

El desarrollo de la subcompetencia interpersonal en estudiantes de traducción a través de la traducción de microrrelatos del castellano al inglés

The development of interpersonal subcompetence among translation students through Spanish-English translation of microstories

Carolina Astudillo Núñez

Universidad Arturo Prat
Chile

Keila San Clemente

Universidad Arturo Prat
Chile

ONOMÁZEIN | Número especial X

Nuevos enfoques y metodologías para la enseñanza de la traducción e interpretación: 173-189

DOI: 10.7764/onomazein.ne10.8

ISSN: 0718-5758



Carolina Astudillo Núñez: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.

| E-mail: caastudi@unap.cl

Keila San Clemente: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.

| E-mail: ksanclemen@unap.cl

Fecha de recepción: septiembre de 2021

Fecha de aceptación: marzo de 2022

Resumen

Se tiende a pensar que el trabajo del traductor es individual y que la colaboración de otras personas no es necesaria. Sin embargo, cada vez es más importante el trabajo en conjunto para obtener mejores resultados. Basado en esta premisa, se llevó a cabo un proyecto literario, en el que se invitó a la comunidad universitaria a enviar microcuentos en castellano, los cuales luego serían traducidos al inglés. Este proyecto tuvo como objetivo contribuir al desarrollo de la subcompetencia interpersonal en los estudiantes de tercer año de la carrera de traducción inglés castellano inglés de la Universidad Arturo Prat, a través de la traducción de microrrelatos. Durante un semestre los estudiantes participaron en talleres de creación y traducción literaria, entrevistaron a autores de los microrrelatos, tradujeron sus cuentos y se coeditaron mutuamente. A través de encuestas, una bitácora, una autoevaluación y un grupo focal se evidenció la alta valorización del trabajo colaborativo en el proceso de traducción y el conocimiento experimental adquirido en este proyecto de traducción literaria, el cual favorece la formación de traductores.

Palabras clave: subcompetencia interpersonal; traducción literaria; formación de traductores.

Abstract

The job of a translator tends to be seen as one that is performed individually and, therefore, working collaboratively with others is not necessary. Nevertheless, working in partnership is becoming more relevant so as to obtain better results when translating. Based on this premise, a literary project was carried out in which the university community was invited to send their short tales in Spanish, so that they could be translated into English. The main objective of this project was to contribute to the development of the interpersonal subcompetence in third-year students from the English-Spanish-English Translation programme from Arturo Prat University in Iquique, Chile, by translating short tales. The students participated in workshops, during one semester, where they created and translated short tales. Also, the students had interviews with the short tales' authors, translated the tales and coedited them by working with other peers. Through surveys, a journal, a self-assessment as well as a focus group, it was possible to evidence the high level of appreciation students gave to collaborative work in the translation process, and the experimental knowledge acquired by means of this literary translation project, which benefits translators' training.

Keywords: interpersonal subcompetence; literary translation; collaborative work; translators' training.

1. Introducción

La traducción normalmente se percibe como una profesión que se desarrolla en solitario, y en la que se reciben encargos de traducción de artículos, manuales, textos jurídicos, entre otros. Probablemente, debido a esta percepción general, cuando se les consulta a los estudiantes de primer año cuáles son sus expectativas al ingresar al programa de traducción, las respuestas se acercan más hacia lo que pueden lograr a través del aprendizaje del inglés, es decir: poder viajar alrededor del mundo, trabajar como asistente de vuelo (Nieto y Cañete, 2017), y en algunos casos, porque les gusta el idioma inglés, pero no tanto como para enseñarlo. Sin embargo, lo que los novales estudiantes desconocen es que la traducción va mucho más allá del simple hecho de expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra (Real Academia Española, 2014, definición 1), y que involucra una serie de subcompetencias que deben desarrollar para lograr la competencia traductora.

Existen diversas definiciones de competencia traductora. Sin embargo, estas coinciden en que el término va más allá del dominio de la habilidad lingüística e incluye una serie de subcompetencias que funcionan en forma interconectada (Hurtado Albir y Pavani, 2018) y que requieren una experticia básica que incluye al menos conocimiento de los idiomas, conocimiento de las culturas y conocimiento específico de dominio (Schäffner y Adab, 2000).

Kelly (2002) define competencia traductora como la macrocompetencia que constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos e incluso actitudes que reúnen los traductores profesionales y que intervienen en la traducción como actividad experta. Además, la divide en siete subcompetencias: estratégica, comunicativa, cultural, temática, instrumental-profesional, interpersonal y psicofisiológica, con la subcompetencia estratégica guiando la aplicación de todas las otras subcompetencias. También se define como un proceso espiral y no lineal que involucra la reestructuración y desarrollo de las subcompetencias y estrategias de aprendizaje.

