

C UENTACUENTOS WITH A TWIST:

REESCRITURA, TRADUCCIÓN Y MEDIACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DE LOS CUENTOS

STORYTELLING CON UN TOQUE ESPECIAL: TEACHING REWRITING, TRANSLATION, AND MEDIATION TO UNIVERSITY STUDENTS THROUGH SHORT STORIES

Bruno Echauri Galván

Doctor en Lenguas Modernas, Traducción y Literatura por la Universidad de Alcalá

Resumen

El concepto de *mediación* ha ganado protagonismo en la enseñanza de lenguas a partir de su inclusión y desarrollo en los últimos marcos comunes de referencia europeos. El presente artículo describe una experiencia educativa en el aula universitaria en la que dicha competencia se aplica al ámbito de la traducción a través de una acción docente que conjuga esta disciplina con otro proceso afín: la reescritura. Utilizando el enfoque por tareas como andamiaje metodológico y conceptos propios del funcionalismo como base teórica, los alumnos deberán traducir y reescribir un relato para crear dos productos con objetivos diferentes dirigidos a audiencias distintas. Esta tarea permite a los estudiantes consolidar y desarrollar su competencia mediadora, lingüística e intercultural al tiempo que potencian otros aspectos como la creatividad, el pensamiento crítico o el trabajo colaborativo.

Palabras clave: mediación, reescritura, traducción, funcionalismo, enfoque por tareas.

Abstract

The concept of mediation has gained prominence in second language teaching since it was included and foregrounded in the latest common European frameworks of reference. The present paper describes a learning experience in the university classroom in which the abovementioned skill is implemented in the field of translation studies through a task that combines translation with another related process such as rewriting. By following a task-based methodology and applying theoretical grounds related to functionalism, students will have to translate and rewrite a short story in order to craft two products with different purposes and intended audiences. This task allows participants to cement and improve their mediation, linguistic, and intercultural skills as they enhance other aspects such as creativity, critical thinking, and collaborative work.

Keywords: mediation, rewriting, translation, functionalism, task-based learning.

Recibido: 02/01/2020
Aprobado: 16/04/2020

Julio - Enero 2020
ISSN: 1695-4297

páginas
171-185

Nº 21

EFd digital
EDUCACIÓN Y FUTURO

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una experiencia educativa realizada en la Universidad de Alcalá durante parte del primer cuatrimestre dentro de la asignatura Introducción a la Traducción. En ella participaron 30 alumnos del segundo curso del grado en Lenguas Modernas y Traducción que trabajaron en parejas. La tarea se organiza sobre la versión en inglés de cuatro cuentos de los hermanos Grimm con un marcado tono sombrío y siniestro. Los estudiantes debían traducir estos textos primero y reescribirlos después para adaptarlos a una audiencia y propósito diferentes a los del original. Enmarcada en la unidad relacionada con las corrientes funcionalistas en el ámbito de la traducción, la acción docente busca alcanzar distintos objetivos tanto en el plano teórico como en el práctico:

- Presentar y consolidar la diferencia entre traducción y reescritura.
- Desarrollar la competencia mediadora incluida el Marco Común Europeo de Referencia.
- Fomentar el uso del pensamiento crítico y de la creatividad en el aula.
- Reforzar algunos de los conceptos teóricos presentados durante las lecciones magistrales.
- Del mismo modo, la tarea entronca con varios de los objetivos de la asignatura recogidos en su guía docente, a saber:
 - Utilizar estrategias apropiadas para traducir distintos tipos de textos.
 - Trazar equivalencias adecuadas dependiendo del texto y el propósito de la traducción.

2. MARCO TEÓRICO

Como se avanzaba en el apartado anterior, esta experiencia educativa se realiza durante las semanas en las que se imparten distintas teorías funcionalistas de la traducción. Pese a que entre los objetivos de este artículo no se encuentra el de realizar una discusión profunda de todas ellas, sí que resulta conveniente comentar algunos de sus principales rasgos, incidiendo especialmente en aquellos que jugarán un papel importante en la consecución de la tarea que nos ocupa.

