

Transmutación como iniciación a la traducción en el aula universitaria*

Transmutation: a threshold into translation studies in the university classroom

RECIBIDO 13-9-2019 | ACEPTADO 23-1-2020

BRUNO ECHAURI GALVÁN** 0000-0002-7055-5699

Universidad de Alcalá

ABSTRACT

The following paper describes an educational experience aimed at reinforcing several bases of translation such as its different categories and the main stages of the translation process. The activity on which the paper is built consists in an intersemiotic translation from text into illustration based on an excerpt of Philip K. Dick's (1987) "The Minority Report". Its preparation and development seeks to combine Kolb's experiential learning theory with a creative methodology in order to motivate and stimulate students while making them learn from their own mistakes. The results of the activity and a subsequent debate showed that most students skipped or at least did not complete some of the fundamental translation stages properly for different reasons. Consequently, the final part of the paper suggests a series of guidelines and strategies aimed at solving the main problems arisen from this activity.

KEYWORDS: translation; learning activities; learning processes; active learning

RESUMEN

El presente trabajo describe una experiencia educativa centrada en consolidar ciertos fundamentos básicos de la traducción como sus distintas categorías y las etapas del proceso traductológico. La actividad en la que se basa el artículo es una traducción intersemiótica texto → ilustración a partir de un extracto del relato «The Minority Report» de Philip K. Dick (1987). En la preparación y desarrollo de esta propuesta se combina el aprendizaje experiencial de Kolb (1984) con una metodología creativa que motive y estimule a los alumnos al tiempo que les hace aprender de sus propios errores. Los resultados generales y la discusión posterior con los estudiantes mostraron cómo muchos alumnos obviaron o no completaron adecuadamente alguna de las etapas fundamentales del proceso de traducción por distintas razones. En consecuencia y como cierre del artículo, se sugiere una serie de pautas orientadas a solventar los problemas que la actividad ha puesto de relieve.

PALABRAS CLAVE: capacidad especulativa; cualidades humanísticas; diseño de cursos; traducción médica

*Este artículo desarrolla y amplía las ideas presentadas por el autor en el XIII Congreso Internacional de Lingüística General, celebrado en Vigo en 2018.

**Miembro del grupo de investigación RECEPTION y del Grupo de Investigación en Literatura Contemporánea, ambos pertenecientes a la Universidad de Alcalá.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia educativa que se describe en el presente artículo se llevó a cabo en la Universidad de Alcalá, concretamente en su campus de Guadalajara. La actividad se enmarca en la asignatura Introducción a la Traducción, perteneciente al segundo curso del Grado en Lenguas Modernas y Traducción y en la que se trabaja con el par de lenguas inglés-español. Esta acción engloba a dos grupos, A y B, formados por 25 y 27 alumnos respectivamente, y abarca dos sesiones de dos horas separadas por una semana de diferencia. Sin embargo, es también necesaria una sesión previa en la que se presenten los fundamentos teóricos que busca reforzar (véase apartado 3.1) y una labor de corrección por parte del profesor entre las dos lecciones.

La propuesta que se detalla en las siguientes páginas busca introducir los fundamentos básicos de la traducción de una manera diferente y amena que facilite su asimilación y resulte en una experiencia de aprendizaje más relevante. Puesto que los alumnos a los que se dirige la actividad están cursando su primera asignatura específica de traducción, esta se orienta a consolidar principios esenciales de este campo, como una categorización sencilla en función del lenguaje/código original y meta o los distintos grados de fidelidad con respecto al texto original (TO en adelante). Del mismo modo, se busca que el alumno comience a interiorizar y automatizar ciertos pasos elementales a la hora de encarar cualquier traducción. Por ello, se llevó a cabo durante los primeros compases del curso, en concreto durante la semana 2 y la semana 3.

Asimismo, cabe destacar que la actividad descrita a lo largo de este artículo se sustenta sobre una metodología activa orientada a conseguir un aprendizaje significativo a través del dinamismo en el proceso, y que este método tuvo su continuidad a lo largo de todo el curso (véase apartado 3.2). En esta línea, se desarrollaron otras acciones docentes similares, como consolidar la diferenciación entre equivalencia formal y dinámica a través de escenas de series de televisión, con buenos resultados y satisfacción por parte de profesorado y alumnado. Esta metodología trata de ajustar la enseñanza a los tiempos que corren y a las necesidades de los alumnos a la vez que intenta mantenerlos motivados y sorprenderlos con actividades innovadoras o, al menos, diferentes a lo que esperan.

2. OBJETIVOS

El desarrollo de la propuesta que nos ocupa está enfocado a alcanzar los siguientes objetivos dentro del aula:

- Conectar la actividad con aspectos teóricos presentados en una lección magistral anterior: tipos de traducción según Jakobson (2004/1959); categorías de traducción y sus paralelismos según distintos autores; pasos del proceso traductológico y su relevancia.
- Subrayar errores derivados de una lectura poco cuidadosa, un proceso en el que se pierde de vista el original o una revisión y edición inadecuadas. A través de la discusión y el debate, se busca impulsar el pensamiento crítico y conseguir que los alumnos interioricen ciertas pautas y mecanismos fundamentales que los ayuden a solventar este tipo de fallos.

