



## Cuentos para todo el mundo: una experiencia educativa en torno a la reescritura, la traducción y la mediación

### Tales for everyone: A teaching experience on rewriting, translation, and mediation

Bruno Echaury Galván<sup>a</sup> y Andrea Ruiz García<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Alcalá

bruno.echaury@uah.es

Miembro del Grupo de Investigación RECEPTION y del Grupo de Investigación en Literatura Contemporánea de la UAH.

<sup>b</sup> Universidad de Alcalá

andrea.ruiz@edu.uah.es

Becaria de Iniciación en la Actividad Investigadora en el Departamento de Filología Moderna de la UAH.

---

#### *Cdunt cev'*

Vj ku' ct vkerg' kpt qf wegu' cp' gf wecvkpcn' gzr gt kpeg' t gr vgf " vq' yj g' hpevkpcrkaw' cr rt qcej gu' vq' Vt c purc vkp' Uwf kgu. 'y j kej 'ct g' r ct v' qh' yj g' eqwt ug' eqpvppv' qh' yj g' imdl gev' kpt qf wevkp' vq' Vt c purc vkp' cv' yj g' Wpkxgtukf' qh' Crecif' O'Vj g' i qcu' qh' yj ku' kpkkc vlxg. 'y j kej 'ku' int wewt gf 'Iqmny kpi 'c' v' cundcugf' rgtcpkpi ' cr rt qcej. 'ct g' cko gf 'cv' kpt qf wekpi 'cpf' eqpuqkf cvkpi 'yj g' f' hgt gpegu' dgy ggp' v' t c purc vkp' cpf' t gy tkkpi. " f gxrqr kpi " o gf kvkqp" unku. " gpeqwt ci kpi " et kkecn' yj kpkpi " cpf' et gc vkkf. " t gplqt ekpi " yj gqt gvkecn' eqpegr u' lt qo " rgewt gu. " cpf' vukpi " cr rt qrt kvg' v' t c purc vkp' int cvgi kgu' lqt " f hgt gpv' vgz u. 'yj wu' gwcdrkaj kpi 'iawxc drg' gs wxcrgpegu' f gr gpf kpi " qp' yj g' vgz v' cpf' yj g' r wt r qug' qh' yj g' v' t c purc vkp' O'Vj' f' q' uq. " chgt 'yj g' kpt qf wevkp' qh' t grgxc pv' yj gqt gvkecn' eqpegr u. " gcej 'r ckt' qh' iawf gpvu' y cu' i kxgp' c' v' c' d' l' yj g' Dt qj gt u' t ko o O'Vj gp. 'iawf gpvu' y gt g' i kxgp' yj q' f' hgt gpv' v' t c purc vkp' dt kglu' t gr vgf " vq' yj q' f' kpkpev' cuuki po gpvu' < cp' kpvgt kpi wen' v' t c purc vkp' yj qug' v' t i gv' y cu' c' eqpvgo r qt ct { " cf wu' v' w' f' kpeg' cpf' c' t gy tkkpi " yj qug' v' t i gv' y cu' c' ewt gpv' kpcpv' t gcf gt uj kr O'Vj g' t guwu' qh' yj ku' cevkkf. " crupi " y k' yj g' f' gi tgg' qh' iaweguu' k' cej kxkpi " yj g' kpvpgf gf 'i qcu' cpf' yj g' r qukkxg' t' gcevkp' qh' yj g' iawf gpvu' r t qxg' yj cv' yj ku' gf wecvkpcn' gzr gt kpeg' ku' cp' ghtgvkxg' o gej c pkuo " vq' eqpuqkf cvg' yj gqt gvkecn' cpf' r t cevkecn' ur gew' qh' v' t c purc vkp' cu' y gni' cu' qj gt " eqo r gvgpegu' "

Mgf y qtf u' t gy tkkpi = v' t c purc vkp' = o gf kvkqp = hpevkpcrkaw = v' c undcugf " rgtcpkpi O'