Surgido en Alemania en los años 70, el funcionalismo es, *grosso modo*, una corriente que busca alejarse de los modelos lingüísticos de traducción para convertir esta actividad en un acto de comunicación intercultural que cumplirá una función (o varias) concreta en cada caso. Para ello, se hace necesario que el traductor tenga en consideración nuevos factores como el contexto, los objetivos del texto original (TO en adelante) y del texto meta (TM en adelante) o la audiencia de destino en su toma de decisiones. Entre los académicos más influyentes de esta corriente caben destacar, entre otros, a Hans Vermeer y Christiane Nord. El primero

(Reiss y Vermeer, 2013) es el padre de la teoría del escopo, en la que el propósito del texto traducido es el principal eje del proceso traductológico. Un TM debe ser coherente y comprensible por parte de la audiencia receptora y mantener cierta fidelidad con su fuente, pero, por encima de todo, debe cumplir con el propósito para el que se ha creado. En otras palabras, la traducción debe ser funcional y alcanzar un objetivo específico dentro de un contexto concreto. De la colaboración entre Reiss y Vermeer (2013) también surge lo que se conoce como *encargo de traducción* (*translation commission* en inglés), un breve esquema que aporta información al traductor sobre el propósito del TM y las condiciones en las que ese propósito debe cumplirse (fechas de entrega o tarifas, entre otras).

A Nord (1997), entre muchos otros avances y postulados, le debemos el perfeccionamiento y desarrollo del encargo de traducción (denominado *translation brief* por esta autora). En su caso, este concepto abarca algunas de las ideas de Reiss y Vermeer y las suplementa con otras nuevas que componen un modelo más completo. De este modo, el encargo de traducción se convierte en un informe breve que debe incluir, al menos, las siguientes categorías: el motivo para la recepción y producción del TM; su potencial audiencia de destino; el prospectivo momento y lugar de recepción y el medio a través del cual se transmitirá el texto. El manejo de este informe resultará fundamental en la consecución de la tarea, ya que los alumnos tendrán que enfrentarse a dos encargos diferentes (*véase sección 4*) con motivos y receptores distintos. Las implicaciones lingüísticas y culturales que tiene la creación de estos dos productos permiten, además, introducir el siguiente pilar teórico de esta acción docente: el concepto de *mediación*.

La edición de 2017 del Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2018) presenta la mediación como una competencia esencial en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, consistente en reformular un texto (oral o escrito) para posibilitar su comprensión. En este escenario, la traducción juega un papel preponderante como herramienta para salvar barreras culturales y lingüísticas. Podemos por tanto colegir que, de forma similar a las teorías funcionalistas, la mediación entiende la traducción como un proceso de comunicación intercultural orientado a conseguir un objetivo, normalmente centrado en facilitar la comunicación entre las personas o la asimilación de información por parte de los receptores. En este proceso, en el que las características de la audiencia meta son también determinantes, el mediador debe ajustar el mensaje al propósito que este debe cumplir, lo que puede implicar decisiones como resumir, simplificar, añadir o adaptar parte del contenido a las necesidades y expectativas de los potenciales receptores.

La mediación, por tanto, abarca no solo la «traducción propiamente dicha», o interlingüística, sino también otros fenómenos afines que pueden igualmente incardinarse dentro de los estudios de traducción. Este es el caso de las reescrituras. Lefevere (1992) define esta acción como la de crear un texto a partir de una obra original con el propósito de adaptarlo a una ideología y/o poética determinadas. Al margen de estos dos

factores, otros aspectos como el universo discursivo de la audiencia de destino (esto es, su red de valores, creencias o usos lingüísticos, entre otros) juegan también un papel destacado a la hora de reescribir una obra o documento. Umberto Eco (2003/2008) subraya la importante diferencia que distingue este proceso de la traducción interlingüística. Mientras que esta última implica necesariamente la búsqueda de un TM lo más similar posible a la fuente, las reescrituras permiten una mayor libertad a la hora de modificar el contenido del TO, mostrándose permeables a cambios, adaptaciones, añadidos u omisiones. Las reescrituras pueden, por consiguiente, tomar formas muy diversas; orientadas a ese propósito, también podrían considerarse instrumentos de mediación.

A la hora de completar una traducción, pero, sobre todo, una reescritura, entran en juego otros dos factores que creo necesario potenciar desde la universidad o cualquier otra institución educativa: el pensamiento crítico y la creatividad. En una tarea como la que se plantea en este caso, el alumno debe ser capaz de identificar la mejor estrategia a seguir a la hora de abordar la creación de un TM y tomar decisiones razonadas que le permitan conseguir que su traducción cumpla con el objetivo que persigue. Del mismo modo, especialmente en lo que concierne a la reescritura, los alumnos tendrán que poner a trabajar su inventiva y su imaginación a fin de crear un producto atractivo y adecuado a la audiencia de destino sin olvidar que deben cierta fidelidad a la fuente y que las modificaciones deben tener unos límites.

