety, my fine hen.</p> <p>(Favourite Nursery Rhymes, 1975: 39)</p>		

Esos poemas demuestran la importancia que los autores de dichos textos tan particulares dan a los animales (%*the mouse*+, %*three blind mice*+, %*ay fine hen*+, %*el ratón*+, %*los pollitos*+, %*la gallina*+, %*la poule*+, %*la souris*+), ya que pertenecen al mundo más inmediato de los niños, como antes apuntábamos. Por otro lado, a través de su aparente falta de sentido, estas estrofas introducen una dimensión lúdica que inducirán frecuentemente a un acompañamiento de bailes o corros, llevando a la escena parejas de protagonistas tan poco comunes como el ratón y el reloj, el ratón y el botón o el ratón y el calcetín.

La construcción del texto y su lenguaje ponen en evidencia claramente el destinatario para el que ha sido creado: el niño. Si procedemos a un estudio comparativo textual de los poemas infantiles, las tres culturas escogidas coinciden en su expresión clara, sencilla y breve, junto a una gran funcionalidad y expresividad; unido todo ello al sentido general de los poemas que refleja un tono bastante absurdo (de hecho, uno se puede preguntar qué hace un ratón en un reloj o en un calcetín; asimismo, tres ratones ciegos corriendo detrás de la mujer que les cortó el rabo crean una situación absurda; finalmente, resulta extraña la transformación de un ratón en un caracol). También, en los tres casos se recurre a pocos adjetivos (%*fine*+siendo el único adjetivo usado en los tres poemas ingleses) y escasas metáforas; en cambio, predominan los sustantivos y los verbos y, por supuesto, las onomatopeyas (%*pío*+, %*pío*+, %*pío*+), aliteraciones y asonancias (%*mickery Dickory Dock*+, %*mickety*+, %*Pickety*+), así como un alto grado de redundancias (%*hiquitín*+, %*tin*+, %*tin*+, %*un botón*+, %*ton*+, %*ton*+, %*un calcetín*+, %*tin*+, %*tin*+, %*uguetón*+, %*ton*+, %*ton*+, %*picoti*+, %*picota*+, etc.).

Sin embargo, a diferencia de los poemas españoles y franceses, los textos ingleses utilizan más los nombres propios para denominar a personajes o animales (%*mickery Dickory Dock*+, %*mickety Pickety*+, por ejemplo); este factor añade una carga emotiva más importante y, en consecuencia, inspira una mayor cercanía afectiva, como resultado de la repetición de sus marcadores fonéticos.

Aunque las características textuales de este tipo de composiciones son similares en cada una de las culturas escogidas (la anglófona, la francófona y la hispana) y aunque reconocemos una misma tendencia internacional de los poemas infantiles en cuanto a sus referencias culturales por las restricciones que impone el mundo cognitivo infantil, no se puede olvidar que cada texto está enmarcado dentro de una sola cultura. Por lo tanto, el traductor siempre debe encontrar una equivalencia en la cultura meta, lo que A. Berman llama %*la formulation différente de la même sagesse*+ (1985: 36). A nuestro parecer, lo que Berman aplica a la traducción de proverbios vale para la traducción de los poemas infantiles: el



traductor ha de encontrar el compromiso entre la búsqueda de equivalencias y la traducción no solamente de las palabras del poema sino también de su ritmo, su longitud, sus redundancias, sus aliteraciones y asonancias. En suma, el traductor deberá elegir situaciones comunicativas similares a las del TO.

La tarea del traductor se ve dificultada por el distanciamiento con respecto a la lengua del TO. Para muchos estudiantes que inician sus estudios de licenciatura en Traducción e Interpretación, traducir supone simplemente volver a decir lo dicho en otro idioma, luego aprenden que la definición es incompleta si no se precisa de antemano la palabra *decir*. Porque *decir* no consiste en generar cadenas de signos lingüísticos sino producir mediante ellos sentidos y percepciones, o sea, el mensaje propiamente dicho, proferido mediante signos lingüísticos. Esos signos lingüísticos se articulan según tres sistemas distintos: fonomorfosintácticos, semánticos y prosódicos. El locutor transforma dichos sistemas en una cadena fónica, jugando a su vez con la manera de manejar su voz y de mover su cuerpo según la situación social concreta en la que se encuentra. Locutor e interlocutor se comprenderán si lo que uno quiere que el otro entienda llega a ser lo mismo que lo que el otro interpreta, es decir, que el sentido sea lo comprendido.

