


Crítica pedagógica de la traducción: evaluación de problemas en los aspectos intra e interlingüísticos en dos versiones de “My mother” de Jamaica Kincaid

Pedagogical Translation Criticism: evaluation of
problems in the intra and interlinguistic aspects in two
versions of “My mother” by Jamaica Kincaid

Kalinka Velasco Zárate
Universidad Autónoma Benito Juárez
de Oaxaca, Facultad de Idiomas
kalivz@googlemail.com



Fecha de recepción: 14 de octubre del 2023
Fecha de aceptación: 20 de agosto del 2024
doi: 10.22201/enallt.01852647p.2025.80.1086

Resumen

La capacidad de crítica es indispensable en la formación de traductores literarios y, junto con la subcompetencia bilingüística, estratégica, traductora y actitudinal, es fundamental para emitir juicios valorativos que deriven del análisis, evaluación y reflexión tanto del proceso de traducción como de su producto (Zierer, 1979; Rodríguez Rodríguez, 1999; Hurtado Albir, 2019). Siguiendo a Pilar Elena García (1997; 1999), se presenta la crítica pedagógica de dos traducciones al español del cuento “My mother” de Jamaica Kincaid (*At the bottom of the River*, 2013 [1983]): la del traductor Alejandro Pérez Viza, publicada por Txalaparta en 2007, y la elaborada por la autora, de la cual se presentan solo algunos fragmentos relevantes para el análisis. Esta crítica aborda tres aspectos problemáticos para la traducción identificados en el texto origen (TO) que atañen a categorías del nivel sintáctico–semántico, como Tiempo y Aspecto, y del discurso, como Cohesión; asimismo se consideran algunas tendencias deformantes del estilo (Berman, 1991 [1985]; 1995).

Palabras clave: crítica de la traducción; formación de traductores; competencias traductorales; análisis gramatical comparativo; tendencias deformantes

Abstract

The capacity for criticism is indispensable in the training of literary translators, and along with the bilingual, strategic, translation and attitudinal sub-competences it is paramount for the ability to make evaluative judgments of translations, derived from a process of systematic analysis, evaluation and reflection applied to both the process and the product of translation (Zierer, 1979; Rodríguez Rodríguez, 1999; Hurtado Albir, 2019). After Pilar Elena García (1997; 1999), this article presents the pedagogical critique of two translations into Spanish of Jamaica Kincaid’s short story “My mother” (*At the bottom of the River* (2013 [1983]): Alejandro Pérez Viza’s translation (2007), published by Txalaparta in 2007, and the author’s own translation, from which only the relevant fragments are presented. This critique focuses on three translation problems identified in the original text (OT), which are related to syntactic–semantic level categories such as Tense, Aspect and discourse based such as Cohesion, together with Berman’s deforming tendencies (1991 [1985]; 1995).

Keywords: translation criticism; translators’ education; translation competences; comparative grammar analysis; deforming tendencies

1. Introducción*

Se llama *crítica de la traducción* a “la realización de un análisis objetivo sobre la calidad de los textos traducidos, análisis que tiene en cuenta todos los factores tanto negativos como positivos” (Rodríguez Rodríguez, 1999: 195). Este tipo de análisis requiere de la adquisición de la competencia traductora —conformada por el conjunto de habilidades desarrolladas mediante los constantes ejercicios implementados durante la formación de los traductores—; los juicios y evaluaciones sobre los textos traducidos parten de la observación y análisis de la obra original, de la versión traducida y del proyecto de traducción propio (García, 1997: 51–52; Rodríguez Rodríguez, 1999: 195–196). Para Vauday (2017: 72), el ejercicio de la crítica inicia desde el momento en que un texto es identificado y seleccionado para traducirlo —ya sea por su contenido, estética o utilidad para la lengua o cultura meta— e incluye el proceso de traducción en sí y, finalmente, la evaluación del texto traducido. La crítica de la traducción es una competencia y actividad sistemática que se adquiere y desarrolla durante la etapa formativa para afinarse en el ejercicio de la profesión: es ejercida por el traductor e integra la lectura, el análisis y la interpretación tanto del texto origen (TO) como de la traducción (texto meta, TM), todo esto previo a la emisión de juicios de valor sobre el proceso de traducción. La crítica debe ser reflexiva, es decir, debe considerar el resultado del análisis y el proceso argumentativo sobre conceptos, teorías, actitudes y juicios de valor (Gabryś Baker, 2008: 33–34).

* Trabajo realizado con apoyo de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) para el Diplomado en Traducción Literaria y Humanística (2021-2023) impartido por Ametli, A. C. en colaboración con la Unidad de Investigación sobre Representaciones Sociales y Culturales (UDIR) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Agradezco al Comité editorial y dictaminador de ELA los comentarios y observaciones puntuales para la mejora del artículo; todos los errores de interpretación y representación son míos.

Sumado a lo anterior, Berman (1995: 5–8) señala que la crítica de traducciones debe partir de un análisis del texto origen que dé cuenta del tipo de texto y género al que pertenece, aspectos culturales y contextuales tanto del autor como de la obra, así como cuestiones de estilo y de alteridad u otredad. A su vez, dicho análisis debería facilitar la interpretación de las redes subyacentes de significado. Por otra parte, esta crítica debe considerar información sobre el proyecto de traducción, la intención del traductor y su enfoque (en general, esta información se incluye en los paratextos que acompañan la obra, sin embargo, por factores editoriales y comerciales, no siempre puede el traductor visibilizarla). En conjunto, estos aspectos integran los criterios aplicados en la evaluación de la traducción, y funcionan como parámetros de los puntos a evaluar. De acuerdo con Zierer (1979: 167–180), Rodríguez Rodríguez (1999: 196–197) y Vauday (2017: 75), estos criterios comprenden al menos cuatro niveles: gramaticalidad, normas de uso (aceptabilidad, discurso, pragmática), elementos extratextuales y estilo, tanto del autor de la obra como del traductor, esto es, su competencia hermenéutica y estilística para traducir.

La sistematización de la crítica de la traducción ha dado lugar a distintos modelos, uno de ellos es el de Pilar Elena García (1997; 1999), quien propone la *crítica pedagógica de la traducción*. En este modelo el traductor en formación realiza el análisis de una traducción publicada siguiendo un proceso sistemático con el propósito de desarrollar sus habilidades para identificar y clasificar problemas asociados a las propiedades del texto, principalmente en el nivel lingüístico. Este enfoque de análisis comparativo entre las propiedades de la lengua de origen y de llegada, le permite anticipar retos y evitar errores de traducción en dicho nivel.

Este artículo presenta la crítica pedagógica de la traducción del cuento “My mother” de Jamaica Kincaid (2013 [1983]); las retraducciones¹ evaluadas son la versión al español peninsular de

¹ Toda traducción evaluada es una de diferentes posibles versiones o reescrituras de la obra original, de ahí que se les denomine como retraducciones. Mattos

Alejandro Pérez Viza (2007) y la traducción realizada por la autora de este artículo. Como criterios para la valoración se emplearon aspectos problemáticos para la traducción identificados en el texto base, relacionados con categorías del nivel sintáctico–semántico y del discurso, como Tiempo, Aspecto y Cohesión. Además, se consideraron las tendencias deformantes para la evaluación de la traducción del estilo (Berman, 1991 [1985]: 48–69), ya que permiten identificar formas de traducir que, según Berman, empobrecen la calidad de las traducciones y propician la presencia de errores o desviaciones que afectan el sentido y estilo de la obra.