- Demostrar de manera visual cómo una traducción del mismo texto puede diferir según el traductor que la realice, lo que no es óbice para que estas sean igualmente correctas (o incorrectas).
- Presentar el trabajo en equipo y la colaboración como mecanismos de perfeccionamiento y corrección y acostumbrar a los alumnos a los procesos de revisión por pares, sean o no de su mismo grupo.

Asimismo, dentro del marco global de la asignatura Introducción a la Traducción, la actividad converge con tres objetivos recogidos en la guía docente. El primero de ellos es el objetivo genérico de desarrollar las capacidades de autoevaluación, auto-mejora y trabajo en grupo. Los dos restantes son objetivos específicos de la asignatura: aplicar estrategias apropiadas a la hora de traducir un texto y ser capaces de evaluar traducciones adecuadamente.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Fundamentos teóricos

Los conceptos que se han manejado en el desarrollo de esta acción docente son principios teóricos con los que los alumnos han trabajado en las lecciones magistrales de la asignatura. En este sentido, la puesta en práctica de la actividad busca que los estudiantes los asimilen más fácilmente y, en consecuencia, puedan aplicarlos de manera más natural en el futuro. Ante esta relación directa entre la lección magistral y las sesiones prácticas, resulta conveniente advertir de antemano que las referencias continuas a Munday (2012) en los siguientes párrafos no son una sobreexplotación de las ideas del autor, sino que se fundamentan en el uso de su obra como libro de texto dentro del programa.

El concepto más relevante a introducir es, probablemente, el de traducción intersemiótica, ya que sobre él se construye gran parte de la actividad. Este término, acuñado por Jakobson (2004/1959) y al que el mismo autor también denomina «transmutación», describe la traslación de signos verbales a un código de signos no verbal. La adaptación cinematográfica de una novela o un poema «traducido» a notas musicales serían dos manifestaciones de este tipo de traducción. En nuestro caso, la actividad propuesta es un ejemplo de transmutación texto → ilustración. Además de ser el concepto molar alrededor del cual se orquesta la actividad, el empleo de la traducción intersemiótica sirve para repasar el primero de los bloques teóricos que se pretenden reforzar: los tres tipos de traducción según Jakobson (intralingüística, interlingüística e intersemiótica).

El segundo de estos bloques es una categorización sencilla de las traducciones en base a la fidelidad a su TO, explicada a través del libro de Munday (2012). El propio autor establece un continuo que, ordenado de mayor a menor fidelidad al TO, se resume en el gráfico siguiente:

traducción literal → traducción libre → adaptación

Las definiciones de estos conceptos se corresponden con las tres categorías establecidas por Dryden (citado en Munday, 2012, pp. 41-42) que si bien reciben otro nombre, tienen un significado casi idéntico:

- *Metaphrase* (traducción literal): Traducción palabra por palabra y línea por línea.
- *Paraphrase* (traducción libre): Traducción en la que nunca se pierden de vista ni el autor ni el TO, pero se busca trasladar el significado del texto antes que las palabras en sí.
- *Imitation* (adaptación): El traductor se aleja en gran medida de las palabras y el significado del original.

Existen por supuesto múltiples clasificaciones diferentes. Sin embargo, la actividad se centra en estas dos, puesto que son las que manejan los alumnos a partir de la lección magistral y resumen en buena medida gran parte del repaso histórico referente a las categorías de traducción que contiene el libro de referencia del curso. En este sentido, la etapa final de la acción docente (véase apartado 4.4) permite mostrar de forma clara la diferencia entre las tres categorías.

Al margen de los conceptos anteriores, el tercer elemento que busca reforzarse son los distintos pasos a seguir en el proceso de traducción. En palabras de Seleskovitch y Lederer (citadas en Munday, 2012) el proceso de traducción se divide, *grosso modo*, en tres etapas —lectura y comprensión, deverbalización y reexpresión—, a las que posteriormente Delisle (citado en Munday, 2012) añadió una última —verificación—. Seguir estos pasos resulta fundamental para lograr una traducción correcta y, desde el principio del curso, se enfatiza la necesidad de detenerse en cada una de ellas y completarlas adecuadamente, algo que no siempre resulta sencillo inculcar.

Por último, la naturaleza de la actividad hace necesaria la introducción de un último pilar teórico alejado de la obra de Munday: el funcionamiento de las dinámicas texto-ilustración. Existen distintas correlaciones entre ambos elementos, desde complementarse y aportar un significado inexistente sin una de las partes hasta llegar a contraponerse (Sipe, 1998). A pesar de la existencia de taxonomías más avanzadas y poliédricas que dividen las dinámicas texto-ilustración en simétricas, de ampliación, complementarias, de contrapunto o contradictorias (Nikolajeva y Scott, 2001), para preparar esta actividad se optó por trabajar con la dicotomía establecida por Schwarz (1982). Esta división, empleada por una simplicidad que facilitará al alumno identificar rápidamente la idoneidad o no de su traducción, clasifica estas relaciones dentro de la «congruencia» o la «desviación». La primera describe una relación armónica entre texto e imagen, en la que la una completa al otro o la imagen se asocia con el texto para, por ejemplo, impulsar la acción hacia delante. Por el contrario, en la segunda, la imagen se presenta como contrapunto a la palabra, oponiéndose al texto de algún modo. Las explicaciones referentes a estas categorías son necesarias para el adecuado desarrollo de la acción docente, ya que uno de sus objetivos es que los alumnos consigan una imagen con las menores desviaciones posibles, es decir, «congruente» con el TO. Trabajar con esta distinción en mente facilita asimismo la ulterior calificación de la actividad. Ambos conceptos están presentes en los criterios de evaluación (véase apartado 4.2).