---

#### *Tguwo gp''*

Gug' ct v' wq' r t gupvc' wpc' gzr gt kpeg' gf wecvkpc' gpo ctefc' gp' r' v' wplf cf' v' g' t kec' t' gr ekp pcf' c' eqp' ru' eqt ktpv' w' hpevkpcrkaw' u' f' g' r' v' t cf week' p' f' g' r' v' t' cuki pcwt c' f' g' kpt qf week' p' c' r' v' t cf week' p' gp' r' v' t' Wpkxgtukf' cf' f' g' Crecif' O'Nqu' qdlgvkqu' f' g' g' uac' ceek' p' f' qe gpv. " s' w' g' u' g' xgt vgd t' c' gp' v' t' p' q' c' n' gpl' y' s' w' r' q' t' v' t' g' u' " g' u' p' " gpeco kpc' qu' c' r' t' gupvc' t' { " eqpuqkf' ct' r' v' t' f' hgt gpek' g' p' v' t' cf' week' p' " f' t' g' u' e' t' k' w' t' c' f' g' u' c' t' t' q' m' c' r' v' t' " eqo r gvgpek' o' gf' k' c' f' q' t' c' " Iqo g' p' v' t' g' n' i' w' u' q' f' g' n' i' r' g' p' u' o' k' g' p' v' q' e' t' f' k' e' q' { " f' g' r' v' t' e' t' g' c' v' k' k' f' c' f' . " t' g' h' t' / c' t' " eqpegr v' u' " v' g' t' k' e' q' u' " r' t' g' u' p' v' c' f' q' u' " gp' r' u' " r' g' e' e' k' p' p' u' " o' c' i' k' u' t' c' i' g' u' " { " go r rgt c' "



*Ewgpvqu'rctc "vqf q'gn'lo wpf q < Wpc "gZR gt kgpek "gf wec vxc "gp "vqt pq "c "rc "t gguet kwt c. "rc "t cf week > p "f "rc "*  
*o gf kcek > p*

*gunt cvgi kcu'ert qrkfcu'rctc "t cf wek "vgz vqu'f g'f kankpvq "vR q. "t c / cpf q "rc u'gs wxc r gpek u'cf gewcf cu "*  
*gp "hwp ek > p "f gn'vgz vq "f "gn'r t qr » ukvq "f g'rc "t cf week > p ORctc "gnq. "t cu'rc "rt gugpvcek > p "f g'hu'cur gevqu "*  
*vg > t kequ'rt wkp gpvgu. "ug "rg "cuki p » "c "ecf c "rct glc "f g "guwf kcpvqu'wp "ewgpvq "f g'ru'j gt o cpqu' t ko o O' "*  
*C" eqpvkpek > p. "ug "rgu" rt gugpvct q "f qu" gpecti qu' f g" t cf week > p "f kankpvqu < "wpc " t cf week > p "*  
*kpvgt rkp i Ñ / ktec "f k ki kf c "c "wpc "cwf kgpek "eqpvgo rqt "pgc "f "cf wnc. "f "wpc "t gguet kwt c "rctc "wpc "*  
*cwf kgpek "kpk p w'lc ewc r i O' Nqu' t guwnc f qu' f g "guac "c evkxf cf. "cu' // eqo q "gn' z kvq "gp "rc "eqpugewek > p "f g "*  
*ru' qdl gkvqu' f "rc "dwgpc "cegi kf c "gpvt g'gn'c mo pcf q. "f go wguat cp "s wg "guac "t cgc "gu'wp "o gecpkw q "*  
*ghkc / "rctc "eqpuqkf ct "cur gevqu'vg > t kequ' f "rt "a evkequ' f g'rc "t cf week > p "cn' vko r q "s wg "ug "t ghwt | cp "*  
*qt cu' eqo r gvp ek u' O'*

**Rc r d t c u' b r x g < t gguet kwt c = t cf week > p = o gf kcek > p = hwp ek q p c r k u o q = g p h q s w g' r q t " v c t g c u' O'**

## 1. Introducción y objetivos

Este artículo presenta una experiencia educativa realizada en la Universidad de Alcalá como parte de la asignatura de Introducción a la Traducción. Esta tarea toma como fuente primaria la versión en inglés de cuatro cuentos de los hermanos Grimm que los/las estudiantes, organizados por parejas, debían traducir primero y reescribir después para adaptarlos a una audiencia y propósito diferentes a los del original. Partiendo de la unidad teórica relacionada con las corrientes funcionalistas de la traducción, nuestra acción docente busca alcanzar varios objetivos, ramificados en generales y específicos. Entre los primeros se cuentan el desarrollo de la competencia mediadora incluida en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el fomento del pensamiento crítico y de la creatividad en el aula. Los segundos, íntimamente ligados a la asignatura en la que se desarrolla la propuesta, son los siguientes:

- Presentar y consolidar la diferencia entre traducción y reescritura a través de la creación de dos textos meta (TM) diferentes.
- Reforzar conceptos teóricos presentados durante las lecciones magistrales.
- Utilizar estrategias apropiadas para traducir distintos tipos de textos.
- Trazar las equivalencias adecuadas dependiendo del texto y el propósito de la traducción.

## 2. Desarrollo de la innovación

### 2.1. Marco teórico

Como se avanzaba anteriormente, esta experiencia educativa se desarrolla durante el periodo en el que se imparte el bloque teórico sobre las distintas teorías funcionalistas de la traducción. Esta corriente busca alejarse de los modelos lingüísticos anteriores con el objetivo de abordar el proceso traductológico como un acto de comunicación intercultural que cumpla una o varias funciones concretas en cada caso. Para ello, durante la toma de decisiones deben tenerse en cuenta factores como el contexto, los objetivos del texto original (TO) y del texto meta o la audiencia de destino, entre otros.

Las teorías funcionalistas más relevantes para esta tarea son las de Hans Vermeer y Christiane Nord. Vermeer (Reiss y Vermeer, 1984/2013) es el creador de la teoría del escopo, según la cual, además de ser coherente y comprensible para la audiencia meta y fiel al texto original, un TM debe, sobre todo, cumplir el propósito para el que se ha creado. De la colaboración de este funcionalista con Reiss (Reiss y Vermeer, 1984/2013) surge el concepto de «encargo de traducción» (*vc p i u r v k q p " e q o o k u k q p* en inglés), un breve esquema que aporta información al traductor sobre el propósito del TM y las condiciones en las que dicho propósito debe cumplirse, como fechas de entrega o tarifas, entre otras.



Años más tarde, Nord (1997) perfeccionó y desarrolló el modelo de Reiss y Vermeer y dio forma a su propio encargo de traducción (*vtcpurwkp' dtlgh* para esta autora). Para esta funcionalista, el encargo es un breve informe que debe incluir, al menos, 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. En nuestro caso, el manejo de este informe por parte de los alumnos y las alumnas será esencial, ya que tendrán que enfrentarse a dos encargos de traducción con distintos objetivos y audiencias meta. En paralelo, las implicaciones lingüísticas y culturales de la creación de estos dos productos permiten introducir el concepto de «mediación» en esta acción docente.

En 2018, el Consejo de Europa lanzó un volumen complementario al MCER en el que se subraya la mediación como una competencia cardinal en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, consistente en reformular un texto (oral o escrito) para posibilitar su comprensión. La traducción juega, por tanto, un papel esencial en el desarrollo de esta competencia, ya que constituye una herramienta para salvar barreras culturales y lingüísticas. Las características de la audiencia meta son también fundamentales para este proceso, puesto que el mediador tiene que saber adaptar el mensaje al propósito en cada caso y esto puede implicar decisiones como las de resumir, simplificar, añadir o ajustar parte del contenido según las necesidades y expectativas de los potenciales receptores.

Por consiguiente, la mediación abarca tanto la traducción interlingüística como otros procesos afines a los estudios de traducción como las reescrituras, textos creados a partir de un original con el propósito de adaptarlos a una ideología y/o poética determinadas (Lefevere, 1992). Además de estos dos factores, aspectos como el universo discursivo de la audiencia meta, es decir, su red de valores, creencias o usos lingüísticos, tienen también un papel relevante en el proceso de reescritura. Umberto Eco (2003/2008) enfatiza la diferencia entre reescribir y realizar una traducción interlingüística: mientras lo primero permite un mayor número de variaciones como cambios, adaptaciones, añadidos u omisiones, lo segundo implica la creación de un TM fiel a la fuente. Por consiguiente, en el caso de las reescrituras, los TM pueden tomar formas muy diversas y emplearse también como instrumentos de mediación.