En §2 se presenta el concepto de *crítica reflexiva* como un proceso del pensamiento que influye en el aprendizaje de las habilidades necesarias para la crítica de la traducción; también se muestra el modelo de la crítica pedagógica de la traducción (García, 1997; 1999), explicando sus antecedentes y las fases que incluye. La sección concluye exponiendo brevemente las tendencias deformantes. En §3 se aplica el modelo de García (1997, 1999) a la crítica de “Mi madre” en la versión de Pérez Viza (2007) y la propia; primero se contextualiza a la obra y la autora y luego se presenta el análisis del cuento y la identificación de los problemas que plantea para su traducción del inglés al español. Enseguida, en la parte evaluativa se comentan las soluciones a estos problemas de traducción propuestas por ambos traductores y la presencia de tendencias deformantes, y se valoran las dos versiones. Por

(2015: 47–48) afirma que la retraducción abarca cualquiera de las siguientes posibilidades: la versión que mantiene las características de la obra original en cuanto a su estilo; la que busca mostrar a los lectores la otredad en la obra traducida al mantener aspectos lingüísticos o extratextuales que son específicos de la lengua y cultura de origen y están presentes en la obra original (Berman, 1991 [1985]: 48–69); la versión actualizada, cercana al contexto y la cultura meta (Berman, 1990: 1–9), y la versión que contiene modificaciones con propósitos específicos, conocida como adaptación (Ortiz García, 1993: 120, 123–124; Vauday, 2017: 76–77). Estas posibilidades se anticipan y expresan en el proyecto de traducción, ya sea requerido o propio, y están sujetas a la influencia de factores editoriales y comerciales (Mattos, 2015: 47–48).

último, el artículo reúne una serie de conclusiones, que señala la importancia del análisis de las tendencias deformantes como criterio para la valoración de ambas traducciones respecto a los problemas identificados en el nivel lingüístico.

2. Para una crítica de la traducción: crítica reflexiva, crítica pedagógica de la traducción y tendencias deformantes

2.1. Crítica reflexiva

La crítica constituye una actividad que parte de la reflexión como un proceso del pensamiento que incide en el aprendizaje. Según Gabryś Baker, la *reflexión* representa un concepto general y complejo, una conciencia de percepciones específicas, significados y comportamientos (2008: 33–34). La autora señala que este constructo comprende dos categorías amplias: *conciencia* y *conciencia crítica*; siendo la conciencia crítica de un nivel más abstracto que la primera. A su vez, estas se clasifican en seis subniveles de actividad *crítica reflexiva* (Gabryś Baker, 2008: 33–34). El primer nivel de conciencia comprende los siguientes subniveles: 1) la reflexión afectiva o conciencia individual de los sentimientos acerca de lo percibido, realizado o pensado, es decir, las actitudes y la relación afectiva respecto a la actividad que se realiza; 2) la conciencia diferenciadora o evaluación de la eficacia de las percepciones, pensamientos y comportamientos, esto es, la capacidad de diferenciar o distinguir lo que funciona de lo que no; 3) la reflexión sobre los juicios o conciencia de los juicios de valor hechos vertidos en las percepciones, pensamientos y comportamientos, que correspondería a la toma de decisiones basada en juicios informados, y 4) la reflexión conceptual o valoración de la adecuación de los conceptos o teorías usados para los juicios y su aplicación o adaptación. El segundo nivel, de conciencia crítica, incluye: 5) la reflexión psíquica o el análisis cuidadoso sobre lo observado para evitar hacer juicios precipitados, sin información o evidencia suficiente que los sustenten, y, por último, 6) la reflexión teórica o la conciencia de

las diferentes perspectivas teóricas que pueden explicar lo observado, es decir, el conocimiento de distintas teorías, métodos, etcétera, y su evaluación crítica, a fin de seleccionar la que ofrezca mejores explicaciones del hecho o tema estudiado (Gabryś Baker, 2008: 33–34). Estos dos últimos niveles implican un distanciamiento reflexivo previo a la intervención o acción, así como la aplicación de procedimientos, metodologías, herramientas y teorías que posibiliten la obtención de mejores resultados.

En la crítica de la traducción, los niveles propuestos por Gabryś Baker —conciencia y conciencia crítica— son aplicados por el traductor al enfrentar la identificación de las teorías propias y la evaluación de sus procesos, así como las decisiones y justificaciones que subyacen a su práctica. Tal evaluación busca establecer si es necesario realizar modificaciones que contribuyan a un desempeño más eficaz, ya sea en la práctica formativa o profesional, con efectos sobre la traducción. La reflexión constituye así un distanciamiento crítico o conciencia reflexiva sobre el trabajo de traducción, una habilidad que puede aplicarse en este y otros procesos.

2.2. *Crítica pedagógica de la traducción*

Para García (1997: 51–52, 59; 1999: 10–11) la crítica pedagógica de la traducción es un trabajo de valoración derivado de un proceso sistemático que tiene como objetivo identificar problemas y errores en una traducción ya publicada de la obra fuente, y conlleva la realización de una documentación adecuada, así como la propuesta de soluciones a los problemas identificados en una traducción propia.

Existen diferentes modelos para llevar a cabo el estudio comparativo y crítica de las traducciones (García, 1997: 48–51; 1999: 10–11; Rodríguez Rodríguez, 1999: 196–199), destacando los de Gideon Toury (1980), Katharina Reiss (1981) y Werner Koller (1983), aplicados a la traducción de textos literarios según un enfoque descriptivo. En el Cuadro 1 se presentan estos modelos junto al modelo de García (1997), con el fin de mostrar sus elementos

y fases constitutivas, además de contrastarlos. Aunque los modelos tienen elementos en común, una diferencia importante reside en el texto que se analiza primero: en los modelos de Toury y Reiss este análisis inicia con el texto meta o la traducción, en cambio, el de Koller es flexible al respecto, pues se puede optar por iniciar el análisis con la obra fuente o el texto meta. Por su parte, García (1997: 52–54, 59) propone iniciar siempre con el análisis del texto base e integrar una fase de identificación de problemas para la traducción antes de valorar la versión traducida. Posteriormente, en la valoración se debe criticar los errores de traducción léxico-gramaticales y de competencia traslativa sobre aspectos funcionales y textuales, para hacer luego una propuesta propia.

CUADRO 1. Modelos para la crítica de la traducción; adaptado de García (1997: 48–51; 1999: 10–11) y Rodríguez (1999: 196–199)