3.2. Marco metodológico

Como se mencionaba en la introducción, esta acción docente se aborda siguiendo una metodología activa que se aleja de enfoques didácticos donde el alumno desempeña un papel más pasivo. Para ello, se ha buscado interrelacionar varios elementos que autores como Benito, Bonsón e Icarán (2005) consideran propios de los métodos activos de aprendizaje y que se detallan en el siguiente párrafo. Entre ellos, destacan la importancia del trabajo en grupo, el papel principal del alumno en el proceso de enseñanza y el peso de la reflexión y el pensamiento crítico.

En primer lugar, se fomenta el aprendizaje colaborativo, promoviendo el trabajo entre compañeros y el intercambio de ideas, lo que permite a los estudiantes nutrirse de las opiniones de otros y mejorar sus habilidades sociales. Por otro lado, se busca situar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. En este punto, al tratarse de una actividad en la que los estudiantes interiorizan los conceptos a partir del análisis de sus propios errores, puede trazarse un paralelismo con el aprendizaje experiencial de Kolb (1984). Así, se espera que la experiencia (actividad) desencadene un proceso de reflexión centrado en el análisis de los resultados de su trabajo. Este análisis permitirá a los alumnos identificar (con la ayuda del profesor) los errores cometidos, evaluar el proceso seguido y determinar el que se debería seguir, poniendo así las bases para aplicar lo aprendido en experiencias futuras. El hecho de impulsar a los estudiantes a reflexionar antes, durante y después de realizar su trabajo abre también varios espacios para desarrollar el pensamiento crítico.

Del mismo modo, se busca integrar ciertos elementos creativos en la actividad a fin de incrementar su atractivo para los alumnos y conseguir que se involucren en mayor medida y más fácilmente. Así, lo que se pretende es intentar construir una experiencia de aprendizaje eficaz, pero también amena y estimulante. En esta línea, se trata de explotar muchos de los beneficios de seguir una metodología creativa en el aula, como implicar y motivar al estudiante o contrastar y compartir conocimientos y resultados con el resto del grupo (De la Torre y Violant, 2001).

A la hora de estructurar esta acción docente y ponerla en práctica, se emplean dos fases del continuo establecido por Brown y Atkins (1988): la lección magistral y el trabajo de laboratorio (sesión práctica, en este caso). Así, los preceptos teóricos sobre los que se construye derivan de los contenidos impartidos en una lección magistral anterior vehiculada a través de una exposición verbal del profesor apoyada por sus materiales visuales. Siguiendo esta línea, el trabajo práctico en el aula entra en la categoría que De Miguel (2006) define como «ejercicios y problemas» en la que el alumno debe resolver la actividad planteada por el docente aplicando los conceptos aprendidos en sesiones anteriores.

Siguiendo estos pasos e implementando una metodología de este tipo, lo que se pretende final y fundamentalmente es alejarse de un aprendizaje memorístico, más superficial, para tratar de alcanzar un aprendizaje profundo y perenne. Del mismo modo, se busca mejorar la calidad del aprendizaje y los resultados académicos de los alumnos, algo a lo que las metodologías activas que integran el trabajo en grupo pueden ayudar significativamente (Palazón, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Pérez Cárceles y García Gómez, 2011).

4. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Esta acción docente se divide en un total de dos sesiones prácticas presenciales que entroncan con la lección magistral descrita anteriormente y a las que se une la labor de corrección que el profesor realiza fuera del aula. En la primera sesión se completa la parte inicial de la actividad, que consiste en exponer a los estudiantes las directrices necesarias para completarla, presentar y entregar el extracto en el que deben centrarse y animarlos a realizar una lectura cuidadosa. A continuación, los alumnos deben trabajar en grupo para llevar a cabo una transmutación texto → imagen siguiendo las directrices presentadas anteriormente.

Tras las correcciones por parte del profesor, se realiza la segunda sesión. Durante la misma, se devuelven los trabajos, se discuten los resultados y se formulan varias preguntas a los alumnos orientadas a la reflexión y a reforzar su capacidad de autocrítica. A continuación, se compara alguno de sus trabajos con otras imágenes sobre las mismas figuras y se impulsa un debate dirigido a reforzar conceptos teóricos presentados en la lección magistral de la semana anterior, en concreto, las tres categorías de traducción mencionadas en el apartado 3. Finalmente, se elabora una lista de soluciones en la que participan tanto el profesor como el alumnado.

4.1. Instrucciones y realización de la actividad

La actividad se completó en grupos de tres alumnos (cuatro excepcionalmente), y se estructuró a partir de la lectura de un extracto del relato de Philip K. Dick (1987), «The Minority Report». El objetivo final de los estudiantes fue trasladar **la descripción de los precogs** a una imagen fiel al TO a través de una ilustración. Estos personajes, centrales para el desarrollo de la trama de esta historia, son tres individuos deformes con extraordinarias capacidades precognitivas (de ahí su nombre) que les permiten predecir los crímenes antes de que ocurran. La elección de este extracto como TO se sustenta fundamentalmente en la idoneidad de un pasaje descriptivo para llevar a cabo una actividad de este tipo, razón en la que se abunda en párrafos posteriores.