Al hablar de poesía infantil, hay que hablar de las distintas funciones del lenguaje. Bühler distingue tres funciones del lenguaje, a partir de las cuales se empieza a hablar del "circuito de la comunicación". La pragmática lo ha completado. Bühler habla de función representativa, expresiva y apelativa. Éstas están orientadas hacia los elementos básicos de la comunicación: la representativa se orienta hacia las cosas; la expresiva hacia el emisor y la apelativa hacia el receptor.

Jakobson trabajó con el esquema de Bühler, pero estableció seis funciones del lenguaje: referencial, emotiva, poética, conativa, fática y metalingüística. A cada uno de los factores que intervienen en la comunicación corresponde una función determinada. En la poesía infantil están presentes todas las funciones señaladas, aunque predominan dos funciones: la apelativa y la fática, en especial esta última. No se trata de transmitir una información objetiva con carácter meramente explicativo. La función principal de este tipo textual está orientada hacia el receptor. Se pretende influir en él a través de un texto que calca el discurso oral en cierta manera, como comprobamos en el poema "Three Blind Mice", el autor se dirige directamente hacia sus receptores: "See how they run!"

La función poética, tal como la define la escuela de Praga, adquiere importancia. Mukarovski hablaba de esta función, también llamada estética,

para referirse a los rasgos propios del lenguaje literario, ya que cuando se escribe, se piensa en un grupo determinado de lectores, en este caso los niños. Se hace un uso del lenguaje diferente del habitual, puesto que se pretende captar la atención de los receptores acerca de los signos lingüísticos por medio de repeticiones y anáforas, por ejemplo.

Cabe destacar también que la poesía depende, ciertamente, de los rasgos fonológicos propios del idioma en el que se escribe y, en consecuencia, la lectura en voz alta restituirá en el poema su corporeidad sonora en plenitud, aunque cada lectura realizará una interpretación singular de él, con su énfasis y sus matices. Orlach Belic afirma: «La estructura rítmica del verso depende del idioma. En el verso no hay nada que no sea dado por las propiedades y condiciones prosódicas de un idioma determinado» (1972: 12). Este argumento se ve refrendado en la poesía española al no existir ningún verso con ritmo cuantitativo, porque el idioma carece de la oposición distintiva entre vocales largas y breves que existe en inglés. Por ejemplo, la vocal breve [o] en el poema «TICKERY DICKORY DOCK» y la repetición del sonido [k] dan al poema un ritmo rápido que sigue el mismo compás marcado por la manecilla del reloj.

Por otra parte, la poesía infantil comparte con la poesía épica, lírica o dramática, el carácter de documento oral en su origen. Más tarde, se apoyó en la escritura para perdurar y ser recordada, sin abandonar del todo sus raíces orales. La versificación, la relevancia de los efectos sonoros en recitaciones, lecturas en voz alta, musicalizaciones, etc., ponen en evidencia los fuertes vínculos de la poesía con la dimensión oral del lenguaje.

De ahí que los diversos recursos sonoros (rimas, anáforas, acentos, ritmos, entonaciones, etc.) no son simples adornos o cuestiones retóricas sino marcadores del sentido del poema. Sonido y sentido se hacen inseparables. Por tanto, se menciona a menudo la imposibilidad de una verdadera traducción de la poesía. «Todo concepto lingüístico aplicado a la poética -afirma Jakobson- coloca automáticamente en primer plano precisamente la idea de las relaciones recíprocas [entre la estructura fónica y el plano semántico]» (1980: 29). En el mismo sentido, Rivers señala: «La mera versificación material impone al lector una semiosis totalmente diferente a la de la prosa» (1988: 16).

No estamos de acuerdo con esta imposibilidad de una verdadera traducción de la poesía, partiendo de la premisa de que todo se puede traducir y de que el traductor siempre debe lograr la equivalencia comunicativa, noción que adquiere gran relevancia para la traducción de la poesía infantil; dos textos (el original y su traducción) deben tener igualdad