Katharina Reiss (1981)	Gideon Toury (1980)	Werner Koller (1983)	García (1997)
<p><i>Dos fases:</i></p> <p>1. Análisis de la traducción: crítica del texto de llegada para descubrir irregularidades de la lengua origen en la de llegada.</p> <p>2. Análisis del texto de partida: tipo y función textual, categorías intralingüísticas (nivel semántico, adecuación léxica, corrección gramatical, correspondencia en estilo), así como determinantes extralingüísticos (situación inmediata, tema, tiempo, lugar, autor, receptor, implicaciones afectivas).</p>	<p><i>Tres fases:</i></p> <p>1. Análisis textémico, comenzando por el texto meta. Análisis del texto de partida.</p> <p>2. Comparación de ambos textos y de las unidades de traducción (unidades semánticas) de ambos textos.</p> <p>3. Explicación del nivel de equivalencia existente entre ambos textos.</p>	<p><i>Tres fases:</i></p> <p>1. Análisis del texto de partida:</p> <p>a) función lingüística,</p> <p>b) características del contenido,</p> <p>c) características lingüístico–estilísticas,</p> <p>d) características estético–formales y</p> <p>e) características pragmáticas.</p> <p>2. Comparación de la traducción con el texto de partida:</p> <p>a) Parte teórica: se estudian las equivalencias y su jerarquización, tomando en cuenta la personalidad del traductor.</p> <p>b) Parte práctica: se compara el texto de partida y el texto de llegada, cotejando los resultados del análisis del texto de partida con los resultados ofrecidos por el traductor.</p> <p>3. Valoración del texto de llegada.</p>	<p><i>Cinco fases:</i></p> <p>1. Análisis del texto de partida.</p> <p>2. Clasificación de problemas (no más de tres por texto).</p> <p>3. Análisis de cómo se resuelven los problemas en la traducción.</p> <p>4. Valoración de la traducción. Crítica de errores:</p> <p>a) léxico-gramaticales y</p> <p>b) relacionados a la competencia traslativa del traductor (funcionales y textuales):</p> <ul style="list-style-type: none"> – función de la traducción, – coherencia del texto, – clase o forma textual, – convenciones lingüísticas y – convenciones/condiciones específicas de la cultura o de la situación. <p>5. Propuesta de una traducción propia.</p>

De acuerdo con García (1999: 11–12), los problemas para la traducción del texto a identificar son del tipo léxico–semántico, morfosintáctico o textual. Estos aspectos intra e interlingüísticos están relacionados con las características lingüístico–estilísticas de la obra y, como se verá en este artículo, pueden incluir aspectos fonológicos, rasgos sintáctico–semánticos y discursivos, que son tratados en un análisis comparativo de las propiedades de las distintas lenguas de trabajo. La utilidad de este análisis comparativo se refleja en la producción del texto de llegada (García, 1999: 12). El análisis de la obra fuente respecto a aspectos extralingüísticos y culturales —como son el tema, contexto, época de la obra y del autor— permite analizar y evaluar cómo se resuelven estos retos en la versión que es criticada y, junto con los problemas del nivel lingüístico, proveen información y criterios a evaluar que ayudan a la planificación del proyecto propio de traducción.

La crítica pedagógica de la traducción no se centra únicamente en la identificación de errores propios o de otros, lo que equivaldría a enfocarse solo en el resultado, sino que los considera como parte del proceso de traducción, ya que pueden favorecer el uso de estrategias y procedimientos para su mejora. Puesto que en la evaluación se reconocen los aciertos y las decisiones equivocadas, se practica el monitoreo o revisión del trabajo propio y de otros con responsabilidad y reconocimiento de las capacidades, siendo estas habilidades parte de la subcompetencia estratégica, traductora y actitudinal de la competencia traductora en general (García, 1997: 59–60; 1999: 12; Kelly, 2002: 9–15; González Davies, 2012: 146–147).

2.3. *Tendencias deformantes*

Antoine Berman (1991 [1985]: 49–68; 1995: 6) propone considerar en la crítica de las traducciones de textos literarios tanto los aspectos bien logrados como las tendencias deformantes. Entre las tendencias deformantes incluye las siguientes: *racionalización*, *clarificación*, *expansión*, *ennoblecimiento* y *vulgarización*, *empo-*

brecimiento cualitativo, empobrecimiento cuantitativo, destrucción de ritmos, destrucción de redes subyacentes de significado, destrucción de patrones lingüísticos, destrucción de redes vernáculas o su exotización, destrucción de expresiones y frases idiomáticas y deformación de la superposición de las lenguas (Berman, 1991 [1985]: 49–68). Asimismo, Berman señala que en un enfoque positivo de la traducción o traducción *a la letra*, es decir, sin tendencias deformantes, es importante preservar el sentido, significado y connotaciones que el autor presenta, a través del uso de los recursos lingüísticos y literarios disponibles en su idioma, en el texto literario original, de este modo se respeta su estilo y se preserva el lenguaje expresivo y las formas características de su género según determinada época o corriente literaria. En este tipo de traducción también se busca mantener los aspectos extralingüísticos, referentes a la historia y la cultura, incluidos en el texto, esto mediante términos, frases y expresiones idiomáticas propias de la lengua o su variante, que se conservan como tal y se explican en notas y glosarios. De este modo, una traducción *a la letra* mostrará rasgos del estilo del autor, del idioma del texto de partida, los usos específicos del lenguaje relacionados con una tendencia o corriente literaria y aspectos extratextuales manifiestos en la obra; al respecto, el respetar y visibilizar la obra según sus características originales es una postura ética del traductor.

Al igual que García, Berman (1995: 4–5) considera útil el uso de modelos en la crítica de la traducción, a fin de que esta sea un ejercicio sistemático, apoyado en documentación relevante, como el proyecto de traducción, que aclara el enfoque y la postura del traductor hacia la obra, así como comentarios críticos, estudios, entre otros, sobre la recepción de la traducción. Como se ha dicho, los proyectos de traducción pueden constituir una propuesta de traducción *a la letra* (Berman, 1991 [1985]: 48–69) o algún otro de los tipos posibles de retraducción: una versión actualizada, cercana al contexto y la cultura meta, o una adaptación (Mattos, 2015: 47–48). En cualquier caso, el conocimiento tanto de las tendencias deformantes que empobrecen la calidad de la traducción

como el de los modelos de crítica o evaluación de las traducciones resulta indispensable para el traductor. En el caso del traductor en formación, el análisis previo de la obra base, la identificación de problemas para la traducción y el conocimiento de las tendencias deformantes le permitirá establecer una estrategia para la valoración y crítica de traducciones. Asimismo, esto posibilitará que su aprendizaje y práctica de la crítica de la traducción literaria integre la conciencia y conciencia crítica sobre los significados, acciones y actitudes específicas, propias y de otros, hacia el texto traducido.

3. Crítica pedagógica de la traducción de “My mother”

En esta sección se presenta la aplicación del modelo de García (1997), lo cual incluye la descripción del contexto y propósito de esa evaluación, el análisis de la obra base, la identificación de aspectos problemáticos para la traducción y la evaluación crítica de la traducción de Pérez Viza y la propia según el tratamiento de dichos aspectos. Como se mencionó, además de la valoración según la crítica pedagógica de la traducción (García, 1997), se examinó la presencia de tendencias deformantes en ambas versiones (Berman, 1991 [1985]), lo cual se incluye al final de la sección.

3.1. Contexto y propósito de la crítica pedagógica del cuento

La crítica pedagógica de la traducción de “My mother” tiene como propósito el contribuir a la formación de traductores literarios y docentes de traducción en el análisis textual y extratextual previo a la traducción. La selección del cuento, el análisis de sus características lingüísticas y del uso de recursos del discurso literario, así como su contextualización en cuanto a obra de la literatura anglófona del Caribe, se realizó a lo largo de dos semestres en los cursos de lingüística aplicada, literaturas anglófonas y de crítica de la traducción del Diplomado en Traducción Literaria y Humanista inglés–español (2021–2023) impartido por la Asociación Mexicana de Traductores Literarios (Ametli, A. C.) en colaboración con

UDIR-UNAM. Como experiencia formativa del uso de modelos para la crítica de la traducción, una vez que se identificó el modelo de García (1997) y la traducción del cuento hecha por Alejandro Pérez Viza (2007), se decidió sistematizar y difundir el proceso de análisis del texto base iniciado durante el diplomado para compararlo con la traducción propia. En la búsqueda de traducciones del cuento, se encontró que la versión de Pérez Viza (2007) es, a la fecha, la única dirigida a lectores hispanohablantes; no se encontraron críticas o estudios previos sobre esta traducción.