La subcompetencia interpersonal comprende la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo y con otras personas involucradas en el proceso de traducción, otros traductores y profesionales, revisores, documentalistas, terminólogos, clientes, autores y expertos en las materias de traducción, entre otros, así como la justificación de las decisiones tomadas y la resolución de posibles conflictos derivados del trabajo en equipo (Kelly, 2002: 14-15). Es decir, esta subcompetencia incluiría las relaciones interpersonales, el tratamiento profesional y trabajo en equipo con otros profesionales, la solución de conflictos y la capacidad de liderazgo (Huertas, 2010). En el caso de Hurtado Albir (2007: 5-6), esta subcompetencia incluye la capacidad de crítica y autocrítica, el trabajo en equipo, las destrezas interpersonales, la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinares, la capacidad para comunicarse con expertos en otros campos, la valoración y comprensión de la diversidad, así como la multiculturalidad, la capacidad para trabajar en un contexto internacional y el compromiso étnico.

Un aprendizaje o trabajo colaborativo requiere que los miembros del equipo construyan en conjunto el significado y que adquieran un conocimiento cultural y profesional. Este tipo de enseñanza incluye una práctica real en actividades profesionales, un entorno de enseñanza colaborativa que fomente la interacción entre los estudiantes, profesores y expertos en la materia, así como una participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Kiraly y otros, 2003: 51).

Dentro de las diversas especialidades de la traducción, la literaria es una de las más complejas. Esto se debe a que la traducción literaria se caracteriza por la propiedad estética del libro original y por la misión que posee: transmitir esta característica a la cultura a la que se traduce (Ramírez, 2018). El traductor literario crea un nuevo texto comprensible en el idioma meta y esta creación es el resultado de investigación, lecturas personales y toma de decisiones, dando prioridad siempre a los factores creativos y estéticos de la obra literaria (Baker, 2001). En la traducción literaria, el traductor no solo debe enfocarse en lo que dice el texto, sino en cómo se ha creado; es decir, lo poético y el objetivo de “traducir” es un elemento integral del texto (Rossi, 2018).

La traducción literaria juega un rol importante en el desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes, ya que lo desarrollado y aprendido puede ser aplicado y traspasado a cualquier área de la traducción (Hurtado Albir, 1996; Dos Santos y Alvarado, 2012). Respecto a la enseñanza de la traducción literaria, ha existido un cambio de un enfoque teórico a uno más creativo en los programas de maestría y doctorado de traducción literaria (Rossi, 2018). Específicamente, se han incorporado talleres de escritura creativa para traductores literarios que permiten la práctica y el desarrollo de la creatividad literaria del traductor, ya que replican dos etapas y habilidades intrínsecas del proceso de traducción: la lectura y la escritura (Rossi, 2018). Tal como señala Boase-Beier (2011: 53), es imposible concebir la traducción como una mera reproducción sin intervención creativa. Basado en el enfoque más creativo de la enseñanza de la traducción literaria antes mencionado, y con el fin de poder contribuir al desarrollo de la competencia traductora en estos estudiantes de pregrado, se incorporaron talleres de escritura creativa y el trabajo colaborativo en el desarrollo de este proyecto.

2. Participantes

Los trece estudiantes partícipes cursaban el tercer año de la carrera de traducción y eran parte de la actividad curricular de Redacción en Inglés I. Con el objetivo de comprobar el nivel de inglés de los estudiantes, estos tomaron la prueba general de inglés de Cambridge, *online* (Cambridge Assessment English, 2019). Esta prueba clasifica a los estudiantes de acuerdo con la Association of Language Testers in Europe (ALTE) y evalúa a través de preguntas generales. La totalidad de los estudiantes obtuvo un nivel B1, lo que significaba que tenían un adecuado desarrollo de la subcompetencia lingüística para traducir microcuentos. Los estudiantes no habían cursado asignaturas relacionadas con traducción, pero sí habían traducido algunos textos especializados en la actividad curricular de práctica inicial.

3. El proyecto

El proyecto de traducción de microrrelatos tenía una duración de un semestre. No obstante, debido al estallido social y la pandemia, tuvo una duración de un año aproximadamente y sufrió algunos cambios en su implementación como sostener reuniones y entrevistas de manera virtual, además de la coedición a través de un documento compartido en *Google Docs*. A continuación, se describen las principales etapas del proyecto.

3.1. Convocatoria concurso microrrelatos

Con el objetivo de que los estudiantes fueran capaces de interrelacionarse con los autores de los escritos, se decidió trabajar con escritores de la misma casa de estudios. Por lo tanto, se realizó un llamado a concurso interno, invitando a académicos, funcionarios y estudiantes a participar. Por temas de derechos de traducción, estos relatos debían ser inéditos y de autoría de cada participante. En cuanto a la extensión y temática, los relatos no debían superar las 300 palabras y el tema era de libre elección. Una vez que se recibieron los cuentos, se seleccionaron veinte de ellos para traducir. Si bien el hecho de que los microrrelatos fueran creados por gente de la misma casa de estudios ayudó al trabajo colaborativo, a la obtención de los derechos de traducción y las entrevistas que los estudiantes tuvieron con los autores, también implicó desafíos en torno a la redacción de algunos de estos, ya que en algunos cuentos la redacción dificultaba la comprensión.

3.2. Talleres de escritura creativa y traducción literaria

Durante esta etapa los estudiantes tuvieron talleres bisemanales relacionados con escritura creativa y traducción literaria. A continuación, se detallan las actividades realizadas en cada taller, que se extendió por cuatro semanas.