Asimismo, a la hora de llevar a cabo una traducción, pero, sobre todo, una reescritura, entran en juego otros dos factores clave: el pensamiento crítico y la creatividad. En nuestra acción docente, la implementación de estos dos elementos es necesaria para alcanzar el fin propuesto al alumnado y un medio para lograr una serie de beneficios asociados a la aplicación de ambos elementos en la enseñanza universitaria. Así, su presencia a lo largo del proceso aporta a la tarea un valor añadido en términos de dinamización del entorno de aprendizaje, mejora del trabajo en equipo y de 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).

## 2.2. Metodología

Debido a la importancia de las lenguas y la mediación en su concepción y desarrollo, esta acción docente está vertebrada en torno al enfoque por tareas, tomando como punto de partida las ideas de autores como Nunan (1989) que defienden que este enfoque puede aplicarse sobre un programa de contenidos establecido de antemano. Este es exactamente el caso de la asignatura dentro de la que se enmarca este artículo, Introducción a la Traducción, cuyo desarrollo teórico se estructura en torno al manual de traducción *Kvt qf wklpi 'Vt cpurwkp' Uwf kgu* de Jeremy Munday (2016). Asimismo, el enfoque por tareas orienta la enseñanza hacia 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 buscar la manipulación de información o significados del acto comunicativo con un objetivo concreto que es, precisamente, lo que se pretende en la experiencia educativa expuesta en este

artículo. Del mismo modo, todo este proceso debe desarrollarse dentro de una unidad didáctica concreta (en nuestro caso, la centrada en el funcionalismo) que vaya presentando los conceptos y situaciones a manejar de cara a la preparación del producto final (Martín Peris y Sans Baulenas, 1998).

Martín Peris y Sans Baulenas (1998) afirman que el contexto del acto comunicativo es fundamental en la aplicación del enfoque por tareas al aprendizaje de una segunda lengua (L2). Esta idea entronca directamente con el concepto de mediación previamente descrito y con el peso que tiene el encargo de traducción en nuestra experiencia educativa, ya que es el elemento que define cómo y con qué propósito utilizar el lenguaje. Además, las características y motivaciones del alumnado son también esenciales para el diseño de la acción docente. Así, las fuentes primarias a trabajar se escogen conforme avanza el curso, observando las reacciones de los/las estudiantes a las distintas tareas propuestas. Del mismo modo, la selección final de los textos presenta también distintos niveles de dificultad, por lo que la asignación del TO a cada pareja de estudiantes se realiza en función de su desempeño hasta la fecha en la asignatura.

Otro concepto propio del enfoque por tareas que es también relevante para esta acción docente es la distinción entre tareas finales y posibilitadoras (Estaire y Zanón, 1990). Estas últimas están orientadas a aportar a los alumnos y las alumnas los conocimientos y competencias necesarios para abordar la tarea final, por lo que se han ido intercalando a lo largo del curso para ayudar a la construcción de los TM definidos como objetivo último. Entre ellas, se encuentran las distintas traducciones interlingüísticas que los/las estudiantes han completado durante el desarrollo de la asignatura y que les han preparado para llevar a cabo la primera parte de la tarea final. Asimismo, el alumnado llevó a cabo la reescritura de un documento a partir de un encargo de traducción elaborado por ellos mismos con el fin de familiarizarse con el proceso a seguir para la elaboración del segundo producto final.

Por último, esta acción docente incluye también una etapa de repaso del producto durante la que los alumnos y las alumnas reciben y perfeccionan los textos corregidos por el profesor. La introducción de este paso enlaza con las ideas de autores como Antúnez, del 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 que permita consolidar lo aprendido y asimilar pautas de mejora para posibles situaciones similares en el futuro.

### 2.3. Desarrollo de la acción docente

En primer lugar se llevó a cabo una selección de cuatro traducciones al inglés de la versión original de cuentos de los hermanos Grimm sobre las que trabajaría el alumnado: «Clever Hans», «The Death of the Little Hen», «Fitcher's Bird» y «The Three Snake-Leaves». Se trata de cuentos oscuros, macabros y perturbadores, ya que sus autores no se dirigían a un público infantil, sino a uno adulto al que transmitirían la tradición oral de su Alemania natal (Selfa Sastre y Azevedo, 2015). Estas características hacen de estos relatos un material adecuado para abordar la diferencia entre traducción y reescritura y tratar de ejecutar trasvases interlingüísticos de información con objetivos y destinatarios diferentes.