3.2. Análisis del texto base

“My mother” es un cuento de Jamaica Kincaid incluido en el volumen *At the bottom of the River* (2013 [1983]). La autora, nacida el 25 de mayo de 1949 en St. Johns Antigua y radicada actualmente en Estados Unidos, es considerada como una de las escritoras más destacadas de la literatura escrita en inglés de esta región por su manejo de los géneros del cuento y la novela. Markham (1996: xi) estima que su obra se inscribe en un contexto literario marcado por “a political and critical climate informed by feminism” [“un clima político y crítico informado por el feminismo”],² e identifica como sus temas las relaciones familiares y los roles femeninos en una cultura y espacios geográficos y simbólicos en los que converge lo tradicional —herencia de las raíces africanas y manifestado principalmente en la comida, música, rituales y lenguaje— y lo que se considera propio de la cultura “civilizatoria” o de la herencia colonial británica, reflejado en la religión, costumbres, valores y formas de pensar, ser y actuar, que Kincaid cuestiona a través de la voz de sus personajes. Asimismo, se le reconoce un estilo propio, un uso sensual del lenguaje y la combinación de lo real con lo fantástico—imaginario. Markham (1996: xxxvi) dice: “Critics rightly talk of Kincaid’s ‘resistance to canons’; her ‘apocalyptic imagery’; her ability to see the magical in the ordinary; and the vibrancy and

² Las traducciones de las citas son propias salvo que se indique lo contrario.

sensuality of her language which draws on an inherited income of folk-tale, baby-talk and Bible-speak”.³

“My mother” es un cuento escrito en prosa poética en el cual, a lo largo de nueve pasajes, se integran diferentes figuras y recursos literarios, uso de imágenes y metáforas, repeticiones de palabras y frases con cierta sonoridad, elaboración de cronotopo (Bajtín, 1982; Andrade Ecchio, 2013: 136, 140), relaciones intertextuales y el motivo de la metamorfosis, lo que muestra las influencias de la literatura anglosajona que Kincaid pone de manifiesto en su escritura narrativa. Stecher y Stecher (2010: 138) estiman que Kincaid, junto con otras escritoras del Caribe, ha contribuido a desarrollar la literatura de la región, reflejando sus particulares modos de vida, formas de pensar y expresión creativa, apartándose de una cultura homogenizante. Esto puede apreciarse en la apropiación de recursos literarios y estructuras narrativas europeas que las autoras posmodernas y poscoloniales subvierten para abordar temas como la búsqueda de la identidad y el cuestionamiento de las relaciones de poder y de los valores impuestos por la cultura colonial a través de personajes femeninos (Childs & Fowler, 2006: 19–20; Xiuxia, 2008: 4–14). Respecto al estilo de estas escritoras, Markham (1996: xxix) señala que su narrativa breve se distancia de una estructura lineal, es decir, del relato de sucesos en estricta cronología y secuencia (inicio, desarrollo y desenlace), y en su lugar propone el uso de estructuras diegéticas distintas que pueden empezar por “the end/beginning followed by flashback, and back again to the beginning/end” [“el final/principio seguido de un *flashback*, y luego otra vez de regreso al principio/final”] (Markham, 1996: xxix).

“My mother” fue seleccionado para su traducción por la identificación de la traductora con el tema de la relación entre madre e hija durante la adolescencia y las emociones expresadas a lo largo

³ “Los críticos han acertadamente hablado de la resistencia de Kincaid a los cánones; sus imágenes apocalípticas; su habilidad para ver lo mágico en lo ordinario; y lo vívido y la sensualidad de su lenguaje que es herencia de la tradición oral, el habla infantil y el lenguaje bíblico.”

del cuento. El lector puede recuperar de sus propios marcos de referencia algunos aspectos de la convivencia a veces conflictiva y otras de cercanía que caracterizan esta etapa del desarrollo. Por el contenido y estructura narrativa, “My mother” es un cuento que se clasifica dentro del género del *Bildungsroman* o historia de crecimiento, en el cual la ficción aborda el crecimiento personal y psicológico de uno de los personajes (Childs & Fowler, 2006: 18), generalmente, un hombre joven. En su apropiación del género, Kincaid propone el relato de una mujer joven, quien narra la historia de la relación con su madre a lo largo de la niñez, la adolescencia y hasta la edad adulta en el contexto de una isla del Caribe. El pasaje inicial presenta el conflicto y el desenlace, recurso con el cual se anticipan al lector algunos de los acontecimientos que se desarrollarán en la historia (Markham, 1996: xxix). En la narración, el recurso cronotopo —también conocido como temporalidad–espacio (Andrade Ecchio, 2013: 136, 140)— se elabora mediante imágenes de lugares tanto reales como fantasiosos: una casa, una habitación, la playa, un valle, una cueva y una isla, que son descritos evocando ambientes con flora, fauna, olores y sonidos propios de las costas del Caribe. El motivo de la metamorfosis también está presente en el cuento, con una función importante asociada con la estructura del *Bildungsroman* y los estados emocionales y sentimentales cambiantes y contrastantes de los personajes a lo largo del relato. Por último, la intertextualidad se manifiesta a través de alusiones a personajes y situaciones de la literatura europea, por ejemplo, Kincaid refiere en este cuento dos imágenes de la obra *Alicia en el País de las Maravillas* (Lewis, 2004 [1865]): la sonrisa del Gato de Cheshire y el hoyo en que Alicia cae.

3.3. Aspectos intra e interlingüísticos problemáticos para la traducción

García (1997: 59; 1999: 11–12) propone identificar en el texto origen al menos tres problemas para su traducción. En el caso de “My mother”, los problemas identificados se localizan en el nivel

intralingüístico e interlingüístico y refieren a aspectos o propiedades léxicas, sintáctico–semánticas y del discurso.

El primer problema es la manera en que el léxico contribuye a la Cohesión. La cohesión a nivel fonológico y léxico en este texto se construye mediante reiteración léxica, aliteración y uso de onomatopeyas, que dan al relato cierto ritmo, musicalidad y unidad. Asimismo, el relato está cargado de referencias anafóricas; el uso de pronombres (de sujeto, objeto, reflexivo), que en inglés sustituyen nombres propios y sustantivos y ayudan a desambiguar la identidad de los referentes mencionados antes en el texto, contribuye a la cohesión. En particular, dado que en español se usa el sujeto tácito una vez introducido el referente, se necesita tener cuidado para identificar los momentos en que la omisión de pronombres personales de sujeto es posible y distinguir aquellos en los que, en el cuento, la mención explícita y reiterativa del sujeto es necesaria para mantener cierta musicalidad característica del estilo. Un uso especial es el de la frase “*My mother and I, My mother and me*” [‘Mi madre y yo’] (Kincaid, 2013 [1983]: 28–31), como una colocación que habría que mantener para conservar dicho estilo.