El taller de escritura creativa fue dirigido por la académica de Castellano IV, y, durante las sesiones en las que se llevó a cabo, los estudiantes aprendieron sobre la estructura de los microcuentos, analizando diferentes ejemplos. Además, trabajaron en la creación de sus propios microcuentos, conociendo el proceso creativo que este implica. Finalmente, las creaciones fueron analizadas de manera grupal.

Al respecto, algunos de los estudiantes expresaron la complejidad que implica crear estos relatos. “Para mí, al menos ese día, no fue sencillo porque no supe bien sobre qué escribir. Si bien ayudó el haber leído otros microcuentos, no tuve mucha inspiración. (...) Siento que fue importante para saber o conocer un poco el proceso creativo y poder respetarlo una vez tengamos que traducir el de alguien más” (Estudiante 1 sobre el taller de escritura creativa en registro de bitácora).

En cuanto al taller de traducción literaria, este fue liderado por una escritora y traductora literaria. Durante las sesiones, los estudiantes leyeron y analizaron microcuentos de creación

propia; analizaron las estructuras y traducciones de ese tipo de textos en los idiomas inglés, francés y castellano, para finalizar con la reversión de algunas de las traducciones analizadas. En este taller, los estudiantes remarcaron la importancia de la creatividad en el proceso de escritura de un cuento.

Hoy, fue el cuarto día de taller, pero segundo con la profesora Cecilia. A mi parecer, fue muy útil, ya que hoy recalcó un aspecto muy importante en la escritura, que generalmente no se enseña o no se escucha muy seguido, el cual fue la libertad al escribir, pero en cuanto a la ortografía, a la puntuación, así como también acerca de formatos, especialmente referente a la poesía; de varias formas de escribir los versos y cómo estructurarlos. Para eso, nos mostró poemas originales e inusuales de autores que no se rigieron por normas y simplemente escribieron. Para mí, fue muy importante porque tuvo una gran incidencia en cuanto a la creatividad, algo que resulta primordial para escribir, y en sí fue inspirador. (Estudiante 2 sobre taller de traducción literaria en Bitácora)

3.3. Traducción de microrrelatos

Al inicio de esta etapa se asignaron aleatoriamente los veinte microrrelatos seleccionados. Por lo tanto, en promedio, cada estudiante tradujo dos microrrelatos. Cuando los estudiantes recibieron los microrrelatos, se les pidió realizar un borrador de sus traducciones. Posteriormente, en base a los borradores, se les solicitó completar un cuadro de clasificación de problemas traductológicos y cómo solucionarían esos problemas (ver tabla 1). Se utilizó la clasificación de Gregorio Cano (2014: 130-131).

3.4. Entrevista con autores

El siguiente paso tuvo como objetivo sostener una entrevista con los autores de los cuentos, para así resolver dudas en cuanto a ideas, vocabulario, entre otros. Inicialmente, esta etapa se iba a realizar de manera presencial, agendando una reunión entre los estudiantes y autores; sin embargo, dadas las circunstancias sanitarias producto de COVID-19, se optó por realizar las entrevistas a través de plataforma digital. Si bien es cierto que la mayoría de los estudiantes pudo contactarse con los autores y tener la entrevista, hubo un grupo de estudiantes que no pudieron entrevistarse con los autores, porque fue complejo coordinar horarios para reunirse.

En cuanto al tipo de preguntas y dudas de parte de los estudiantes, estos se enfocaron en ciertos cambios gramaticales y en aclaraciones de significado en la intención del autor, como destaca uno de los estudiantes en su bitácora.

Consulté por un cambio de sujeto/objeto por cuestiones de características del idioma (inglés): I started drowning in fear as death kept reaching for me - lo compartí para que esté al tanto del cambio semántico y él estuvo de acuerdo. Además, en cuanto una hora de la tarde que el autor incluyó en el texto, tenía la duda si se refería a una hora de la tarde o tarde-noche. Sin embargo,

TABLA 1

Clasificación de problemas frecuentes al traducir los microrrelatos

TIPOS DE PROBLEMAS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS DE ESTOS PROBLEMAS ENCONTRADOS EN LAS TRADUCCIONES
Problemas lingüísticos	Son problemas relacionados con el código lingüístico, fundamentalmente en el plano léxico (léxico no especializado) y en el morfosintáctico.	Términos que se usan algunas veces en castellano, en este caso, palabras terminadas con el sufijo “ote(s)” u “ota(s)” como piernotas.
Problemas textuales	Son problemas relacionados con cuestiones de coherencia, progresión temática, cohesión, imágenes, tipologías textuales (convenciones de género), perspectiva, estilo, tono.	El texto posee oraciones como “Él la tomó como quien coge a una mariposa por sus alas” o “Alzó su destornillador y apagó su joven luz” para no sonar tan cruel, lo cual se hace más difícil traducir.
Problemas culturales	Son problemas que remiten a cuestiones culturales (presuposiciones), relacionadas con valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales, así como con las diferencias culturales de estos.	Vivir como quiltro. Quiltro es un término usado en Chile que viene del mapudungun para referirse a perros de raza mezclada.
Problemas pragmáticos	Son problemas relacionados con la función del texto (escopo), la intención con la que se produce el texto, con los derivados del encargo de traducción, las características del receptor del texto, del contexto en el que se efectúa la traducción o del espacio y/o formato del texto.	El lector del texto meta podría tener dificultades al entender el texto debido a las oraciones <i>exageradas</i> que presenta el relato en español. Por ejemplo: Gritó hasta que no quedó aire en sus pulmones. (Cuento Micaela, Unap in a Nutshell, 2020)