Como elemento secundario, también jugó un papel reseñable el potencial atractivo que una obra de ciencia ficción puede ejercer sobre estudiantes de esta edad, más tratándose de un texto adaptado posteriormente al cine. Así, se espera que factores como el entorno futurista y altamente tecnológico en el que se desarrolla la acción o el lenguaje coloquial empleado por los personajes impulsen la implicación del alumnado en el desarrollo de la actividad. El pasaje escogido para su eventual transmutación fue el siguiente:

Doors opened and closed, and they were in the analytical wing. Ahead of them rose impressive banks of equipment — the data-receptors, and the computing mechanisms that studied and restructured the incoming material. And beyond the machinery sat the three precogs, almost lost to view in the maze of wiring.

“There they are,” Anderton said dryly. “What do you think of them?”

In the gloomy half-darkness the three idiots sat babbling. Every incoherent utterance, every random syllable, was analysed, compared, reassembled in the form of visual symbols, transcribed on conventional punchcards, and ejected into various coded slots. All day long the idiots babbled, imprisoned in their special high-backed chairs, held in one rigid position by metal bands, and bundles of wiring, clamps. Their physical needs were taken care of automatically. They had no spiritual needs. Vegetable-like, they muttered and dozed and existed. Their minds were dull, confused, lost in shadows.

But not shadows of today. The three gibbering, fumbling creatures with their enlarged head and wasted bodies, were contemplating the future. The analytical machinery was recording prophecies, and as the three precog idiots talked, the machinery carefully listened.

For the first time, Witwer's face lost its breezy confidence. A sick, dismayed expression crept into his eyes, a mixture of shame and moral shock. "It's not —pleasant," he murmured. "I didn't realize they were so—" He groped in his mind for the right word, gesticulating. "So —deformed."

"Deformed and retarded," Anderton instantly agreed. "Especially the girl, there. Donna is forty-five years old. But she looks about ten. The talent absorbs everything; the esp -lobe shrivels the balance of the frontal area. But what do we care? We get their prophecies. They pass on what we need. They don't understand any of it, but we do."

Tras una lectura cuidadosa del extracto, los alumnos debían plasmar la descripción de los *precogs* a través de un dibujo centrado en estos tres personajes, sin necesidad de incluir elementos ajenos a ellos. Se escoge representar estas tres figuras puesto que la detallada explicación que el autor realiza de sus rasgos hace relativamente sencilla su traslación a una imagen fija: Dick menciona la deformidad de los cuerpos y cabezas de los personajes, presenta dónde y cómo están sentados, retrata la expresión de sus caras... Todos estos detalles deberían ser fácilmente identificables si el alumno se atiene a lo expuesto en la lección magistral y realiza una labor de lectura y comprensión rigurosa. En lo que respecta al profesor, contar con este listado de rasgos permitirá medir posteriormente y de forma eficaz la idoneidad del resultado, puesto que facilita la identificación de fenómenos como la omisión o las faltas de fidelidad al texto que supongan una pérdida importante de información. En estos primeros compases del ejercicio también se enfatizó la necesidad de someter el trabajo a un proceso de revisión final adecuado.

Antes de empezar a «transmutar» y a fin de reforzar el primero de los fundamentos teóricos mencionados en el apartado 3.1, se preguntó a los alumnos qué tipo de traducción iban a realizar en base a las ideas de Jakobson (2004/1959) —interlingüística, intralingüística o intersemiótica—. Todas las respuestas, presentadas por escrito, acertaron en señalar que se trataba de una traducción intersemiótica. Finalizado este paso, se dejó a los alumnos realizar la actividad para poder entregársela al profesor una vez completada.

4.2 Criterios de evaluación

Una vez recogidos los dibujos, se procedió a su corrección en base a los siguientes puntos clave establecidos a partir de las directrices dadas a los alumnos:

- Focalización en las figuras de los *precogs*: capacidad para centrarse en las secciones más descriptivas y obviar otros puntos del texto.

- Representación de detalles no relacionados con las figuras de los *precogs* (resta).
- Grado de fidelidad al original: ¿congruencia o desviación?
 - Rasgos fundamentales de los *precogs* incluidos (suma).
 - Omisión de detalles importantes (resta).
 - Calibrar la pérdida de información.

A partir del análisis de los elementos anteriores, se señalaron los errores y aciertos presentes en cada uno de los trabajos y se calificaron siguiendo la siguiente escala decreciente: *outstanding*, *very good*, *good*, *not bad* o *you can do better*. A este respecto, conviene señalar que la calificación de esta actividad buscaba simplemente mostrar de manera clara la calidad de la ejecución, sin repercusión alguna en la nota final. Dado que los alumnos daban sus primeros pasos en el ámbito de la traducción, era esperable un número considerable de fallos. En línea con el proceso de aprendizaje experiencial descrito en el apartado 3.2, considero que lo esencial en este estadio es que identifiquen sus errores y reflexionen sobre lo que han hecho y cómo mejorarlo. En definitiva, lo que se pretende es SUBRAYAR el error, NO PENALIZARLO.