El segundo problema concierne a los contrastes comparativos entre el español y el inglés asociados a la expresión de la temporalidad por medio de propiedades verbales de Tiempo (pretérito) y Aspecto (perfecto/perfectivo e imperfecto). El idiolecto de la hija se relaciona a estas propiedades, pues presenta un uso de habla del inglés posiblemente asociado a la variante de Antigua, cuyo efecto se observa en su discurso. Las formas gramaticales de Tiempo y Aspecto verbales son importantes en la narración de la secuencia de los hechos; hay una influencia de estas formas en el ritmo de los eventos en el relato. En la narración, la relación y secuencia de los eventos dentro de los pasajes se establece por medio de frases adverbiales de tiempo: “*for a time uncountable*”, “*for a while then*”, “*until one day*” [“por tiempo indefinido”, “por un tiempo”, “hasta que un día”], que modifican los verbos, como en “*the kind of sigh she had long ago taught me*” [“el tipo de suspiro que tiempo atrás me había enseñado”], o “*A long time passed, at the end of*

which, I stayed that way for years” [“Pasó mucho tiempo, y hasta el final, me quedé así por años”] (Kincaid, 2013 [1983]: 28–30), expresando la ubicación en el tiempo o la distancia de los eventos con respecto al momento en que se narran, y los límites definidos o indefinidos en cuanto a su duración (de Swart & Verkuyl, 1999: 132–133; Zagona, 2002: 36–37).

Respecto al tratamiento de las formas que expresan temporalidad (Tiempo y Aspecto), en la narración se presenta el uso del adverbio de tiempo *now* en conjunto con formas verbales en tiempo pretérito o presente simple; sujeto+*now*+verbo [+pasado] y sujeto+*now*+verbo [–pasado], respectivamente. En estas formas, el adverbio de tiempo se distingue de la conjunción *now*, que funciona como elemento de cohesión entre oraciones. Como se señaló líneas arriba, este uso del adverbio en conjunto con dichas formas verbales puede estar asociado a la variante del inglés hablado de Antigua que corresponde al idiolecto de la hija, como en los siguientes ejemplos: “*Between my mother and me now were the tears I had cried*”, “*My mother and I now watched each other carefully*”, “*She had instructed me to follow her example, and now I too travelled*”, “*My mother and I now entered the cave.*” (Kincaid, 2013 [1983]: 28–29). En específico, aquellas construcciones con morfología del verbo [+pasado] corresponden con el uso estándar del inglés en pasado simple o pretérito, codificando [Tiempo/Aspecto] en la misma morfología verbal. A su vez, el tiempo presente en el verbo [–pasado] puede también significar que la telicidad del evento permanece abierta, o que no es puntual, como en las interpretaciones de eventos habituales o continuos.

La morfología verbal codifica Tiempo tanto en inglés como en español, sin embargo, ambas lenguas difieren en la forma en que el Aspecto se realiza en la morfología verbal. En inglés el Tiempo [+pasado] tiene morfología regular (*–ed*) e irregular (*teach–taught, speak–spoke*) (Zagona, 2002: 15). En español, el tiempo [+pasado] se expresa en la morfología flexiva de los verbos finitos, que indica también persona y número, y el Aspecto, [perfectivo] e [imperfecto], se explicita según las formas del pretérito y del copretérito.

to. Las construcciones pretéritas son [+perfectivas], pues expresan que el intervalo del evento está delimitado, y las construcciones de copretérito son [-perfectivas], esto es, indican que el intervalo no está delimitado, lo cual influye en la interpretación de habitualidad y continuidad del evento (Zagona, 2002: 36–37; Montrul, 2004: 93–96). Por ejemplo, en el verbo *cantar* la forma de pretérito simple *cantó* (3SG) y *cantamos* (3PL) tiene la interpretación aspectual [perfectivo], mientras que la interpretación aspectual [imperfecto] requiere de la forma del copretérito *cantaba* (3SG) o *cantábamos* (3PL). El aspecto léxico del verbo (*Aktionsart*) influye también en la interpretación aspectual de los verbos; los verbos cuyos eventos son estados y actividades tienden a tener morfología de imperfecto, y los logros y las realizaciones, morfología de perfectivo. Cabe señalar que todos los verbos, independientemente del aspecto léxico, pueden aparecer con morfología de uno u otro aspecto, dependiendo del contexto, la presencia de adverbios y la intención del hablante (Bardovi Harlig, 2000: 196–197, 205–217; Montrul, 2004: 93–96).

En (1) se muestra cómo una oración en inglés con morfología de pretérito puede ser traducida al español con morfología de pretérito o copretérito:

- (1) The pain it caused her. (Kincaid, 2013 [1983]: 28)
- a. ‘El dolor que le causó.’
 - b. ‘El dolor que le causaba’.

Al tener el inglés la misma forma morfológica del pretérito en el Aspecto [\pm perfectivo], puede tener dos interpretaciones al traducirse al español: una como evento [perfectivo] o telélico que ha terminado o cuya acción es puntual, como (1a), y otra interpretación como [-perfectivo] o imperfecto, en la cual la telicidad del evento está abierta (atélico), no terminada, o no es puntual, como (1b). Por ello, los eventos expresados mediante verbos en la forma pretérita en inglés deben ser analizados tanto en el contexto de la oración en que ocurren como con relación a las oraciones adyacentes

para identificar si se trata de un evento de aspecto perfectivo o imperfecto y seleccionar la forma aspectual en español que mejor exprese el sentido, es decir, pretérito [perfectivo] o copretérito [imperfecto].

El último problema identificado se relaciona también con la presencia de frases verbales aspectuales progresivas —verbo auxiliar *be*–[±pasado]+verbo–*ing* [+continuo, +dinámicos, +atéllicos o no acabados, +durativo] (Bardovi Harlig, 2000: 211)—, que es preciso diferenciar de otras construcciones con morfología de gerundio (*-ing*), que describen acciones al inicio de oración, como “*Taking her head*” [“agarrando su cabeza”], o que corresponden a adjetivos, como “*a pacifying gesture* [“un gesto tranquilizador”] (Kincaid, 2003 [1983]: 28–29). Estas formas verbales encuentran fácilmente un correlato o equivalente en español, pues el tiempo [±pasado] puede codificarse en la morfología del verbo auxiliar *estar*, en concordancia con las propiedades del sujeto (número, persona), y el aspecto progresivo puede expresarse en el verbo del evento principal mediante la morfología del gerundio (*ando/iendo*), como en el ejemplo: *está cantando/estamos cantando o estuve bailando/estuvimos bailando*.

La atención a las formas de Tiempo y Aspecto en el cuento tiene una relación con la estructura narrativa (Bardovi Harlig, 2000: 278). Bardovi Harlig (2000) dice que una *narrativa* es un texto “in which the speaker relates a series of real or fictive events in the order in which they took place” [“en que el hablante relata una serie de eventos reales o ficticios en el orden en que estos sucedieron”] (Dahl, 1984: 116, citado en Bardovi Harlig, 2000: 279). Este tipo de discurso tiene dos partes, el *primer* y *segundo plano*, que corresponden al *foreground* y *background*, respectivamente. El primer plano narra los eventos principales que son parte de la estructura básica del discurso y se compone de cláusulas que desarrollan la secuencia de los eventos en el tiempo, por lo que cualquier evento en el primer plano es entendido como posterior al evento que le precedió; si se cambia el orden de los eventos en primer plano, se cambia la interpretación de lo sucedido (Bardovi Harlig, 2000:

279). En un discurso narrativo, la presencia de formas en pasado en el primer plano tiene un efecto en el ritmo y avance de la secuencia de eventos. Los eventos en primer plano son puntuales y acabados, y generalmente se expresan en tiempo pasado o presente histórico. En cambio, los eventos en segundo plano describen, detallan o evalúan los eventos en el primer plano y se expresan en pasado con formas de imperfecto o de aspecto progresivo o continuo, ya que corresponden a eventos no terminados, incompletos o cuya realización está en proceso (Bardovi Harlig, 2000: 312–313). En el cuento de Kincaid, los eventos del primer plano se narran en pasado simple y las cláusulas del segundo plano describen dicho evento usando formas de pasado y de aspecto continuo.