La primera fase de esta tarea comienza tras la clase en la que se introducen los aspectos teóricos relacionados con Nord y su encargo de traducción, y la diferencia entre traducción y reescritura según Eco. Tras esta introducción, se presentan y asignan los relatos a cada pareja de estudiantes teniendo en cuenta sus intereses y capacidad para abordar la tarea. A continuación, se presentan dos encargos de traducción para el TO asignado: una traducción interlingüística y una reescritura. El primer encargo, la traducción interlingüística, busca que el TM funcione de manera similar y cumpla objetivos semejantes a los del TO, dirigiéndose a una audiencia española contemporánea y adulta. En el caso de la reescritura, la función y objetivos del TM son muy diferentes a los del original, ya que no se pretende transmitir una

historia del folclore alemán que entretenga e ilustre al lector, sino crear un relato apto para niños que cumpla una función pedagógica. En este sentido, el público meta será una audiencia infantil de la España actual. Sin embargo, a esta reescritura se le imponen también ciertos límites, ya que la historia debe ajustarse al público al que se dirige, pero manteniendo siempre cierto contacto con el TO. Del mismo modo, los alumnos y las alumnas no deben olvidar que muchos cuentos infantiles suelen contener algún tipo de enseñanza o moraleja, aunque no necesariamente de manera explícita. Es por lo tanto indispensable que, en su reescritura, incluyan estos rasgos para dar al TM el toque pedagógico que normalmente contienen estos relatos.

Una vez establecidas estas directrices, los/las estudiantes tienen un mes para completar la tarea. Durante este periodo, se organizan dos sesiones en las que las parejas que están trabajando con el mismo TO comparten sus distintos enfoques y dudas. Asimismo, los alumnos y las alumnas comparten la evolución de la actividad con el profesor y le plantean las principales dificultades que van surgiendo para así buscar soluciones y recibir alguna pauta útil que mejore la calidad de los productos finales. En línea con la metodología descrita previamente, el alumnado recibe las tareas corregidas para revisarlas de nuevo y plantear cualquier duda respecto a las correcciones y modificaciones sugeridas por el profesor. Más tarde, tras la necesaria etapa de reelaboración, se organiza un taller de cuentacuentos en el que las parejas leerán su reescritura y justificarán las similitudes y cambios respecto al original.

Por último, con el fin de premiar el esfuerzo realizado por el alumnado, se organiza un evento dentro del Festival de la Palabra, celebrado todos los años en Alcalá de Henares con ocasión de la entrega del Premio Cervantes. Para este acontecimiento se recopilan las traducciones y reescrituras del alumnado en *Vtcf wekgpf q'{'t'gguet kkgpf q'c'rq'u'j gto cpqu'I tko o*, un libreto digital al que tendrán acceso los asistentes al acto y que supondrá, a su vez, el producto final de la tarea. Durante el acto, dirigido tanto a un público infantil como adulto, se darán a conocer los pormenores de esta acción docente y se leerán las reescrituras elaboradas por los y las discentes. El objetivo de este evento es que el alumnado sienta que su trabajo trasciende las aulas y puede interesar a una audiencia más allá de la conformada por el profesor y sus compañeros de curso.

## **2. 4. Criterios de calificación**

La calificación final 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, 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, ambigüedades y modificaciones injustificadas), además de otros factores tales como las deficiencias estilísticas y estructurales o los errores gramaticales, ortográficos y ortotipográficos.

Para la calificación de la reescritura, la corrección gramatical, estilística y estructural sigue siendo un criterio a valorar. Sin embargo, deben también considerarse otros aspectos. En este caso, el alumnado deberá utilizar su imaginación para dar forma a un relato infantil que cautive a esta audiencia y cumpla con la función pedagógica mencionada anteriormente. Por tanto, la evaluación de esta parte medirá la adecuación del contenido a los propósitos de la reescritura y a su nueva audiencia meta, algo que debe verse reflejado en aspectos como el tono, el registro, el vocabulario o las estructuras sintácticas empleadas. Del mismo modo, también se tendrán en cuenta la calidad de la historia, así como su

(tangencial) 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.