De cara a discutir la actividad en la segunda sesión, se elaboró una serie de diapositivas (véase figura 1 para ejemplo) recopilando los principales errores encontrados en la representación de los alumnos. Este listado se basa en los criterios de evaluación enumerados anteriormente, dejando al margen la calidad artística de los dibujos. Este último elemento no se tuvo en cuenta a la hora de evaluar los trabajos, ya que entronca con competencias más propias de disciplinas circunscritas al ámbito de las artes que no se recogen en el programa de la asignatura Introducción a la Traducción. El valor del resultado venía pues determinado por el número de detalles que mantenía en relación a la descripción original de los personajes; en otras palabras, se realiza una evaluación de las ilustraciones de base «cuantitativa» (cantidad de rasgos relevantes incluidos adecuadamente) pero no artística (belleza del dibujo).

Figura 1



4.3. Resultados

Como se anticipaba, los alumnos cometieron varios errores al completar la actividad. Siguiendo la escala del apartado anterior, de los 16 trabajos presentados, solo dos fueron calificados como *outstanding*. Cinco obtuvieron la calificación de *very good*, otros cinco la de *good* y dos más la de *not bad*. Las dos ilustraciones restantes se consideraron suspensas.

En contra de lo expuesto en las instrucciones, la gran mayoría no se limitó a dibujar a los *precogs* sino que trató de plasmar toda la escena incluyendo elementos innecesarios para la correcta representación de las tres figuras principales (puertas o figuras humanas, entre otros). Asimismo, los *precogs* contaban con distintas inexactitudes, generalmente relacionadas con la ausencia de varios de sus rasgos o atributos. Entre estas omisiones, destacan la deformidad de las cabezas, las salivaciones, los murmullos, o el esbozo de unos cuerpos demasiado normales. Incluso se observaron errores en el número de seres que deberían aparecer, dibujando, en algunos casos, uno en lugar de tres. En resumen, buena parte de los trabajos entregados obviaron (al menos parcialmente) la máxima de fidelidad incluida en las instrucciones.

Los errores descritos en el párrafo anterior implican asimismo un fallo de organización en el trabajo colaborativo de algunos grupos. En esos casos, o bien todos los miembros realizaron una lectura errónea, o aquel/aquella que no lo hizo no supo imponer su opinión por encima de los demás. Del mismo modo, como posteriormente confirmaron los propios alumnos, la revisión entre compañeros no se realizó adecuadamente, ya que resulta poco probable que una revisión en profundidad entre 3 o 4 personas no permita pulir algunos de los errores más gruesos encontrados en ciertas ilustraciones.

4.4. Discusión

Antes de devolver los trabajos, se mostraron varias ilustraciones con la misma calificación a toda la clase para probar cómo dos traducciones pueden ser igualmente (in)correctas y, al mismo tiempo, divergentes. Así, los alumnos pudieron comprobar cómo trabajos visualmente muy distintos podían considerarse adecuados o inadecuados en la misma medida a pesar de sus obvias diferencias. Hecho esto, los alumnos recibieron sus ilustraciones (para algunos ejemplos, véase figura 4) y se les dio unos minutos para que leyeran las anotaciones del profesor y reflexionaran al respecto. A continuación, se mostró la diapositiva con los fallos más generalizados (véase figura 1) y se organizó un debate en torno, fundamentalmente, a cuatro puntos:

- ¿Leyeron cuidadosamente y varias veces texto y enunciado?
- ¿Compartieron distintos puntos de vista antes de comenzar a dibujar? ¿Cómo enfocaron este punto para trabajar de manera eficiente a nivel grupal?
- ¿Volvieron a recurrir al TO a medida que iban traduciendo o se «olvidaron» de él?
- ¿Revisaron el resultado final, comparándolo con el TO y modificando su trabajo para evitar pérdidas innecesarias de información? ¿Hubo contraste de opiniones entre los miembros del grupo en esta etapa del proceso?

Si bien la mayor parte de los estudiantes respondió afirmativamente a la primera pregunta, muchos reconocieron que, una vez empezaron a dibujar, se «dejaron llevar» y no comprobaron el TO a medida que realizaban la ilustración. En cuanto a la preparación de la actividad, los grupos trabajaron fundamentalmente en base a una discusión inicial en la que se establecieron las pautas a seguir. Dichas pautas no fueron revisadas a lo largo de todo el proceso. Preguntados por otras formas de trabajo más efectivas, algunos aportaron una alternativa interesante: empezar realizando una versión cada uno, discutir todas las versiones en grupo, volver al TO y, de acuerdo con los puntos fuertes de cada trabajo individual, comenzar a elaborar el producto meta conjunto.

Otro dato a considerar es que muchos no volvieron a comparar el original con el resultado una vez finalizado y no realizaron modificaciones significativas en base a la descripción presente en el texto; los únicos retoques que incluyeron fueron, en todo caso, adornos o añadidos con un propósito meramente artístico. En este sentido, conviene señalar que fueron varios los grupos que asignaron a una sola persona las labores de revisión, siendo por lo tanto una y no varias las opiniones que se tomaron en cuenta en esta etapa.

Antes de finalizar la discusión de estos puntos, se volvió a exponer la división en etapas del proceso de traducción presentada durante la lección magistral, esto es, lectura y comprensión, de verbalización, reexpresión y verificación. Al contrastar este proceso con el seguido por los distintos grupos inmediatamente después de discutir los errores provocados por saltarse alguna de estas etapas se pretende afianzar el tercero de los conceptos teóricos presentados en el apartado 3.1.