3.4. *Evaluación de las soluciones aplicadas en ambas versiones a los aspectos problemáticos identificados*

En esta sección se describe la traducción del cuento realizada por Alejandro Pérez Viza (2007), así como la traducción propia, y posteriormente se evalúan y comparan las soluciones propuestas por los traductores a los tres problemas o retos identificados.

La traducción de Alejandro Pérez Viza de la obra *At the bottom of the River* fue publicada en 2007 por la editorial Txalaparta, localizada en Navarra, España. Los cuentos fueron traducidos al español estándar peninsular, variante identificada por la presencia de ciertas expresiones y vocabulario, así como por el uso más extendido de algunas formas gramaticales, por ejemplo, de tiempos compuestos, con respecto al español latinoamericano. La portada del volumen muestra el título y a una mujer de rasgos afrocaribeños, en la solapa se encuentra la foto y una breve biografía de la autora, y en la contraportada aparecen comentarios favorables sobre la obra escritos por personalidades literarias como Susan Sontag, escritora norteamericana feminista. Esta edición no cuenta con un prólogo o notas que den cuenta del proyecto de traducción, por lo que no es posible conocer el contexto ni la intención o postura de Pérez Viza.

La propuesta de traducción propia está dirigida a lectores hablantes de español en Latinoamérica y tiene como intención mostrar el idiolecto de la hija para apreciar la superposición del inglés estándar y la marca dialectal del inglés de Antigua (Berman, 1991 [1985]: 49–68), indicando con cursivas las oraciones en que el rasgo se manifiesta. De este modo se mantienen las redes de significado subyacente, como el rasgo de identidad afrocaribeña de dicho personaje. Esta característica, la superposición de lenguas, es exclusiva de los cuentos de *At the bottom of the River*, pues Kincaid escribió sus siguientes novelas y cuentos en inglés estándar. En su obra posterior, compuesta también por ensayos, los temas familiares, su postura feminista y la crítica al contexto e historia local colonial se mantienen. A pesar de que la obra de Kincaid se considera como representativa de la mejor escritura poscolonial del Caribe del siglo xx, su literatura no es conocida por los lectores latinoamericanos. No obstante, el hecho de que *At the bottom of the River* tenga una retraducción al español peninsular sugiere la relevancia de esta autora, pues su obra aporta marcos de referencia para la discusión de temáticas tratadas en la literatura decolonial, de interés para los lectores en el siglo xxi, como la búsqueda de la identidad, las relaciones de poder, temas de género, entre otros. En este sentido, la traducción del cuento “My mother” ofrece una oportunidad para abordar en la práctica el tema de la otredad. Por otro lado, la aplicación de la crítica pedagógica de la traducción permite un ejercicio consciente de reflexión sobre el tratamiento de los problemas presentados en el anterior apartado, relacionados a aspectos semántico–gramaticales y discursivos.

3.4.1. Primer problema: léxico y cohesión

Alejandro Pérez Viza mantiene en su versión características del texto original en cuanto al registro poético, el ritmo, las imágenes de lugares reales y fantásticos, los ambientes y los estados de ánimo contrastantes de los personajes. Asimismo, la versión conserva los patrones lingüísticos y elementos que contribuyen a la

cohesión, como el uso repetitivo de la frase “*My mother and I*”, que traduce como “*Mi madre y yo*”. Sin embargo, se observó un uso inapropiado de los pronombres personales en la traducción de las referencias anafóricas, pues, según el uso en español, dichos pronombres deberían omitirse en el texto cuando se ha presentado o mencionado el referente con anterioridad. Esto se puede atribuir a la influencia del inglés. Por ejemplo, la traducción del siguiente fragmento, que tiene reiterados pronombres personales y de objeto: “until one day, for a reason **she** has kept to herself, **she** shook **me** out and stood **me** under a tree and **I** started to breathe again” (Kincaid, 2003 [1983]: 28). En este caso, Pérez Viza mantiene el pronombre *yo* (1ª persona singular) cuando debe suprimirse por la presencia del pronombre de objeto, mediante el cual se fija la relación anafórica en el discurso: “hasta que un día, por alguna razón que se ha guardado para sí, me sacudí, me dejó bajo un árbol y **yo** empecé a respirar de nuevo” (Kincaid, 2007: 69).

3.4.2. Segundo problema: contrastes en las propiedades verbales de Tiempo (pretérito) y Aspecto (perfecto/perfectivo e imperfecto)

Respecto al tratamiento de las formas verbales con el adverbio *now*, Pérez Viza mantiene en la voz de la narradora el uso de dichas formas, por lo que preserva este aspecto extranjerizante y de superposición de las lenguas en tanto característica del habla del inglés de Antigua (Berman, 1991 [1985]: 66), tal como se muestra en el Cuadro 2.

CUADRO 2. Traducción de formas verbales de Tiempo (pretérito) y Aspecto (perfecto/perfectivo e imperfecto)

Kincaid (2003 [1983]: 28–29)	Pérez Viza (2007: 70–71, 74)	Traducción propia
1) <i>Between my mother and me now were the tears I had cried</i>	Ahora entre mi madre y yo estaban las lágrimas que yo había derramado	Entre mi madre y yo <i>ahora</i> estaban las lágrimas que derramé
2) <i>My mother and I now watched each other carefully</i>	Mi madre y yo nos miramos ahora con cautela	Mi madre y yo <i>ahora</i> nos mirábamos con cuidado
3) <i>Her teeth now arranged themselves into rows that reached all the way back to her long white throat.</i>	Ahora sus dientes se habían reordenado en hileras que llegaban hasta el fondo de su larga y blanca garganta.	Sus dientes <i>ahora</i> *se acomodaban en filas que llegaban hasta el fondo de su larga y blanca garganta.

(continuación)

CUADRO 2. Traducción de formas verbales de Tiempo (pretérito) y Aspecto (perfecto/perfectivo e imperfecto)

Kincaid (2003 [1983]: 28–29)	Pérez Viza (2007: 70–71, 74)	Traducción propia
4) <i>and now I too traveled along on my white underbelly</i>	<i>y ahora también yo me desplazo sobre mi blanco vientre</i>	y <i>ahora</i> yo también me arrastraba sobre mi vientre blanco
5) <i>My mother and I now entered the cave</i>	<i>Mi madre y yo entramos en la gruta</i>	<i>Mi madre y yo ahora</i> entramos a la cueva

El reto en estos casos es explicitar en la morfología de los verbos en español el pretérito o copretérito de acuerdo con el aspecto del verbo: [perfectivo] o [imperfecto], respectivamente. En el segundo ejemplo del Cuadro 2, Pérez Viza decide usar la forma *mira-mos*, que resulta ser ambigua entre el tiempo presente y el pasado, aunque solo en el caso del presente la interpretación aspectual del evento es [imperfecto]: la forma más apropiada es *mirá-bamos*, copretérito con aspecto [imperfecto] también. En el último ejemplo, Pérez Viza selecciona la forma de pretérito con aspecto [perfectivo], pero omite el adverbio *now*, por lo que la traducción no es del todo consistente respecto a este rasgo del habla en la hija. La traducción propia, como ya se mencionó, indica en cursivas el uso del adverbio *ahora* para apreciar la superposición de lenguas, es decir, el inglés estándar y el habla de la hija en este cuento, además de mantener diferenciado en la mayoría de las instancias el aspecto correspondiente con las formas de tiempo pretérito y copretérito. En la tercera instancia, marcada con *, se reconoce un error de traducción; una mejor versión sería: “Sus dientes **ahora se habían** acomodado en filas que llegaban hasta el fondo de su larga y blanca garganta”, pues incluye el auxiliar *haber* en pretérito y aspecto [imperfecto].