Fuente: elaboración propia

al consultar sobre esto, el propio autor sugirió el uso de *dusk*. En una parte del texto el autor usó “máquinas”, pero yo le comenté que era muy ambiguo para este contexto, por lo tanto, le comenté que para la traducción sería bueno hacer una traducción menos literal, entonces le indiqué que podría ser *monitors*. No obstante, él me dijo que prefería un término un tanto más específico, así que optamos por *vital signs monitors*.

3.5. Revisión entre pares

Una vez finalizada la etapa de traducción se armaron seis grupos aleatoriamente de estudiantes para realizar la revisión entre pares de las traducciones, las cuales incluían los cambios agregados luego de las entrevistas con los autores. Este proceso se realizó de manera asincrónica y a través de un documento compartido por *Google Drive*, al que tenían acceso los integrantes de cada grupo, además de dos docentes revisores, quienes guiaron la revisión de los estudiantes. Esta etapa tuvo una duración aproximada de dos semanas.

Las correcciones se enfocaron en el uso de las preposiciones y puntuación. Los detalles de las correcciones que se realizaron en los microcuentos se encuentran en la tabla 2.

TABLA 2

Correcciones realizadas a los microcuentos

TRADUCCIÓN	SUGERENCIA
There were many things that I hate, including coffee, the one that you used to drink so much of in the mornings (...)	Se sugirió sacar la preposición <i>of</i> , ya que era un elemento innecesario en la traducción.
There were many things that I hated, including coffee, the one that you used to drink so much in the mornings (...)	
We travelled. Everything was going well over there. But my beloved friend suffered from peritonitis which – when hospitalized – led to his death.	Se sugirió cambiar el punto antes de <i>but</i> , por una coma, ya que son ideas complementarias y no separadas.
We travelled. Everything was going well over there, but my beloved friend suffered from peritonitis which – when hospitalized – led to his death.	

Fuente: elaboración propia

3.6. Revisión general

Cuando los estudiantes agregaron las sugerencias dadas por sus pares y docentes e hicieron las modificaciones necesarias, los estudiantes debieron enviar la versión final de sus traducciones. Esta versión final fue revisada por una profesora nativa, la que realizó comentarios en torno a vocabulario, orden de oraciones y preposiciones (ver tabla 3).

TABLA 3

Revisión y comentarios docente nativa

TRADUCCIÓN FINAL	"... out of all the breakfast on the table, I barely even ate a tangerine".
TRADUCCIÓN REVISADA	"... I barely even ate a tangerine, out of all the breakfast on the table".
COMENTARIO	La traducción inicial tiene un orden en las oraciones que se asemeja a la estructura del castellano. Aquí, la docente nativa sugirió realizar un cambio en el orden. Es decir, poner la segunda cláusula al principio.
TRADUCCIÓN FINAL	"... it's impossible for my client to know the power inside the hanging ornament <i>in</i> her neck...".
TRADUCCIÓN REVISADA	"... it's impossible for my client to know the power inside the hanging ornament <i>around</i> her neck...".
COMENTARIO	La traducción decía "in her neck" para referirse a un collar que estaba en el cuello de una persona, entonces la docente nativa indicó que la preposición más adecuada para este contexto debía ser <i>around</i> .

Fuente: elaboración propia

3.7. Edición, publicación y lanzamiento del libro digital

En esta etapa final, los cuentos traducidos y editados fueron enviados a una diseñadora gráfica que se encargó de las ilustraciones de cada cuento, así como también de la maquetación del libro. Cuando los diseños fueron aprobados por el comité organizador, se procedió a invitar a toda la comunidad universitaria al lanzamiento del libro en forma virtual. En este lanzamiento estuvieron presentes algunos de los autores traducidos y los estudiantes traductores.

4. Instrumentos

En la etapa inicial del proyecto se aplicó una encuesta de caracterización previa para que los estudiantes autoevaluaran su conocimiento de la cultura anglosajona, su capacidad para buscar vocabulario desconocido, su autoconcepto traductor, su capacidad de trabajar en equipo y de tomar decisiones traductológicas justificadas. También se les pidió definir traducción literaria, mencionar las principales características de un traductor de esa área y las herramientas que se podían utilizar para realizar este proceso. Además, se les pidió evaluar el nivel de dificultad de esta área, y finalmente debieron traducir un microrrelato al inglés y describir las dificultades que tuvieron (ver tabla 4).

TABLA 4

Microrrelato a traducir en encuesta de caracterización preproyecto

“LAS DOCE” POR HUGO CONTRERAS MONDACA

Atronaba la banda, el guaripola desplegaba sus mejores destrezas (después supe que se lucía para ti, que caminabas entonces como andarían, si lo hicieran, los claveles). Alguien nos presentó cuando en la Torre eran las doce. Desaparecieron la multitud y hasta la brisa que movía tus cabellos de miel. Solo quedaron tus ojos y la sonrisa que iban a tener los cinco hombres, las seis nietas y hasta la bisnieta que vendrían. Son las doce y estamos nuevamente solos, con las manos unidas, en esta Plaza Prat, donde nos ven solamente como dos viejos tomando sol.