Posteriormente, se mostraron a los alumnos dos imágenes de los *precogs* extraídas de distintas fuentes: la primera (véase figura 2) es parte de la portada del libro de Philip K. Dick (1987) *The Minority Report and other classic stories*. La segunda (véase figura 3) fue extraída de la película *Minority Report* (2002) dirigida por Steven Spielberg y protagonizada por Tom Cruise y Colin Farrell, entre otros. A continuación, se pidió a los alumnos que, primero, catalogaran las imágenes siguiendo la clasificación propuesta por Munday y que, después, lo hicieran en base a la creada por Dryden.

Figura 2 (Kelly, 1987)

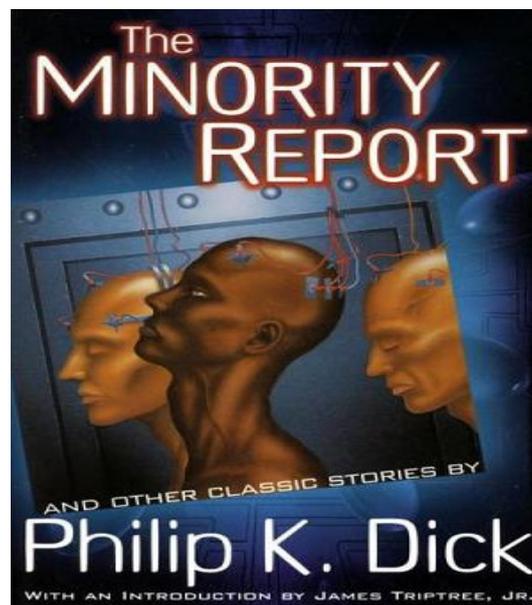
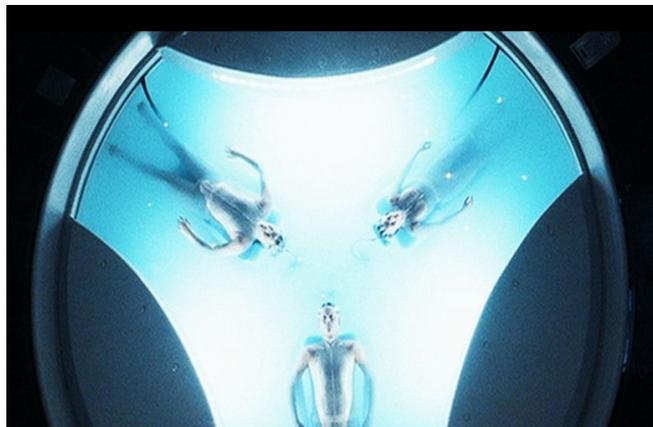


Figura 3 (Flickering Myth, 2016)



Esto se consiguió a partir de un proceso de análisis en el aula guiado por el profesor. En primer lugar, se pidió a los alumnos que determinaran lo que una traducción literal (o *metaphrase*) debería representar. Así, convinieron que, *grosso modo*, este supuesto tendría que incluir tres personajes deformes de cuerpos débiles y escuchimizados, babeantes, con expresión idiotizada y rodeados de cables. Sin embargo, la ilustración que presenta la figura 2 suaviza muchos de estos rasgos: la deformidad no es excesivamente evidente, la expresión facial no se corresponde con la descripción y los *precogs* no salivan ni murmuran. Por estas y otras razones, los alumnos la definieron como un ejemplo de traducción libre (*paraphrase*). La figura 3, por otro lado, se etiquetó como un claro caso de adaptación (*imitation*) ya que, en esta ocasión, los *precogs* son seres humanos físicamente normales, incluso atractivos, y apenas se intuye ninguno de los rasgos que aparecen en la descripción original (véase apartado 4.1). Con esta discusión quedó revisado el último bloque de contenido expuesto durante la lección magistral.

Por último, se presentó la revisión exhaustiva entre compañeros (incluso más allá de los que formaban su propio grupo) como una estrategia útil a la hora de evitar errores de la naturaleza de los listados en secciones anteriores. Se recalcó que este tipo de revisión aporta numerosos beneficios a los alumnos siempre que se lleve a cabo adecuadamente. Entre los más destacados, coincidiendo con lo expuesto por Lundstrom y Baker (2009), se cuentan recibir una cantidad de opiniones y perspectivas más amplia, perfeccionar sus habilidades de trabajo en grupo, potenciar el pensamiento crítico o pulir sus capacidades de revisión, entre otras.

4.5. Soluciones

En línea con el cierre del apartado anterior y de cara a solventar problemas como los ya citados (u otros similares) en futuras traducciones, se establecieron varias estrategias a las que los estudiantes pudieran recurrir en actividades posteriores. Todas estas pautas se discutieron en clase y, para elaborarlas, se combinó la labor del profesor con la de los alumnos. En un primer momento, se buscó que los estudiantes presentasen sus propias soluciones a través de preguntas específicamente orientadas a ese fin. De este modo, se consigue que los alumnos reflexionen sobre lo que

han hecho, extraigan conclusiones a nivel personal, vuelvan sobre sus fallos y busquen formas de solucionarlos. Posteriormente, el profesor presentó distintas pautas preparadas de antemano, algunas nuevas y otras coincidentes con las diseñadas por los alumnos. El listado final que se elaboró fue el siguiente:

- Leer atentamente las directrices de las actividades a realizar.
- Completar cuantas lecturas se considere necesario para entender cada detalle del TO e identificar las piezas de información más relevantes.
- Debatir en torno a los distintos puntos de vista de cada miembro del grupo y buscar un consenso sobre cómo abordar la actividad.
- Mantener siempre el TO como referencia mientras se realiza la traducción y reevaluar las decisiones iniciales en etapas intermedias del trabajo.
- Aprovechar el trabajo colaborativo para intercambiar ideas, sin temor a mostrar oposición a las de nuestros compañeros.
- Revisar minuciosamente el texto meta (TM), compararlo con el TO y realizar los ajustes necesarios. Es sumamente importante pulir la versión final antes de entregarla. Como se mencionaba en el apartado anterior, resultaría muy conveniente explotar las posibilidades de la revisión entre compañeros, recurriendo incluso a otros grupos para poner sobre la mesa las distintas opiniones, buscar puntos de encuentro y mejorar la versión definitiva.