3.4.3. Tercer problema: frases verbales con Aspecto progresivo

Respecto a las formas de Tiempo y Aspecto en el discurso narrativo, en ambas traducciones se mantienen las formas verbales y el patrón narrativo del discurso, esto es, los eventos son narrados en pasado simple y las cláusulas siguientes los describen usando for-

mas de pasado y de aspecto continuo, como en el ejemplo que se presenta en el Cuadro 3.

CUADRO 3. Frases verbales. Aspecto progresivo (evento+descripción y detalles)

Kincaid (2003 [1983]: 31)	Pérez Viza (2007: 78)	Traducción propia
Standing just outside the door, I asked her to inspect the house. [...] here a young woman defied her father and, while riding her bicycle to the forbidden lovers' meeting place, fell down a precipice, remaining a cripple for the rest of a very long life.	Desde el umbral de la puerta, le pedí que examinara la casa. [...] aquí, una mujer joven desafió a su padre y, cuando se dirigía en bicicleta al prohibido lugar de encuentro de los amantes, cayó por un precipicio y quedó lisiada para el resto de una muy larga vida.	Quedándome parada en la entrada de la casa, le pedí que la inspeccionara. [...] aquí una joven desafió a su padre, y cuando se dirigía en su bicicleta al lugar en donde se reunía con su amor prohibido, cayó a un precipicio, quedando parálitica por el resto de su muy larga vida.

3.5. Tendencias deformantes

Respecto a las tendencias deformantes, se identificó su presencia tanto en la versión de Alejandro Pérez Viza como en la propia. Entre las tendencias que empobrecen cualitativamente el texto, en la versión de Pérez Viza se observa que algunas de las elecciones léxicas en sustantivos para referirse a lugares, objetos, características físicas y eventos no contribuyen a una representación de sentido exacta o apropiada para el texto. Por ejemplo, el sustantivo en español ‘peso’ se emplea para traducir *height* (altura o estatura), o se usa ‘balsa’ en el caso de *pond* (charco, poza o estanque). Otros sustantivos elegidos en la traducción no representan el matiz exacto en el significado, por ejemplo, el uso del sustantivo ‘gemido’, sonido de tono bajo o grave (DEM, El Colegio de México, s. f.) para traducir *whine* (chillido), que expresa un sonido de un tono alto; o el uso de ‘estera’ o tapete de palma (DRAE, Real Academia Española, s. f.) cuando en el texto original se habla de un *mat* o tapete que se ha tejido con cabello. Respecto a los ejemplos anteriores, en la traducción propia, después de revisar el significado de las palabras y observar su uso en el contexto, se eligió emplear ‘altura’, ‘poza’, ‘chillido’ y ‘tapete’ por parecer más adecuadas y de uso común en el español estándar latinoamericano.

Otra tendencia deformante, la destrucción de redes subyacentes de significado del texto original, se observa en la traducción de Pérez Viza (véase Cuadro 4).

CUADRO 4. Tendencias de destrucción de redes de significado y patrones lingüísticos

Kincaid (2013 [1983]: 28)	Pérez Viza (2007: 69)	Traducción propia
Immediately on wishing my mother dead and seeing the pain it caused her, I was sorry and cried so many tears that all the earth around me was drenched.	Inmediatamente después de desearlo mi madre murió, y al ver el dolor que eso le había causado sentí pena y derramé tantas lágrimas que toda la tierra a nuestro alrededor quedó inundada.	Tan pronto como vi el dolor que le causó a mi madre el que le haya deseado la muerte, me arrepentí y lloré tantas lágrimas que la tierra a mi alrededor estaba empapada.

En el primer pasaje, la traducción de Pérez Viza establece que la madre está muerta y la hija siente pena por haberle deseado la muerte, sin embargo, en el texto fuente no hay información para esta interpretación. En la traducción propia se mantiene el sentido del original, pero se recurre a un cambio en el orden de las frases verbales en la primera oración, perdiendo el patrón lingüístico del paralelismo de las frases en gerundio y la coordinación en el *TO*; esta versión busca expresar el pesar de la hija por el dolor causado a su madre tras desearle la muerte (véase Cuadro 4).

Un caso similar ocurre cuando Pérez Viza provee información de las situaciones de los personajes que no han sido expresadas por Kincaid. Por ejemplo, en el fragmento que se muestra en el Cuadro 5, su traducción introduce una deformación de redes de significado al tratar ‘*great deeds*’ o ‘grandes actos o hazañas’ como “grandes e increíbles admiradores que cantan alabanzas”. En la traducción propia se considera que lo que molesta a la hija es la actitud arrogante de la madre que presume sus buenas acciones u obras.

CUADRO 5. Tendencia de destrucción de redes de significado

Kincaid (2013 [1983]: 30)	Pérez Viza (2007: 76)	Traducción propia
Still I missed my mother's close company and cried constantly for her, but at the end of each day when I saw her return to her house,	Con todo echaba a faltar la compañía de mi madre, que tuviéramos una relación más estrecha, y lloraba constantemente por ella,	Como todavía extrañaba la cercana compañía de mi madre constantemente lloraba por ella, pero al final del día, cuando la veía

(continuación)

CUADRO 5. Tendencia de destrucción de redes de significado

Kincaid (2013 [1983]: 30)	Pérez Viza (2007: 76)	Traducción propia
incredible and great deeds in her wake, each of them loudly singing her praises, I glowed and glowed again, red with anger.	pero todos los días al anochecer, cuando la veía volver a su casa, grandes e increi- bles admiradores tras su estela, todos cantando en voz alta sus alabanzas, volvía a encenderme, roja de rabia, una y otra vez	de vuelta a su casa cantando en voz alta a su paso las grandes e increíbles hazañas que había hecho, y lo bien que cada una de estas hablaba en favor de ella, me encendí una y otra vez, roja de furia.

3.6. Valoración comparativa de las versiones de “My mother”

Como se mencionó en §3, “My mother” es un cuento con riqueza de vocabulario, formas sintácticas relacionadas con un registro poético y diversos recursos literarios. Este ejercicio de crítica pedagógica de la traducción se centró en tres problemas intra e interlingüísticos vinculados con la Cohesión y las categorías gramaticales de Tiempo y Aspecto en relación con el discurso narrativo.

Ambas versiones mantienen el registro lírico o poético del cuento, las repeticiones que dan cohesión, la relación entre tiempo, aspecto y discurso narrativo, el ritmo, las imágenes y los ambientes descritos. Sin embargo, en la traducción de Alejandro Pérez Viza no siempre se preserva el habla particular de la hija —atribuido aquí a un idiolecto o a la variante de inglés hablado en Antigua—, por lo que se identificó una tendencia deformante: la pérdida de la superposición de lenguas. Otras tendencias observadas en dicha versión son el cambio en el contenido del texto original que tiene como consecuencia la destrucción de la red de significados subyacentes y el empobrecimiento cualitativo del texto debido a errores de selección de léxico y de interpretación.

En la traducción propia se empleó vocabulario del español estándar latinoamericano a fin de evitar los errores de elección léxica identificados, y se buscó preservar el contenido del texto original, eludiendo deformaciones de las redes de significado. Pese al análisis previo y la identificación de aspectos problemáticos, se reconocieron errores en la traducción propia, lo cual demuestra que en la

actividad traductora es necesaria la revisión cuidadosa y constante —no solo por parte del traductor, sino de otros colaboradores y durante el proceso editorial— para obtener una óptima versión final. En este sentido, la traducción propia queda abierta para la crítica.