Fuente: Iquique en 100 palabras (8.ª versión, 2019)

También, antes del proyecto, y tal como se mencionó en la sección de la caracterización de los participantes, se les aplicó una prueba de inglés, prueba general de inglés (Cambridge Assessment English, 2019) de Cambridge. Esta prueba clasifica a los estudiantes de acuerdo con la Association of Language Testers in Europe (ALTE) y evalúa a través de preguntas generales.

Otro de los instrumentos fue una bitácora en la que describieron lo realizado tanto en los talleres de creación literaria como en los de traducción. El formato de la bitácora era simple: indicar fecha, especificar el nombre del taller sobre el que estaban escribiendo y redactar uno a dos párrafos, detallando lo que habían hecho durante los talleres, así como también sus impresiones sobre cada sesión, en cuanto a su utilidad en las traducciones que debían hacer

de los microcuentos. Las entradas de la bitácora debían ser escritas después de cada sesión de los talleres. Por lo tanto, debían redactar dos entradas a la semana, por cuatro semanas, y para poder tener acceso inmediato a la información proporcionada por los estudiantes se optó por hacer una bitácora *online* y compartida con los docentes a cargo del proyecto, a través de *Google Docs*.

Una vez finalizado el proyecto, se aplicó una autoevaluación a los estudiantes, en la que ellos debían evaluar su desempeño y percepción de este. Esta autoevaluación se realizó a través de un formulario *online* y constó de dos partes. La primera parte incluyó afirmaciones que debían ser valoradas de 1 a 5 (1 nunca, 2 ocasionalmente, 3 algunas veces, 4 generalmente, 5 siempre) y estaban relacionadas con el dominio de los códigos lingüísticos en inglés y castellano y conocimiento de la cultura fuente y meta. En la segunda parte se consideraron preguntas abiertas relacionadas a la experiencia de traducción literaria experimentada mediante el proyecto. En estas preguntas se les pide a los estudiantes describir los pasos seguidos al momento de traducir, describir los retos durante el proceso, describir la búsqueda terminológica y los recursos utilizados. También se les pidió mencionar otros recursos que podrían ayudar en este tipo de textos, que dieran su opinión sobre la correvisión, la entrevista con el autor, y se les pidió evaluar su traducción de 1,0 a 7,0.

Finalmente se aplicó un grupo focal a cinco estudiantes que participaron en el proyecto. Las preguntas principales se enfocaron en si el proyecto aportó a su autoconcepto de traducción, a la valorización del trabajo en equipo y toma de decisiones traductológicas, además de si el proyecto había aportado a su conocimiento en traducción literaria. El grupo focal se realizó vía *Microsoft Teams* y tuvo una duración de aproximadamente una hora.

5. Resultados y discusión

Antes del inicio del proyecto se aplicó una encuesta *online*, a través de *Google Forms*, de caracterización a los estudiantes participantes. Además, después del proyecto, se realizó una encuesta de salida, que consistió en una autoevaluación, para finalizar con un grupo focal.

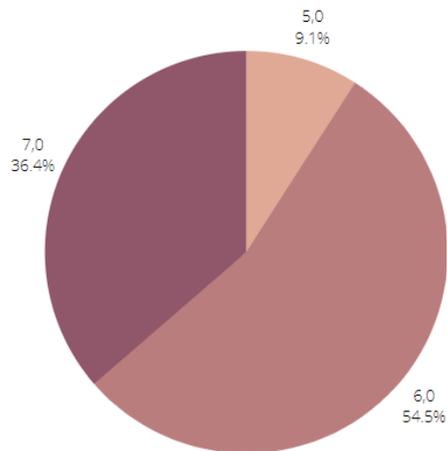
En la encuesta inicial, se les consultó a los estudiantes si se sentían traductores. Las respuestas recibidas demostraron que la mayoría se sentían traductores (73%) debido a la experiencia traduciendo tanto en la asignatura de Práctica Inicial como en diferentes proyectos de vinculación. El proyecto no impactó significativamente en el desarrollo del autoconcepto de traductor, ya que, según palabras de los propios estudiantes, “en realidad, eso ocurre en 4º año, al momento de realizar la Práctica Intermedia. No, por el proyecto”.

En relación con la toma de decisiones traductológicas, si bien un 55% se sentía capaz de tomarlas, esta toma de decisiones es más bien instintiva y no se sentían capaces de justificarlas.

Un aspecto que tuvo una evaluación alta fue la capacidad de buscar vocabulario desconocido. Para ello, se les pidió evaluar de 1,0 a 7,0 esa capacidad. Los resultados se muestran a continuación:

GRÁFICO 1

Capacidad de buscar vocabulario desconocido



Fuente: Gráfico obtenido a través de *Google Forms*

En el gráfico 1 se aprecia que un 55% evaluó ese aspecto con nota 6,0. Esa pregunta estuvo acompañada por otra en la que debían mencionar las herramientas que, según ellos, un traductor literario debe manejar. En ese sentido, los estudiantes mencionaron que aquellas herramientas más relevantes son el acceso y uso de buenos diccionarios, el manejo de tics y contacto con los autores.