En relación a estas pautas, no debemos olvidar que se trata de alumnos con escasas semanas de trabajo en traducción a sus espaldas, por lo que las soluciones que se les ofrecen (y las que se busca obtener a partir de sus propias consideraciones) carecen de una complejidad excesiva. En esta asignatura, primer contacto de este grupo de alumnos con la traducción, considero especialmente relevante avanzar despacio. Por ello, en las actividades prácticas, resulta conveniente poner el énfasis en evitar malos hábitos y en la adquisición de buenas costumbres que permitan adquirir conocimientos más y más complejos sobre unas bases sólidas desde el comienzo del cuatrimestre.

5. CONCLUSIONES

La actividad descrita anteriormente tiene en mi opinión un alto valor pedagógico para la enseñanza de la teoría de la traducción en estadios iniciales, ya que permite subrayar de manera visual, clara y directa los siguientes aspectos fundamentales inherentes a todo proceso traductológico:

- Importancia de una lectura y relectura pormenorizadas. Esto implica, entre otras acciones, leer el texto prestando atención a detalles como el vocabulario empleado, subrayando términos clave o complejos o consultando aquello que no comprendemos.

- Capacidad para comprender el encargo asignado y cumplir con sus requisitos. Es necesario tener siempre presentes las directrices del encargo en cuestión para conseguir un texto (en este caso, imagen) ajustado a lo que se nos demanda.
- Atención e importancia de los detalles.
- Relevancia de la planificación del trabajo en grupo. Un trabajo grupal efectivo requiere una reflexión previa, un adecuado reparto de tareas y una alta capacidad de autocrítica que permita reevaluar las decisiones que se han tomado, tanto en etapas intermedias como en la etapa final del proceso de traducción.
- Evitar la pérdida de información significativa en nuestro TM.
- El papel fundamental de la revisión y la edición o la necesidad de comparar el TO y el TM una vez finalizada la traducción e introducir los cambios que se estimen oportunos para mejorar la versión final.
- Adquirir consciencia de que una traducción no se realiza en el vacío, sino a partir de un TO que debemos mantener como referencia en todo momento.

Asimismo, la última fase de la actividad permite:

- Remarcar la utilidad de la revisión por pares, destacar sus beneficios y mostrar este proceso como un valioso contraste de ideas y un modo de desarrollar sus habilidades para el trabajo en grupo y el pensamiento crítico.
- Mostrar las divergencias que pueden existir entre distintas traducciones de un mismo texto y remarcar la idea de que «distinto» no debe estar intrínsecamente ligado a mejor o peor: toda traducción implica una serie de decisiones personales que, en mayor o menor medida, la hacen diferente de otra. Así, traducciones divergentes en varios puntos podrán ser igualmente correctas o incorrectas: lo importante es la idoneidad de las citadas decisiones.
- Exponer de forma clara la diferencia entre una traducción cercana al TO y el concepto de adaptación.

La asimilación eficaz de estos conceptos es necesaria para moldear a un buen traductor y poder pasar a líneas teóricas más avanzadas. A este respecto, una propuesta en la que el aprendizaje experiencial juegue un papel clave puede resultar muy útil. Esta metodología otorga un rol protagonista al alumno que, tras completar el ejercicio, debe identificar, discutir y reflexionar acerca de sus equivocaciones para tratar de interiorizarlas lo antes posible y poder, por sus propios medios, establecer patrones adecuados de trabajo desde los primeros estadios de la enseñanza de la traducción.

En este sentido, pese a que el resultado tangible de la actividad (esto es, los distintos dibujos entregados) no fuese completamente satisfactorio, considero que el desarrollo de los alumnos en las semanas posteriores del curso indica que la acción docente resultó positiva a medio plazo. Los estudiantes interiorizaron en gran medida los fallos y soluciones derivados de esta actividad inicial, asumieron la importancia de una reflexión continua y mejoraron a la hora de enfocar tanto los siguientes encargos de traducción como el trabajo en grupo dentro y fuera del aula. Asimismo, lo expuesto a lo largo de este artículo sirve como muestra de que propuestas de este tipo pueden ayudar a consolidar fundamentos