### 3. Resultados

Las tablas incluidas en este apartado muestran las calificaciones obtenidas por el alumnado en ambas partes de la tarea. Si bien los resultados son mayoritariamente satisfactorios, conviene detenerse a explorar otros datos e implicaciones tras estos números. En lo correspondiente a la traducción, los errores más generalizados son los relacionados con la puntuación o la selección del léxico empleado en el TM. Por otro lado, de manera más puntual (concretamente en los dos casos suspensos), se detectaron cambios de significado injustificados con respecto al original, lo que supone un fallo grave y resulta en una traducción errónea. Del mismo modo, ambos suspensos presentaban también omisiones que se reflejaban en una falta de cohesión del producto final.

Sin embargo, la ejecución generalmente correcta de la traducción del texto (véase tabla 1) permite concluir que un alto porcentaje de los alumnos y las alumnas han seguido de forma adecuada o muy adecuada todos los pasos que conforman el proceso traductológico. Esto supone que una gran mayoría ha sido capaz de descodificar un mensaje en una L2 y «mediar» para trasladarlo a su lengua materna sin perder de vista factores esenciales del funcionalismo como el propósito y la audiencia de destino del TM. En línea con lo apuntado en los criterios de evaluación, el éxito en este proceso de mediación implica también que los discentes han alcanzado un alto grado de lealtad respecto al original a la hora de replicar su contenido y su estilo, han dado forma a un TM coherente y bien estructurado y han limitado sobremanera los errores gramaticales, tipográficos y ortotipográficos en sus textos.

*Vcdre'30Tgumncfqu'f g're'v'etgc'f g'v'cfwek>p'*

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

El propósito y los rasgos de la audiencia meta vuelven a resultar esenciales para la elaboración de la reescritura. Como muestra la tabla 2, el número de parejas que ejecutaron esta segunda parte de la tarea de manera satisfactoria o muy satisfactoria vuelve a ser muy alto. Cabe destacar también que reescrituras muy diferentes del mismo TO han logrado alcanzar el mismo nivel de (elevada) calidad. Este factor refleja, a nuestro entender, el alto grado de creatividad de los alumnos y las alumnas del grupo y la constatación de que no hay una única forma de traducir o reescribir un texto, sino que existen múltiples posibilidades de crear un TM adecuado siempre que ciertos parámetros se cumplan. Al margen de los criterios de corrección gramatical, ortográfica y ortotipográfica ya citados, dichos parámetros han pasado, en este caso, por saber opacar las escenas excesivamente crudas y violentas presentes en los originales y por ser capaces de reescribir las historias de tal modo que los TM fueran apropiadas para un público infantil, tanto en tono como en registro. Asimismo, conviene también destacar la labor de los discentes a

la hora de incluir moralejas a partir de unos TO cuyo contenido pedagógico para edades tempranas es, en muchos casos, cuestionable.

Respecto a los puntos mejorables de estas reescrituras, los aspectos que aglutinan más fallos fueron, de nuevo, la puntuación y la elección del léxico. Además, se detectaron errores en relación con la segmentación del texto en párrafos o el uso excesivo de recursos tipográficos. Del mismo modo, se pidió a los autores de los dos trabajos suspensos que reescribiesen varios pasajes para reforzar la coherencia y enfatizar la función pedagógica del TM.