de sentido, objetivos y funciones en dos culturas diferentes, luego en dos lenguas diferentes. En traducción, cuando hablamos de %igualdad+ queremos decir %más o menos+, pues la comunicación es una actividad eminentemente subjetiva y, consecuentemente la equivalencia, que siempre será comunicativa, no resulta imposible por imperativos de la esencia de la propia comunicación. El traductor debe elegir y seleccionar los elementos lingüísticos en la cultura meta, capaces de contener valores comunicativos similares a los del texto origen<sup>3</sup>. Desde una concepción lingüística de la traducción, este proceso de búsqueda de equivalentes se entendía como una cuestión de %sacrificio lingüístico+. Hoy día, sin embargo, ningún teórico de la traducción sigue buscando los principios de equivalencia en el nivel de la lengua, es decir, en la diferencia entre las estructuras semánticas, sintácticas o idiomáticas (Mounin, 1963 y Jakobson, 1963), dado que cualquier texto es el resultado de un acto de comunicación que incluye las motivaciones, percepciones y objetivos del emisor, dentro de una situación comunicativa dada que comprende al receptor y a los saberes compartidos por ambos aquí y ahora (Pergnier, 1978: 50-51). A pesar de las divergencias acerca del concepto de equivalencia de Nida y Taber (1969), equivalencia textual de Catford (1965: 63) y Elena García (1990: 16) o equivalencia funcional de Reiss y Vermeer (1984), nosotros, al igual que R. Rabadán (1991), Z. Lvovskaya (1997) y R. García López (2000), preferimos hablar de equivalencia comunicativa.

También hablamos para producir efectos (transmitir, convencer, insultar, conmover). Por lo tanto, el traductor debe comprender primero el sentido directo del mensaje; luego, detectar sus marcadores cognitivos y afectivos, entre ellos los que filológicamente se denominan estéticos y, particularmente, los fonoestéticos. El traductor debe intentar transmitir a sus lectores los mismos efectos u otros similares. No se puede, ni es preciso, ni conviene, volver a decir todo lo dicho ni exactamente de la misma manera. Lo que sí se puede, es preciso y conviene es decir lo que hay que decir para que la comprensión sea comunicativamente equivalente. En resumen, nuestra idea de la traducción consiste en reformular el contenido de modo que el nuevo lector entienda lo que debe entender, de la manera adecuada. Si su comprensión produce los efectos buscados, acercándose lo más posible al programa conceptual del autor, se puede decir que el traductor ha logrado su objetivo.

Traducir los efectos fónicos de un texto se semeja a traducir poesía, el traductor debe captar la métrica y la rima que componen el ritmo musical junto con el significado de las palabras; y también significa saber que el

---

<sup>3</sup> En adelante TO.

inglés es, por ejemplo, consonántico y conciso y el español mucho más vocálico y dilatado. Cualquier marcador presente en el original habrá que conservarlo en el texto meta<sup>4</sup> si es posible, pero buscando siempre la equivalencia comunicativa entre éste y el TO.

Este proceso queda conceptualizado en la Teoría de la Relevancia -o pertinencia- de Sperber y Wilson quienes argumentan que el modelo tradicional del código, según el cual la comunicación está basada en un mero proceso de codificación-decodificación, posee un innegable mérito explicativo pero descriptivamente resulta insuficiente, lo que podríamos representar de la manera siguiente:

- proceso de comunicación = proceso inferencial (tomando como punto de partida el contexto, la forma del enunciado, las actitudes...)
- noción de relevancia: cuando una persona establece una comunicación pretende, mediante la modificación del entorno físico del receptor, provocar un efecto en su entorno cognitivo.

En otras palabras, el principio de relevancia, o pertinencia, garantiza que el hablante intente lograr el mayor efecto posible con el menor esfuerzo cognitivo de procesamiento. Con estas presunciones, el destinatario seleccionará un contexto concreto y un estímulo verbal que justifique la expectativa de la relevancia. Por eso, en un proceso traductológico, la interpretación de algunos supuestos será más accesible que otra en una lengua y cultura dadas. El traductor tendrá que seleccionar la traducción más adecuada para la comprensión del estímulo.

Sperber y Wilson resumen este proceso mental de una manera muy pertinente (1987: 63): *“The realization that a trustworthy communicator intends to make you believe something is an excellent reason for believing it”*. Esto implica que, en primer lugar, el buen comunicador transmite sus intenciones de la mejor manera posible para que el mensaje sea el mismo en su mente y en la de sus lectores y, en segundo lugar, el autor lleva a cabo elecciones específicas para producir el efecto deseado sin que el lector deba esforzarse para entenderlo.

---

<sup>4</sup> En adelante TM.