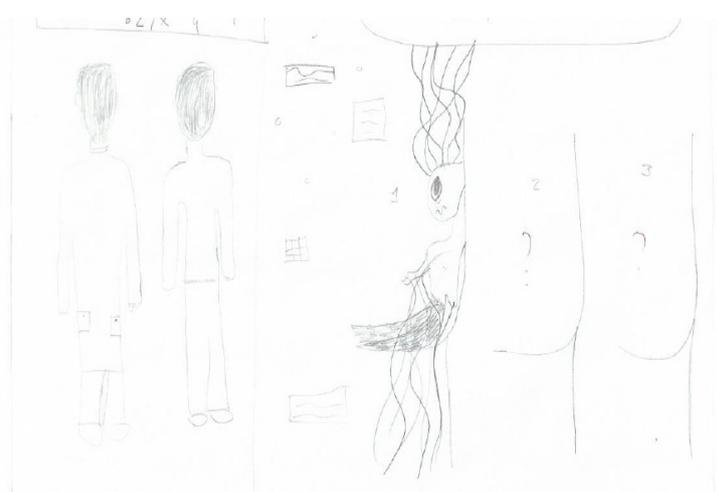
teóricos presentados anteriormente, ya sea refrescando conceptos que ya se han aprendido (caso de la categorización de las traducciones) o a partir de un error en la aplicación práctica de dichos fundamentos (caso de las etapas del proceso traductológico).

En base a los resultados de esta experiencia, considero además que la traducción intersemiótica se presenta como una herramienta sólida y atractiva para mostrar determinados conceptos importantes. La visualización de los errores a través de imágenes y no de palabras produce un gran impacto en los alumnos y los hace más conscientes de los fallos que han cometido, algo a lo que también contribuyen las preguntas y discusión posteriores. Del mismo modo, permite fijar con relativa facilidad soluciones e ideas relevantes que, en este caso, resultarán fundamentales para los pasos posteriores a dar durante el curso.

Otro aspecto positivo referente a esta actividad es su amplio margen de adaptación y transferibilidad: dependiendo del nivel del alumnado, de sus gustos y de los intereses del propio profesor, este puede escoger distintos textos con los que trabajar. Del mismo modo, el empleo de la traducción intersemiótica como instrumento didáctico no tiene por qué verse restringido a la enseñanza de la traducción. Su uso puede trasladarse a otros contextos como el aula de primaria o secundaria para trabajar y evaluar la comprensión lectora/auditiva del alumno dibujando, por ejemplo, lo que se dice en un soneto recitado por el profesor.

Por último, conviene subrayar que la aplicación de una metodología en la que se incluyen actividades en las que entra en juego la creatividad de los estudiantes puede ayudar a motivarlos, convertir la asimilación de conceptos en un proceso más agradable y atractivo y crear un ambiente dinámico que fomenta la participación y el intercambio de ideas en el aula. Como se mencionaba en apartados anteriores, las metodologías activas redundan positivamente en aspectos elementales de la enseñanza como son los resultados y la calidad del aprendizaje obtenido (Palazón, Gómez-Gallego, Gómez-Gallego, Pérez Cárceles y García Gómez, 2011) y propuestas de este tipo pueden ser una buena forma de que estos beneficios entren en nuestras clases.

Figura 4





REFERENCIAS

- Benito, A. Bonsón, M. e Icarán, E. 2005. "Metodologías activas". En Benito, Águeda y Cruz, Ana (coord.). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 21-64. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Brown, G. y Atkins, M. 1988. *Effective teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- De la Torre, S. y Violant, V. 2001. "Estrategias creativas en la enseñanza universitaria". *Creatividad y sociedad*, 3, 10-35.
- De Miguel Díaz, M. 2006. *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dick, P. K. 1987. "The Minority Report". En Dick, Philip K. (autor) *The Minority Report and other classic stories*. Nueva York: Citadel Press Books.
- Echauri-Galván, B. 2018. "A tu texto meta le falta color: la traducción intersemiótica como herramienta didáctica". En Díaz Ferro, Marta; Vaamonde, Gael; Varela Suárez, Ana; Cabeza Pereiro, María del Carmen; García-Miguel Gallego, Jose María y Ramallo Fernández, Fernando (eds.). *Actas del XIII Congreso Internacional de Lingüística General*, 312-319. Vigo: Universidade de Vigo.
- Flickering Myth 2016: "Precogs" <https://www.flickeringmyth.com/2015/03/stark-sands-and-meagan-good-join-minority-report-tv-series/precogs/> [Consulta: 18 de mayo de 2016].
- Jakobson, R. 2004/1959. "On linguistic aspects of translation". En Venuti, Lawrence (ed.) *The Translation Studies Reader*, 138-143. Nueva York; Londres: Routledge.
- Kelly, K. 1987. «The Minority Report». [Portada]. En Dick Philip K. (autor) *The Minority Report and other classic stories*. Nueva York: Citadel Press Books.

Kolb, D. 1984. *Experiential Learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall Inc.

Lundstrom, K. y Baker, W. 2009. "To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing". *Journal of Second Language Writing* 18, 18, 30-43.

Munday, J. 2012. *Introducing translation studies: Theories and applications*, 3rd edition. Nueva York: Routledge.

Molen, G. R., Curtis, B., Parkes, W.F., De Bont, J. (productores) y Spielberg, S. (director) 2002. *Minority report* [largometraje]. Estados Unidos: 20th Century Fox / Dreamworks Pictures.

Nikolajeva, M. y Scott, C. 2001. *How Picturebooks Work*. Londres, Nueva York: Garland Publishing.

Palazón, A, Gómez Gallego, M., Gómez Gallego, J. C., Pérez Cárceles, M. C., y Gómez García, J. 2011. "Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario". *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(2), 27-40.

Schwarcz, J. H. 1982. *Ways of the illustrator: Visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association.

Sipe, L. R. 1998. "How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships". *Children's Literature in Education*, 29(02), 97-108.