La implementación de ambos elementos no es solo un mecanismo necesario para alcanzar el fin propuesto al alumnado, sino también un medio para lograr una serie de beneficios asociados al uso de la creatividad y el pensamiento crítico. Su presencia a lo largo de la tarea le aporta valor añadido en términos de dinamización del entorno de aprendizaje, mejora del trabajo en equipo y la capacidad para identificar y resolver problemas, comprensión y análisis de fenómenos o extrapolación de conocimiento a otras situaciones (López Aymes, 2012; López Calichs, 2006) por citar solo algunos ejemplos.

Del mismo modo, el desarrollo de la creatividad debería ser una pieza básica en la formación de futuros traductores. Sus aplicaciones en este campo, especialmente a partir del giro cultural de los años 90, son muchas y abarcan desde aspectos muy generales hasta otros más concretos. Como botón de muestra, Lefevere (1992) considera la creatividad como un instrumento fundamental a la hora de descodificar y recodificar adecuadamente los mensajes contenidos en un texto original. Por otro lado, académicos como Venuti (1995) ven en ella un ingrediente necesario para abordar satisfactoriamente procesos como la domesticación o extranjerización de un TM. Estos son solo algunos ejemplos de los múltiples escenarios en los que las competencias creativas pueden ayudar al traductor a resolver ciertas complejidades ligadas a su labor, pero sirven para poner de relieve la importancia de incluirlas y desarrollarlas en los programas de las asignaturas del campo de la traducción.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta la importancia que la mediación tiene en la concepción y desarrollo de esta acción docente (y, por consiguiente, la lengua como instrumento posibilitador de la comunicación entre distintas partes), se decide vertebrarla en torno al enfoque por tareas. Tradicionalmente aplicado a la enseñanza de una segunda lengua, muchos de sus rasgos principales pueden extrapolarse a nuestro contexto de trabajo y servir también para estructurar una iniciativa enmarcada dentro del campo de la traducción. Esta idea no es, sin embargo, novedosa, puesto que académicos como Hurtado Albir (1996) ya diseñaron previamente propuestas didácticas conjugando ambos elementos. La acción docente que aquí se describe sigue esta línea y toma como punto de partida el planteamiento de autores como Nunan (1989), quien defiende que el enfoque por tareas puede aplicarse (también) sobre un programa de contenidos establecido de antemano. Este es precisamente el caso de la asignatura dentro de la que se enmarca este artículo, cuyo desarrollo teórico sigue el orden y temas establecidos en el manual de traducción *Introducing Translation Studies*, elaborado por Jeremy Munday (2016).

Como puede colegirse a partir de su nombre, el enfoque por tareas orienta la enseñanza a la elaboración de un producto final, destacando la parte práctica del proceso de aprendizaje (Marín Peris y Sans Baulenas, 1998). Para autores como Estaire y Zanón (1990), este producto deberá orientarse a la manipulación de información o significados del acto comunicativo con un objetivo concreto que es, precisamente, lo que se busca con la experiencia educativa que narra este artículo. Del mismo modo, todo este proceso debe desarrollarse dentro de una unidad didáctica concreta que vaya presentando los conceptos y situaciones a manejar cara a la preparación del producto final (Martín Peris y Sans Baulenas, 1998). En nuestro caso y como ya se ha comentado previamente, este papel lo cumple la unidad centrada en las teorías funcionalistas de traducción.

En la aplicación del enfoque por tareas al aprendizaje de una segunda lengua, el contexto en el que se desarrolla el acto comunicativo es fundamental (Martín Peris y Sans Baulenas, 1998). Esto entronca directamente con el concepto de mediación descrito en el apartado anterior y también con el peso que el encargo de traducción tiene en esta experiencia educativa, ya que es el que nos define cómo utilizar el lenguaje y con qué propósito. Además, al igual que en su implementación en la enseñanza de L2, las características y motivaciones del alumnado al que se dirige juegan un papel central en el diseño de la acción docente. Así, los textos de trabajo se escogen a medida que avanza el curso y se observa la reacción de los estudiantes a las distintas tareas y actividades propuestas. Del mismo modo, la selección final presenta diferentes niveles de dificultad, con dos textos más sencillos y dos algo más complejos. En este sentido, la asignación del TO de trabajo a cada pareja se realiza en función de su desempeño hasta la fecha.

Otro concepto propio del enfoque por tareas aplicado en el transcurso de esta acción docente es la distinción entre tareas finales y posibilitadoras (Estaire y Zanón, 1999). Estas últimas, orientadas a dotar a los alumnos de los conocimientos y competencias necesarios para acometer la tarea final, también juegan un papel importante en la construcción de la experiencia educativa que nos ocupa. Conviene subrayar que, si bien algunas de ellas forman parte de la propia unidad, otras (por tener un carácter más general) se han ido intercalando a lo largo de todo el cuatrimestre. Sea como fuere, todas ellas han ayudado de un modo u otro a la construcción de los TM definidos como objetivo último.