## Conclusiones

La poesía infantil, de la misma forma que otros géneros literarios, entra en este mismo campo de la comunicación, ya que los poemas, como cualquier tipo de producción oral o escrita, se producen con una intención precisa, en un momento y lugar determinados. Entonces, la finalidad comunicativa está ya implícita en el mismo acto de escribir y destinar el poema a un público infantil; en este caso, para niños de dos a siete años. Por consiguiente, la poesía infantil representa, a nuestro parecer, un buen ejemplo del trinomio traducción. oralidad. pertinencia. El lector y el oyente de los poemas ha de inferir la implicatura, basada muy a menudo en metáforas, onomatopeyas o referencias culturales, para luego reconstruir el mensaje a partir de la información proporcionada por el emisor y el contexto. La labor del traductor consistirá en reproducir los mismos efectos en el TM para que la referencias tengan la misma relevancia que en el TO, lo que representa un verdadero reto.

Para ser aceptable en la cultura meta, el TM tendrá como característica primordial la máxima lealtad posible al programa conceptual del autor del TO y deberá conservar al máximo las relaciones de equivalencia comunicativa, ya que el poema traducido tendrá que cumplir las mismas funciones que el original: despertar en los niños la curiosidad, enseñar, ser fácil de recordar y deleitar el oído; efectos que Michel Ballard denomina *jeux de sons et transferts ludiques* (2001: 41), recalcando su vertiente lúdica.

Los profesores de una lengua extranjera en una facultad de traducción e interpretación representan un papel fundamental para despertar la sensibilidad del alumnado por la musicalidad de las lenguas que aprenden y por las imágenes que éstas pueden sugerir. Nuestros estudiantes de traducción deben saber apreciar la riqueza expresiva de dichas imágenes, el ritmo de la lengua, aproximándose al valor estético del texto; así podrán, poco a poco, acercarse a los sonidos y a la musicalidad propios de cada lengua y a los diferentes modos de construcción del sentido.

Creemos que la poesía infantil ofrece otro modo de manejar con habilidad el vínculo afectivo que debe establecerse entre el aprendiz y la lengua que aprende. Elegir un poema es elegir un código de connotación múltiple y enriquecedor para que el alumno elabore asociaciones originales y descubra la fuerza espontánea de todo mecanismo creador imprescindible para su futura labor como traductor.

**Referencias bibliográficas**

- ÁLVAREZ MURO, A., 2001, 'Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana', en *Estudios de Lingüística Española*, 15, Mérida, Universidad de los Andes. Disponible en <<http://elies.rediris.es/elies15/cap21.html>>, [Consulta: 2 de noviembre de 2007].
- BELIC, O., 1972, *El español como material del verso*, Valparaíso, Ediciones Universitarias.
- CATFORD, J. C., 1965, *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*, Londres, Oxford University Press.
- CORTÁZAR, J., 1969, *Hopscotch*, trad. Gregory Rabassa, Nueva York, Pantheon Books.
- \_\_\_\_\_, 1991, *Rayuela*, Madrid, Colección Archivos.
- CORTÉS MORENO, M., 2002, 'Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente', en *Revista didáctica (Lengua y literatura)*, 14, Madrid, Universidad Complutense, pp. 65-75.
- GARCÍA LÓPEZ, R., 2000, *Cuestiones de traducción*, Granada, Editorial Comares.
- JAKOBSON, R., 1980, *Lingüística, poética, tiempo. Conversaciones con Krystina Pomorska*, Barcelona, Crítica.
- LEFEVERE, A., 1997, *Traducción, Reescritura y la Manipulación del Canon Literario*, Salamanca, Ed. Colegio de España.
- LVOVSKAYA, Z., 1997, *Problemas actuales de la traducción*, Granada, Granada linvistica.
- MESCHONNIC, H., 1995, 'Traduire ce que les mots ne disent pas, mais ce qu'ils font', en *Meta* 40-3, pp. 514-517.
- MOUNIN, G., 1963, *Les problèmes théoriques de la traduction*, París, Gallimard.
- NIDA, E. A. Y C. TABER, 1969, *The Theory and Practice of Translation*, Leiden, E. J. Brill.
- PERGNIER, M., 1978, *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*, París, Champion.
- RABADÁN, R., 1991, *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*, León, Servicio de publicaciones de la Universidad de León.
- RABASSA, G., 1971, 'The Ear in Translation', en *The World of Translation*, New York, P.E.N American Center.
- REISS, K. y H. J. Vermeer, 1984, *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen, Niemeyer.
- RIVERS, E. L., 1988, 'La oralidad y el discurso poético', en *Edad de Oro*, 37, pp. 15-20.

RUKEYSER, M., 1971, "The Music of Translation", en *The World of Translation*, New York, P.E.N American Center.

SPERBER, D. y D. Wilson, 1987, *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell.