Respecto a la capacidad de trabajar en equipo, un 73% indicó que se sentían capaces de trabajar con otras personas. Aquellos que indicaron lo contrario, argumentaron que “preferían trabajar solos porque consideraban que muchas veces los puntos de vista de las personas diferían o sus metodologías no eran parecidas”.

En el proceso de autoevaluación posterior al proyecto, todos los estudiantes encuestados afirmaron que la correvisión fue un aporte para su traducción final. De hecho, ellos valoraron ampliamente el aporte de sus pares y profesores; en palabras de uno de los estudiantes, este “permitió que mi traducción mejorara con unos simples consejos”. Otros estudiantes añadieron que se dieron cuenta de que hay errores que se pueden pasar y “que al momento de revisarlo otra persona se pueden encontrar”. La única crítica al proceso de correvisión fue que este se implementó una vez finalizada la traducción; para los estudiantes hubiera sido un mayor aporte. En esta línea, los estudiantes comentaron que, “si el trabajo en grupo hubiera sido durante el proceso de traducción no al final, entonces hubiese sido mucho más beneficioso para el producto final”.

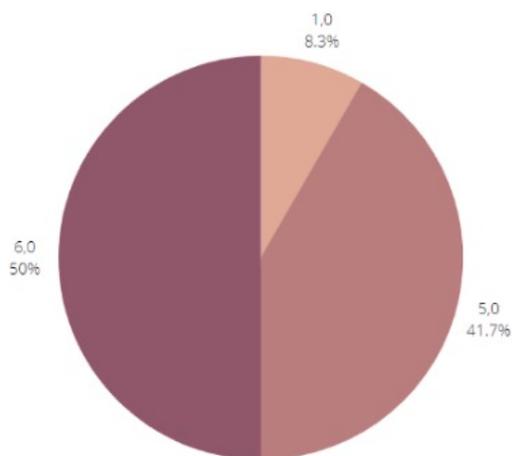
Como parte de las preguntas contenidas en el cuestionario de autoevaluación de salida, los estudiantes fueron consultados por su opinión sobre la entrevista con los autores de los microcuentos. Un 67% de los estudiantes valoró de manera positiva la entrevista con autores, ya que gracias al escritor muchos lograron comprender el significado del cuento, ya que era diferente al concepto original que muchos estudiantes poseían. En el caso del 33,3% de los participantes que no valoraron este aspecto, fue porque no se pudieron contactar con los autores.

También fueron consultados sobre el trabajo entre el autor y el traductor. Respecto a ello, la mayoría de los estudiantes cree que el autor debe tener participación en el proceso traductológico, y comentaron que “es el autor el único que puede decir lo que el texto contiene y nosotros como traductores, debemos respetar eso”. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes creen que el autor debe ser incluido y estar satisfecho con la traducción, algunos de ellos creen que los autores no deberían participar, porque “las decisiones traductológicas, al final del día, deben ser del traductor y no del autor”.

Tanto en la encuesta inicial como en la de salida, los estudiantes tuvieron que calificar sus traducciones en escala de 1,0 a 7,0. En el caso de la encuesta inicial, los estudiantes indicaron lo siguiente:

GRÁFICO 2

Autoevaluación de traducción inicial



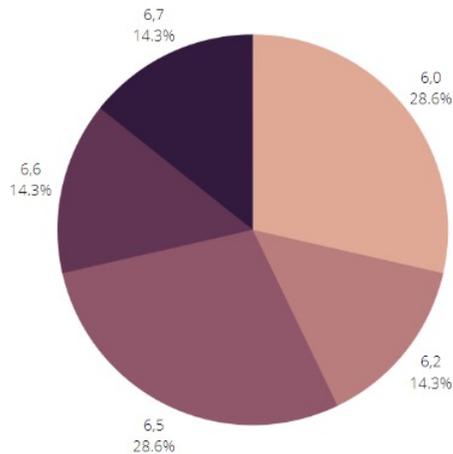
Fuente: Gráfico obtenido a través de *Google Forms*

Se puede apreciar en el gráfico 2 que un 50% de los estudiantes evaluó su traducción diagnóstica con nota 6,0, un 42% lo hizo con nota 5,0 y un 8,3% con nota 1,0. Por lo tanto, los estudiantes que respondieron la encuesta evaluaron sus traducciones con una nota promedio de 4,0.

No obstante, en la encuesta de salida, los estudiantes evaluaron de muy buena manera sus traducciones. A continuación, se muestran los resultados obtenidos.

GRÁFICO 3

Autoevaluación traducción final

Fuente: Gráfico obtenido a través de *Google Forms*

En el gráfico 3, es posible apreciar que un 29% de los estudiantes evaluaron su desempeño con nota 6,5. Las notas que los estudiantes asignaron a su traducción dieron como promedio un 6,4. Al respecto, los estudiantes creen que su traducción fue bastante buena ya que “pasó por un proceso bastante largo donde sufrió modificaciones para mejor y estoy satisfecha con el trabajo final” y porque “gracias a los profesores supervisores se arreglaron esos problemas (errores de sentido de la frase), además de contar con la ayuda de una compañera”. Es decir, el trabajo colaborativo influye en la autoevaluación de la traducción.