Por último, para un proyecto de traducción *a la letra*, el mantener el rasgo distintivo del habla de la hija resultaría fundamental para observar la *otredad* (Berman, 1991 [1985]; Venuti, 2011: 240); de importancia si se considera que este personaje está en una relación de conflicto, en desarrollo como persona y en búsqueda de una identidad propia.

El uso de modelos como el de García (1997) y las tendencias deformantes de Berman (1991 [1985]) como criterios para la evaluación de las versiones del cuento “My mother” de Jamaica Kincaid contribuye a la mejora de las habilidades de traducción necesarias para mostrar el complejo estilo de la escritora afrocaribeña poscolonial.

4. Conclusión

Se presentó un ejercicio de traducción formativa o pedagógica para la crítica de dos traducciones del cuento “My mother” de Jamaica Kincaid (2003 [1983]), una realizada por Alejandro Pérez Viza (2007) y otra por la autora de este artículo. El constructo crítico reflexivo, el modelo de crítica pedagógica de la traducción (García, 1997; 1999) y las tendencias deformantes (1991 [1985]; 1999) sirvieron de marco para la valoración sistemática del texto fuente y de ambas traducciones. Se tuvo como criterios tres problemas del nivel intra e interlingüístico que inciden en el desarrollo de la competencia bilingüística o comunicativa en las dos lenguas (García, 1999: 12). El proceso permitió abordar la traducción de la obra con conciencia de aspectos actitudinales y formarse en la valoración y emisión de juicios sobre una traducción publicada y una propia de modo reflexivo, es decir, considerando diversas teorías, criterios y procedimientos disponibles para ello. Se concluye que este tipo de ejercicios contribuye al desarrollo y fortalecimiento de las ha-

bilidades para la crítica de la traducción de textos literarios, de las subcompetencias bilingüística, estratégica, traductora y actitudinal, así como de la competencia traductora en general.

5. Referencias

- Andrade Ecchio, Claudia (2013). Hacia un modelo de la narratividad: Mikhail Bakhtin y Northrop Frye en diálogo. *Revista de Humanidades*, 28, 121–148. <https://revistahumanidades.unab.cl/index.php/revista-de-humanidades/article/view/261/290>
- Bajtrín, Mijail M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bardovi Harlig, Kathleen (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Malden: Blackwell.
- Berman, Antoine (1991 [1985]). L'analytique de la traduction. En *La traduction et la lettre ou L'auberge du lointain* (pp. 48–69). París: Seuil.
- Berman, Antoine (1990). La retraduction comme space dela traduction. *Palimpsestes*, 4, 1–9.
- Berman, Antoine (1995). Critique des traductions: John Donne. París: Éditions Belin. https://po-et-sie.fr/wp-content/uploads/2018/11/59_1992_p3_20.pdf
- Childs, Peter, & Fowler, Roger (2006). *The Routledge dictionary of literary terms*. Abingdon, Nueva York: Routledge.
- de Swart, Henriëtte, & Verkuyl, Henk (1999). *Tense and aspect in sentence and discourse: Lecture notes of the 11th European Summer School in logic, language and information*. Utrecht: Utrecht Institute of Linguistics, Utrecht University. https://www.researchgate.net/profile/Henk-Verkuyl/publication/228388468_Tense_and_aspect_in_sentence_and_discourse/links/0f31752d7acbd0ea2c000000/Tense-and-aspect-in-sentence-and-discourse.pdf
- El Colegio de México (s. f.). *Diccionario del Español de México* (DEM). <http://dem.colmex.mx>
- Gabrys Baker, Danuta (2008). The research orientation and preferences of pre-service EFL teachers. En Mirosław Pawlak (Ed.), *Investigating En-*

- glish language learning and teaching* (pp. 31–47). Kalisz, Poznań: Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University.
- García, Pilar Elena (1997). La crítica pedagógica de la traducción. En Montserrat Bacardí Tomàs (Coord.), *Actes del II Congrés Internacional sobre Traducció: abril 1994* (pp. 47–61). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/1997/240637/conintra_a1994p47.pdf
- García, Pilar Elena (1999). La crítica de la traducción: otros métodos, otros objetivos. *TRANS*, 3, 9–22. <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/2385/2198>
- González Davies, María (2012). Socioconstructivismo, humanismo y plataformas pedagógicas: de la teoría al proyecto auténtico de traducción. En Marcos Cánovas, María González Davies & Lucrecia Keim (Coords.), *Acortar distancias. Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras* (pp. 143–158). Barcelona: Octaedro.
- Hurtado Albir, Amparo (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. En Miguel Tolosa Igualada & Álvaro Echeverri (Eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente y futuro / Because something should change: Present & future training of translators and interpreters. Monografías de Traducción e Interpretación (MonTI)*, 11, 47–76.
- Kelly, Dorothy A. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9–20.
- Kincaid, Jamaica (2007). *En el fondo del río*. (Trad. Alejandro Pérez Viza). Navarra: Txalaparta.
- Kincaid, Jamaica (2013 [1983]). *At the bottom of the River*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- Koller, Werner (1983). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lewis, Carroll (2004 [1865]). *The complete illustrated works of Lewis Carroll*. Londres: Bounty Books.
- Markham, Edward A. (Ed.) (1996). *The Penguin book of the Caribbean short stories*. Nueva York: Penguin.

- Mattos, Thiago (2015). Définir et redéfinir la retraduction : d' Antoine Berman jusqu'à présent. *Atelier de Traduction*, 23, 41–51.
- Montrul, Silvina (2004). *The acquisition of Spanish*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ortiz García, Javier (1993). La traducción como crítica literaria. *Livius*, 4, 117–125.
- Real Academia Española (s. f.). *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE). <https://dle.rae.es/>
- Reiss, Katharina (1981). Der Übersetzungsvergleich: Formen– Funktionen– Anwendbarkeit. En Wolfgang Kühlwein, Gisela Thome & Wolfram Wilss (Eds.), *Kontrastive linguistik und übersetzungswissenschaft* (pp. 311–319). Múnich: Wilhelm Fink Verlag München.
- Rodríguez Rodríguez, Beatriz M. (1999). La crítica de la traducción: su papel en los estudios de traducción. En Miguel Ángel Vega Cernuda & Rafael Martín Gaitero (Eds.), *Lengua y cultura: estudios en torno a la traducción* (pp. 195–200). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Stecher, Antonio, & Stecher, Lucía (2010). Identidad y discursos multiculturales en los ensayos de Jamaica Kincaid. *Estudios Filológicos*, 46, 137–155.
- Toury, Gideon (1980). *In search of a theory of translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.
- Vauday, Patrick (2017). La traducción como crítica. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 58, 71–78.
- Venuti, Lawrence (2011). The poet's version; or, An ethics of translation. *Translation Studies*, 4(2), 230–247. doi:10.1080/14781700.2011.560021
- Xiuxia, Zheng (2008). *Female bonding and identity formation in the female Caribbean Bildungsroman* (Tesis de maestría inédita). National University of Singapore, Singapur. <https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/13243>
- Zagona, Karen (2002). *The syntax of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zierer, Ernesto (1979). La crítica de la traducción. En *Algunos conceptos básicos de la ciencia de la traducción* (pp. 163–180). Trujillo: Departamento de Idiomas y Lingüística, Universidad Nacional de Trujillo. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-critica-de-la-traducccion/>