De este modo, podemos contar como actividades posibilitadoras las distintas traducciones interlingüísticas que los estudiantes han completado a lo largo del curso y que les han preparado para llevar a cabo la primera parte de la tarea. Asimismo, durante el desarrollo de la unidad centrada en el funcionalismo, completaron la reescritura de un documento a partir de un encargo de traducción elaborado por ellos mismos, lo cual les permitió familiarizarse con el proceso a seguir en la elaboración del segundo producto final. De igual modo, se organizaron varias discusiones en el aula en torno a reescrituras y adaptaciones como *La cenicienta* (véase sección 4) o *Los viajes de Gulliver*, sesiones que permitieron consolidar y explorar en mayor profundidad el concepto de «reescritura» y las (muy) distintas formas que puede tomar.

Por último, esta acción docente incluye una etapa de repaso del producto en la que los alumnos reciben y perfeccionan los textos corregidos por el profesor. La inclusión de este paso enlaza con las ideas de autores como Antúnez, Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala (1999), quienes señalan que la evaluación de los resultados derivados del enfoque por tareas debe acompañarse de un proceso de revisión por parte del alumnado que le permita consolidar lo aprendido y asimilar pautas de mejora para situaciones similares que puedan enfrentar en el futuro.

Para vehicular este enfoque por tareas se opta por distribuir a los alumnos por parejas y seguir una metodología colaborativa. Este modelo de trabajo busca alcanzar los objetivos fijados de antemano a través de un esfuerzo común, equilibrado y recíproco que pasa por el diálogo y la interacción constante entre las partes (Maldonado Pérez, 2007). Por consiguiente, se espera que este sistema de organización permita a los estudiantes crear los dos productos solicitados y fijar los conceptos teóricos sobre los que se construye la acción docente al tiempo que potencia sus habilidades sociales y de trabajo entre pares.

4. DESARROLLO DE LA ACCIÓN DOCENTE

Antes de describir el desarrollo de la tarea, conviene detenerse a presentar las fuentes sobre las que los alumnos van a trabajar. El listado de TO a repartir entre el estudiantado se compone de traducciones al

inglés de cuatro cuentos de los hermanos Grimm, concretamente «Clever Hans», «The Death of the Little Hen», «Fitcher's Bird» y «The Three Snake-Leaves». En todos los casos, las traducciones escogidas proceden de su versión original, alejada de las reescrituras posteriores y de las adaptaciones de compañías cinematográficas como Disney. A diferencia de estas últimas, los textos sobre los que se organiza esta tarea son oscuros, macabros y perturbadores, ya que sus autores no buscaban dirigirse a un público infantil sino a adultos a los que transmitir la tradición oral de su Alemania natal (Selfa Sastre y Azevedo, 2015). Estos rasgos convierten sus relatos en materiales realmente adecuados para abordar la diferencia entre traducción y reescritura y tratar de ejecutar trasvases interlingüísticos de información con objetivos y destinatarios diferentes.

En la primera sesión relacionada con la tarea se presentan todos estos relatos y se asigna uno a cada pareja. Como se indicaba en el apartado previo, esta asignación se realiza teniendo en cuenta los intereses de los alumnos y su capacidad para abordar el encargo en cuestión. Por un lado, se han escogido textos potencialmente atractivos para los estudiantes, ya que rompen con la imagen tradicional de los cuentos de hadas y sorprenden a casi todos aquellos que no los han leído anteriormente. Por otro, los cuatro textos presentan distintos niveles de complejidad, lo que permite realizar una asignación condicionada por el desempeño de los alumnos en actividades previas de la asignatura.

Toda esta primera fase se realiza en la clase posterior a la introducción de los aspectos teóricos relacionados con Nord y su encargo de traducción, a los que se suma una explicación de la diferencia entre traducción y reescritura siguiendo los postulados de Eco. De este modo, los alumnos reciben las bases teóricas sobre las que se apoya la acción docente y se encuentran preparados para la aplicación práctica que detallan estas páginas.