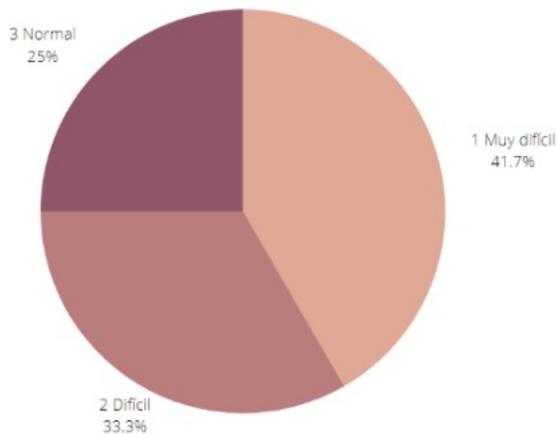
En la encuesta de caracterización previa, los estudiantes reconocen a la traducción literaria como un área compleja y un terreno desconocido, cuya finalidad es transmitir emociones, sentimientos e ideas de un libro, novela o cuento. En este sentido, los estudiantes tuvieron que asignar un nivel de complejidad a la traducción literaria. Lo anterior se hizo mediante una escala Likert de 1 a 5, siendo 1 muy difícil y 5 muy fácil.

Un 42% de los estudiantes (ver gráfico 4) indicaron que la traducción literaria tiene una alta complejidad. Mientras que un 33,3% indicó que la traducción literaria es difícil, y un 25%, que su complejidad es normal.

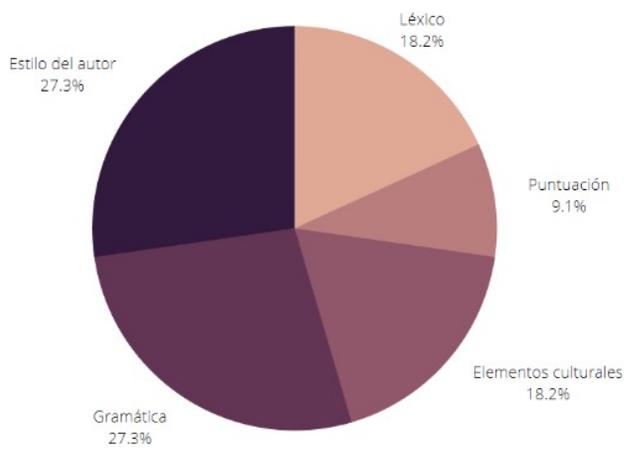
En la encuesta de entrada, se les solicitó a los estudiantes traducir un cuento breve, registrar cuáles habían sido las principales dificultades y el procedimiento que siguieron al traducir el cuento (ver tabla 4). Entre las dificultades enfrentadas, los estudiantes mencionaron retos lingüísticos como la traducción al inglés de palabras como *guaripola*, *las doce* o *cabellos de miel*. Además de problemas textuales como el estilo del autor “que caminabas entonces como andarían, si lo hicieran, los claveles”.

GRÁFICO 4

Nivel de dificultad de la traducción literaria

Fuente: Gráfico obtenido a través de *Google Forms***GRÁFICO 5**

Dificultades al traducir el cuento de la encuesta de entrada

Fuente: Gráfico obtenido a través de *Google Forms*

En el gráfico 5, se muestra que tanto el estilo del autor (27,3%) como la gramática (27,3%) son unas de las mayores dificultades que los estudiantes debieron enfrentar al momento de traducir el cuento que se les asignó en la encuesta, seguido por el léxico y los elementos culturales (18,2%), mientras que la puntuación fue uno de los aspectos que menos dificultades generó (9,1%).

Al finalizar el proyecto, se realizó un grupo focal y se les consultó a los estudiantes sobre sus mayores retos al momento de traducir los microcuentos. La mayoría mencionó que uno de ellos fue el poder encontrar equivalentes sin perder el sentido de la idea central del cuento. Además, mencionan nuevos retos como el jugar o adaptar palabras y el cómo solucionar los

problemas de redacción del texto original. Este último fue un desafío completamente nuevo para los estudiantes que se solucionó con edición en conjunto con los autores.

En relación con los pasos que debían seguir para traducir un texto literario, en la etapa previa al proyecto, los estudiantes mencionaron pasos como la lectura del texto, la búsqueda de palabras desconocidas, la traducción párrafo por párrafo y la revisión de lo traducido. Sin embargo, en la etapa posterior al proyecto, se agregaron elementos como la revisión de los docentes y compañeros editores, la entrevista con los autores y la aplicación de la información entregada por estos, en sus traducciones. En base a las respuestas de los estudiantes, es posible apreciar la alta valorización del aporte tanto de los compañeros como de los docentes y autores en el proceso traductológico.

En la etapa previa al proyecto los estudiantes mencionaban como características principales de un traductor literario el ser un excelente lector, manejar bien ambas lenguas, poseer un amplio vocabulario y producir la misma sensación que el texto origen. Sin embargo, en la etapa posterior los estudiantes agregaron cualidades como conocimiento de ambas culturas, conocimiento de equivalentes, metáforas y simbolismos y el concepto de jugar con las palabras.

6. Conclusiones

A través de este proyecto se buscó aportar al desarrollo de la subcompetencia interpersonal, mediante el trabajo colaborativo en la revisión de las traducciones que realizaron los estudiantes de tercer año del programa de traducción. Como se mencionó al inicio de este artículo, el trabajo de un traductor suele concebirse como uno que se realiza en solitario, empero la colaboración entre pares en los procesos de revisión y edición son importantes, puesto que enriquecen el proceso de traducción mejorando el resultado final. El objetivo de este proyecto se cumplió, ya que los estudiantes valoraron el trabajo entre pares y con los docentes, dado que les ayudó a resolver dudas que surgieron durante la traducción de los microcuentos. Este proyecto también permitió acercar a los estudiantes participantes a otro camino que pueden tomar en su carrera como futuros traductores, para así expandir el espectro de áreas en las que se pueden desempeñar una vez que salgan al mundo laboral.

La realización de este proyecto no estuvo exenta de complicaciones y contratiempos relacionados con el estallido social que enfrentó el país, así como también la situación sanitaria producto de la pandemia por el coronavirus. El retraso en la puesta en marcha de algunos pasos cruciales del proyecto ocasionó que contactar a los autores fuese complejo. Sin embargo, con el trabajo y compromiso de los estudiantes, fue posible llevar a buen término el proyecto y poder generar un producto final, como el libro con los cuentos traducidos.

La comunicación constante con los estudiantes participantes fue primordial, puesto que ayudó a monitorear el trabajo que estaban realizando. Como consecuencia de lo anterior,

al momento de llevar a cabo el grupo focal después del proyecto, los estudiantes indicaron que hubiese sido muy fructífero contar con trabajo colaborativo desde el inicio de las traducciones y no solo en la parte de revisión de estas. Además, esta instancia también permitió pensar en las futuras proyecciones para este proyecto, y dentro de estas está no solo incorporar el trabajo en equipo desde el inicio, sino también involucrar a los estudiantes en todo el proceso de edición de un libro, para que así conozcan cómo se logra el producto final, es decir: el libro y sus ilustraciones.

7. Bibliografía citada

BAKER, Mona, 2001: *Encyclopedia of translation studies*, London y New York: Routledge.

BOASE-BEIER, Jean, 2011: *A Critical Introduction to Translation Studies*, London: Continuum.

CAMBRIDGE ASSESSMENT ENGLISH, 2019: *General English Test* [<https://cambridgeenglish.org/test-your-english/>, fecha de consulta: 23 de septiembre de 2019].

DOS SANTOS, Francisca, y Esteban ALVARADO, 2012: “Traducción literaria y sus implicancias en la construcción de la cultura”, *Núcleo* 24, 217-245.

FUNDACIÓN PLAGIO, 2019: *Iquique en 100 palabras* [<https://iquiqueen100palabras.cl/web/sites/default/files/libro/I100P%20WEB.pdf>, fecha de consulta: 23 de septiembre de 2019].

GREGORIO CANO, Ana, 2017: “Problemas de traducción, detección y descripción: un estudio longitudinal en la formación de traductores”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 11 (2), 25-49.

HUERTAS, Elsa, 2010: “El trabajo colaborativo en el aula de traducción: un caso práctico”, *Interlingüística XXI*, 1059-1069.

HURTADO ALBIR, Amparo, 1996: *La enseñanza de la traducción*, Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

HURTADO ALBIR, Amparo, 2007: “Competence-based Curriculum Design for Training Translators”, *The Interpreter and Translator Trainer*, 163-195.

HURTADO ALBIR, Amparo, y Stefano PAVANI, 2018: “An empirical study on multidimensional summative assessment in translation teaching”, *The Interpreter and Translator Trainer*, 25-47.

KELLY, Dorothy, 2002: “La competencia Traductora: Bases para el diseño curricular”, *Puentes* 9-20.

KIRALY, Donald, y otros, 2003: “Collaboration, Teamwork and Group Work” en Anthony PYM y otros (eds.): *Innovation and e-learning Translation Training, Reports on Online Symposia*, 51-57.

NIETO GÓMEZ, Maritza, y Paola CAÑETE GONZÁLEZ, 2017: “Motivaciones para estudiar traducción en idiomas extranjeros”, *Mutatis Mutandis* 10 (2), 102-122.

RAMÍREZ, Juan, 2018: “The limits and forms of literary translation” en *The Routledge Handbook of Literary Translation*, Londres: Routledge.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE), 2019: *Diccionario de la lengua española* [<https://www.rae.es/>, fecha de consulta: 13 de septiembre de 2021].

ROSSI, Cecilia, 2018: “Literary translation and disciplinary boundaries” en *The Routledge handbook of Literary Translation*, Londres: Routledge.

SCHÄFFNER, Christina, y Beverly ADAB, 2000: “Developing translation competence: Introduction” en *Developing translation competence*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Unap in a Nutshell, 2020 [<https://indd.adobe.com/view/c102d5e1-edb8-4c8d-bd90-2382106358fd>, fecha de consulta: 13 de septiembre de 2021].