Así, se les anuncia que deberán completar una traducción y una reescritura del TO que se les ha asignado. Para ello, se presentan dos encargos de traducción diferentes. El primero, la «traducción propiamente dicha», busca que el TM funcione de manera similar al TO, cumpla objetivos semejantes y se dirija a una audiencia española contemporánea y adulta. En el segundo caso, la reescritura, los parámetros varían considerablemente. La función y objetivos del TM son muy diferentes a los de la fuente y no se busca transmitir una historia del folclore alemán que entretenga e ilustre al lector con los hechos que narra, sino crear un relato para niños, atractivo para los potenciales destinatarios y con una función pedagógica. En esa línea, el principal público receptor también varía: en este caso, deberán enfocar su TM a una audiencia infantil de la España de nuestros días. Ajustarse a los distintos escenarios que presenta cada encargo conlleva necesariamente el uso del pensamiento crítico en la toma de decisiones y, especialmente en el segundo caso, el empleo de la creatividad para lograr una reescritura que cumpla con los parámetros establecidos.

Sin embargo, como se mencionaba en el apartado anterior, esta reescritura debe también tener ciertos límites. Para ejemplificar dichas restricciones, se recurre a una somera comparativa entre la historia original de *La cenicienta* y la popular adaptación cinematográfica de Disney (Disney, Geronimi, Luske y Jackson, 1950). Si bien la película mantiene ciertas conexiones con la fuente, los cambios son también numerosos y gran parte de la tragedia del original, los desmembramientos que describe y puntos de la trama donde el salvajismo es claro protagonista, se omiten o modifican en los dibujos animados de la compañía americana. A través de esta explicación, se transmite a los alumnos la necesidad de ajustar la historia a la audiencia a la que se dirige, pero manteniendo siempre cierto contacto (algo más o menos sencillo en función de la historia asignada) con el TO. Del mismo modo, no deben olvidar que muchos cuentos infantiles suelen ir acompañados de enseñanzas o moralejas, no necesariamente explícitas. Es por lo tanto indispensable que, en su reescritura, incluyan estos rasgos para dar al TM el barniz pedagógico que estos relatos suelen tener. Una vez establecidas las directrices, los estudiantes tienen un mes para completar la tarea. En ese periodo, se organizan dos sesiones en las que las parejas trabajando con el mismo texto interactúan, discuten sus distintos enfoques y decisiones y comparten sus dudas y problemas. También se comenta el desarrollo de la acción docente con el profesor y se plantean las principales dificultades surgidas hasta el momento a fin de buscar soluciones y dar alguna pauta útil que resulte en la presentación de productos más adecuados al final del plazo de entrega.

Una vez corregidos los trabajos y en línea con la metodología descrita en el apartado precedente, las tareas se devuelven en una sesión en la que los alumnos pueden revisar ambos productos y plantear cualquier duda referente a las correcciones realizadas y las modificaciones sugeridas por el profesor. Esto da paso a una etapa de reelaboración en la que los estudiantes revisitan ambos TM, reflexionan sobre lo que han hecho y los pulen para poder participar en las siguientes fases de la tarea, empezando por un taller de cuentacuentos en el que cada pareja tendrá que leer en voz alta su reescritura y hablar de las principales conexiones y cambios que pueden encontrarse en relación al original. Al margen de su peso en la calificación final, esta parte de la acción docente permite cerrar el cuatrimestre con una actividad amena y agradable en la que los estudiantes presentan su trabajo delante de sus compañeros, justifican sus decisiones y se preparan para el siguiente desafío relacionado con la tarea. Y es que las calificaciones no son, ni mucho menos, el punto y final a esta acción docente.

Ante la calidad de muchos de los trabajos y como premio al esfuerzo realizado por los alumnos, se organiza un evento durante el Festival de la Palabra, celebrado todos los años en Alcalá de Henares con ocasión de la entrega del Premio Cervantes. Para este acontecimiento se recopilarán las traducciones y reescrituras de los estudiantes en un libreto digital titulado *Traduciendo y reescribiendo a los hermanos Grimm*, que se

hará llegar a los asistentes al acto en cuestión y que será, a su vez, el producto final en el que cristalizará el global de la tarea. Durante el evento, dirigido a niños y mayores, se darán a conocer los pormenores de la acción docente y se leerán las rescrituras elaboradas por los alumnos. Se espera, además, que el trabajo sea ulteriormente publicado e ilustrado por dibujantes profesionales de la ciudad de Alcalá de Henares y alrededores. Todo esto supone, en mi opinión, una manera idónea de concluir la experiencia educativa que nos ocupa, puesto que se crea una plataforma a través de la cual los mensajes pueden llegar a los destinatarios previstos inicialmente en el encargo de traducción. Del mismo modo, es una forma de que los estudiantes sientan su trabajo como algo significativo, capaz de trascender las aulas e interesar a otras personas más allá de la audiencia cautiva que conforman el profesor y sus compañeros de curso. Dada la fecha en la que se firma el presente artículo, las páginas describiendo este epílogo quedan, sin embargo, por escribir.

5. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

Pese a tener una única nota final, la calificación de esta tarea se calcula a partir de la media entre los resultados obtenidos en sus dos partes: la traducción y la reescritura. Para valorar cada uno de estos productos, se siguen los siguientes parámetros. En primer lugar y en ambos casos, el TM debe ajustarse a las directrices del encargo de traducción. A partir de aquí, comienzan las diferencias. Por un lado, y en línea con los principios de Eco (2003/2008) mencionados anteriormente, la traducción tiene que tratar de reproducir con la mayor fidelidad posible lo dicho en el TO. Por consiguiente, en la evaluación de esta parte de la tarea se tendrá muy en cuenta la correspondencia entre los segmentos del TO y del TM (lo cual implica necesariamente penalizar omisiones, adiciones y modificaciones injustificadas) además de otros factores tales como las deficiencias estilísticas y estructurales o los errores gramaticales, ortográficos y ortotipográficos.

El proceso de evaluación de la reescritura resulta algo más complejo. Lógicamente, la corrección gramatical, estilística y estructural sigue siendo un factor a tener en cuenta a la hora de valorar este producto. Sin embargo, se necesita mucho más para ajustar la historia a los parámetros presentados en el segundo encargo de traducción. En este caso, el alumno deberá utilizar su imaginación para dar forma a un relato infantil, que cautive a esta audiencia potencial y que, además, consiga cumplir cierta función pedagógica. Por tanto, la evaluación de esta parte medirá la adecuación del contenido a los propósitos de la reescritura y a su nueva audiencia de destino, algo que debe materializarse en aspectos como el tono, el registro y el vocabulario y estructuras sintácticas empleadas. Del mismo modo, también se tendrán en cuenta la calidad de la historia y su (relativa) conexión y coherencia con el relato original. Por último, se valorarán la lectura en voz alta y la justificación oral de los cambios realizados con respecto al TO.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las tablas incluidas a lo largo de esta sección muestran los resultados de la tarea en términos de calificaciones para uno y otro producto. Como puede observarse, casi el total de las parejas participantes consiguió completar ambas partes satisfactoriamente. A este respecto, destaca el alto número de trabajos notables o sobresalientes que los estudiantes lograron realizar, algo especialmente significativo si se tienen en cuenta las importantes diferencias entre ambos encargos y las consiguientes variaciones en el enfoque a utilizar en cada caso.

A pesar de lo positivo de los números, son probablemente las implicaciones tras las cifras lo que más atención debiera concentrar. Comenzando por los aspectos mejorables y en lo que a la traducción se refiere, los errores detectados han estado fundamentalmente relacionados con la puntuación o la selección de ciertas partes del léxico empleado en el TM, especialmente en los alumnos trabajando con el relato «The Three Snake-Leaves», en el que aparecen arcaísmos y expresiones en inglés antiguo. De manera residual (concretamente en los dos casos suspensos) se ha detectado la traducción errónea de varios segmentos, cambiando el significado del TO de forma injustificada e incurriendo así en un fallo grave. Del mismo modo, ambos TM presentaban omisiones que repercutían negativamente en la cohesión del producto final.

No obstante, la ejecución generalmente correcta de la traducción del texto (véase *tabla 1*) permite colegir que los alumnos han seguido adecuada o muy adecuadamente todos los pasos que articulan el proceso traductológico. Tomando el modelo interpretativo propuesto por Seleskovitch y Lederer (Lederer, 2003), este proceso comienza con una etapa de lectura y comprensión centrada en determinar el significado implícito y explícito del texto, así como la intención original del autor. A continuación, se entra en la fase de deverbalización, la cual se focaliza en segmentos sin una correspondencia clara entre la lengua original y la meta. En estos casos, el traductor tiene que hacer un esfuerzo extra para desentrañar el sentido del pasaje más allá de las propias palabras. En un principio, la última fase era la de re-expresión, esto es, reformular el TO en otra lengua en función de los significados obtenidos en los pasos precedentes. Sin embargo, en base a las ideas de Delisle, la propia Lederer (2003) acabaría incluyendo una fase adicional que, a mi modo de ver, resulta fundamental: la verificación o, dicho en otras palabras, revisión del TM en términos de contenido, forma y corrección gramatical.

Tabla 1.*Fuente:* elaboración propia.

TRADUCCIÓN	
Calificación	Nº de parejas
Sobresaliente (9–10)	4
Notable (7 – 8.9)	6
Aprobado (5 – 6.9)	3
Suspenso (0 – 4.9)	2
Total	15

El paso exitoso por todas estas fases supone que una gran mayoría de los alumnos ha sido capaz de descodificar un mensaje en una L2 y «mediar» para trasladarlo con propiedad a su lengua materna, teniendo en cuenta además factores esenciales del funcionalismo como son el propósito de ese TM y su audiencia de destino. Estos dos últimos son, de nuevo, claves en la elaboración de la reescritura. Como muestra la *tabla 2*, el número de parejas que la ejecutaron satisfactoria o muy satisfactoriamente vuelve a ser considerable (trece en total). Cabe subrayar también cómo reescrituras muy diferentes de la misma historia han logrado alcanzar una calidad igualmente elevada. Este factor presenta, a mi entender, dos derivadas interesantes: la primera, el nivel de creatividad de los alumnos y alumnas del grupo, los cuales han dado forma a relatos muy variados, pero realmente atractivos. La segunda, la constatación de un hecho que, no por muchas veces repetido, deja de ser importante recalcar: no hay una única forma de traducir o reescribir un texto y, por tanto, existen múltiples posibilidades de crear un TM adecuado (o inadecuado si se prefiere el vaso medio vacío) siempre que ciertos parámetros se cumplan.

Por último, conviene destacar que, en la realización de ambos productos, los alumnos han demostrado un dominio más que notable de la lengua española. Pese a que esto pueda considerarse lógico o evidente, no hay que olvidar que el plan de estudios que siguen estos estudiantes tiene, sobre todo en sus primeros años, una gran cantidad de asignaturas impartidas únicamente en inglés, lo que hace que la lengua materna pase a un «peligroso» segundo plano. Esto repercute muchas veces en la capacidad de expresión escrita en la L1, ya que acaban asumiendo el inglés como primer medio de comunicación y privilegiando sus estructuras y convenciones, algo que tiende a filtrarse a sus escritos en español. Sin embargo, la naturalidad, la corrección gramatical y la calidad que, en términos generales, presentan ambos textos meta vienen a contradecir la máxima anterior y son, en mi opinión, dignas de elogio.

En cuanto a los aspectos a mejorar que, por supuesto, los hubo, los principales elementos sobre los que incidir en la fase de corrección fueron, de nuevo, la puntuación y ciertas decisiones en la elección del léxico, a los que se añadieron algunos aspectos estructurales como la segmentación del texto en párrafos o el uso excesivo de recursos tipográficos, evidente en ciertos relatos. En casos puntuales (dos en concreto), se pidió a los autores del TM que reescribiesen algún pasaje para reforzar la coherencia en la trama de la historia y enfatizar la función pedagógica del cuento.

Tabla 2.

Fuente: elaboración propia.

REESCRITURA	
Calificación	Nº de parejas
Sobresaliente (9–10)	4
Notable (7 – 8.9)	7
Aprobado (5 – 6.9)	2
Suspenso (0 – 4.9)	2
Total	15

Por otro lado, la comparación entre los resultados de la traducción y los de la reescritura permite concluir que los estudiantes han comprendido adecuadamente las diferencias entre ambos procesos. Esto supone la consecución de uno de los objetivos iniciales de la tarea y arroja datos interesantes en otros dos planos. Por un lado, implica la asimilación apropiada de los contenidos teóricos presentados en esta parte de la asignatura, lo cual entronca con otro de los objetivos planteados al principio; por otro, demuestra la capacidad de los alumnos para trasladar estos fundamentos teóricos a la práctica, algo que no siempre es fácil y que subraya sus aptitudes para aplicar un elemento central en la concepción de esta tarea, como es el pensamiento crítico, a la compleción de las actividades del curso.

Por último y en base a lo visto hasta ahora, debe subrayarse que la combinación de traducción y reescritura en una misma tarea ha permitido abordar con éxito distintas facetas de la competencia mediadora. Así, traducir puede verse como un mecanismo para consolidar y ampliar la competencia lingüística en ambas lenguas y reforzar la rama de la mediación centrada en la capacidad de trasladar un mensaje con objetivos análogos para una audiencia similar. Por su parte, reescribir ha supuesto una vía para potenciar los

aspectos de la mediación relacionados con modificar y ajustar el mensaje a las necesidades de los receptores, a sus expectativas y, en este caso, también a su rango de edad, diferente al pensado para la versión original y la traducción anterior. Desde una perspectiva más global, esto ilustra la capacidad del alumnado para trabajar en contextos diferentes y, en consecuencia, manejar distintos registros y estrategias comunicativas en función de parámetros diversos.

7. CONCLUSIONES

El contexto actual, tanto sociológico como educativo, hace de la mediación una competencia y actividad fundamental que los alumnos deben aprender a reconocer y tratar de dominar. Como se ha mencionado a lo largo del trabajo, las formas que este concepto puede tomar van mucho más allá de la «traducción propiamente dicha» o interlingüística, pudiendo ramificarse y cristalizar en actos comunicativos de distinta clase. La acción docente descrita en estas páginas plantea dos de estos múltiples escenarios en los que el trabajo de mediación de los alumnos permite que una misma historia viaje entre dos lenguas para llegar a audiencias con rasgos muy diferentes y cumplir unos propósitos distintos.

En el caso que nos ocupa, este proceso exige conjugar competencias traductológicas tan relevantes como las lingüísticas y las interculturales con elementos no menos importantes como son el pensamiento crítico, la creatividad o el trabajo colaborativo. Asimismo, la compleción satisfactoria de la tarea requiere de la aplicación de conceptos teóricos presentados a lo largo de la asignatura Introducción a la Traducción. Se crea así una experiencia holística en la que teoría y práctica se entrelazan buscando no solo crear dos productos, sino también hacerlo de una forma amena que pueda conducir a un aprendizaje más sólido y significativo. Pese a que pueda parecer una reflexión subjetiva, considero que este punto de entretenimiento resulta especialmente necesario en asignaturas de alto contenido teórico como la que enmarcaba esta acción docente. En dichos contextos, iniciativas de este tipo pueden ayudar a desbrozar ciertas unidades, a hacerlas más atractivas y a mantener el interés de los alumnos pese a la aridez de algunos contenidos del curso.

En resumen, los resultados obtenidos, así como el éxito en la consecución de los objetivos iniciales y la buena acogida por parte del alumnado hacen de esta tarea un mecanismo eficaz para consolidar aspectos teóricos y prácticos de la traducción al tiempo que se potencian otras competencias de carácter transversal. Finalmente, no conviene cerrar este artículo sin subrayar el grado de transferibilidad de esta experiencia educativa. Cada profesor puede escoger los textos más adecuados al grupo con el que esté trabajando, modificar los encargos de traducción en función de sus necesidades y un largo etcétera de alternativas que convierten una iniciativa de este tipo en un esquema adaptable a múltiples contextos. Solo queda animarse a probar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S., Carmen, L. M. del, Imbernón, F., Parcerisa, A., Zabala, A. (1999). *Del proyecto educativo a la planificación en el aula: el qué y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica* (2ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference*. Recuperado de <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Consulta: 30/10/2019]
- Disney, W. (Productor), Geronimi, C., Luske, H., y Jackson, W. (Directores). (1950). *Cinderella* [Película de animación]. Estados Unidos: Walt Disney Productions.
- Eco, U. (2008) *Decir casi lo mismo* (H. Lozano Millares, trad.). Barcelona: Lumen. (Obra original publicada en 2003).
- Estaire, S., y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(7-8), 55-89.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Lederer, M. (2003) *Translation: The Interpretive Model* (N. Larche, trad.). Manchester, Reino Unido: St Jerome. (Obra original publicada en 1994).
- Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of the literary frame*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 22, 41-60. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9053/Pensamiento%20cr%EDtico%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1> [Consulta: 27/10/2019].
- López Calichs, E. (2006). El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13. Recuperado de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/1593Lopez%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/1593Lopez%20(1).pdf) [Consultado el 12/10/2019]
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus: Revista de Educación*, 13, 263-278. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf> [Consultado el 18/11/2019]
- Martín Peris, E., y Sans Baulenas, N. (1998). *Gente 1, Curso Comunicativo basado en el Enfoque por Tareas*. Barcelona, España: Difusión.

- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies* (4th ed.). Nueva York, NY: Routledge.
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity*. Manchester, Reino Unido: St Jerome.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Reiss, K., y Vermeer, H. J. (2013). *Towards a General Theory of Translational Action: Skopos Theory Explained* (C. Nord, trad.). Manchester, Reino Unido: St Jerome. (Obra original publicada en 1984)
- Selfa Sastre, M., y Azevedo, F. (2015). Siete cuentos inéditos traducidos al español de los Hermanos Grimm: ejemplo de relatos poco moralizantes. *Mediazioni: rivista online di studi interdisciplinari su lingue e culture*, 17, 1-11.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility*. Londres: Routledge.

CITA DE ESTE ARTÍCULO

Formato APA

Echaury Galván, B. (2020). Cuentacuentos *with a twist*: reescritura, traducción y mediación en el aula universitaria. *Educación y Futuro Digital*, 21, 171-185.