*Vcdrc'40Tgawncf qu'f g'rc 'ctgc'f g'tgguetkwtc''*

### 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 de resultados entre la traducción y la reescritura permite colegir que, en gran medida, el alumnado ha comprendido adecuadamente las diferencias entre ambos procesos. Esto supone la consecución de uno de los objetivos iniciales de la tarea, y aporta también otros datos interesantes. Por un lado, refleja la asimilación de los contenidos teóricos de la asignatura, lo cual entronca con otra de las metas de partida; por otro, demuestra la capacidad general de los alumnos y las alumnas para trasladar estos fundamentos teóricos a la práctica, algo que no siempre es sencillo 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, los resultados globales obtenidos confirman que la tarea ha posibilitado abordar con un éxito mayoritario distintas facetas de la competencia mediadora gracias a la combinación de traducción y reescritura. De este modo, traducir ha servido como método de consolidación y mejora de la competencia lingüística de los dos idiomas empleados y como refuerzo de la capacidad para trasladar un mensaje con objetivos análogos para una audiencia similar. Por su parte, reescribir ha permitido potenciar aquellos aspectos de la mediación relacionados con la modificación y el ajuste de un mensaje a las necesidades, expectativas y, en este caso, edad de su audiencia. Desde una óptica más amplia, estos resultados ilustran también la creatividad y la capacidad de gran parte del alumnado para trabajar en distintos contextos y emplear diferentes registros y estrategias comunicativas para trazar las equivalencias necesarias en función de la naturaleza del encargo. Esto conexas con los dos últimos objetivos recogidos en la introducción y permite concluir el estudio habiendo atravesado sus seis propósitos seminales.

#### 4. Conclusiones

La mediación es hoy en día una competencia y actividad fundamental que los alumnos y las alumnas deben saber reconocer y tratar de dominar en contextos muy diversos. La acción docente detallada en este artículo plantea dos escenarios en los que la mediación del alumnado permite que un mismo cuento viaje entre dos lenguas, llegando a audiencias con características muy diferentes y cumpliendo distintos propósitos.

En la experiencia aquí descrita, este proceso de mediación requiere combinar competencias traductológicas, lingüísticas e interculturales con otros elementos de no menos importancia como el pensamiento crítico o la creatividad. Asimismo, esta tarea exige la aplicación de los conceptos teóricos introducidos en la asignatura Introducción a la Traducción. De este modo, la acción docente se convierte en una experiencia holística que combina teoría y práctica para crear dos productos de forma amena con el objetivo de conducir a un aprendizaje sólido y significativo.

Los resultados de dicha experiencia pueden considerarse altamente satisfactorios para todas las partes involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha venido subrayando en la sección anterior, el buen desempeño general del alumnado en ambas tareas ha permitido cumplir con los distintos objetivos, tanto generales como específicos, planteados al principio de este artículo. En esta línea, el hecho de que las altas calificaciones obtenidas pasen necesariamente por un trabajo colaborativo eficiente y por la adecuada implementación de aspectos como el pensamiento crítico y la creatividad convierte a esta tarea en una herramienta eficaz para consolidar aspectos teóricos y prácticos de la traducción al tiempo que se potencian otras competencias de carácter más transversal.

Finalmente, conviene destacar el grado de transferibilidad de esta experiencia educativa. Si bien nuestra acción docente se encuadra en una asignatura muy concreta, el enfoque propuesto puede ajustarse, con las modificaciones oportunas, a otras materias en las que la traducción juegue un papel central y a estudiantes con niveles de conocimiento dispares. Así, la elección de textos de distinta dificultad y naturaleza (p.ej., textos de carácter científico) o la adaptación de los encargos de traducción a los requisitos de cada asignatura (p.ej. la traducción de un texto científico de investigación y su posterior reescritura como texto divulgativo) permiten replicar el planteamiento recogido en estas páginas en distintos contextos y grupos de discentes. En resumen, la estructura de esta iniciativa es a la vez sistemática y flexible, lo que permite reproducirla con relativa facilidad en múltiples escenarios. Solo queda animarse a comprobarlo.

#### 5. Referencias

ANTÚNEZ, S., DEL CARMEN, L.M., IMBERNÓN, F., PARCERISA, A., ZABALA, A. (1999). *Fgrl'rtqf gevq'gf wecvkxc'c'rc' rrcp'kcece>p'gp'grl'cwrc'<grl'sw²'f'grl'e>o q'f'g'vqu'kpwt wo gpqu'f'g'rc' rrcp'kcece>p'f'kf'a evkec'* (2ª ed0). Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

CONSEJO DE EUROPA (2018). *Ego o qp' Gwtqr gcp' Htco gy qtm' qh' Tglgt gpeg0'* <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> [Consulta: 30 de octubre de 2019]

ECO, U. (2008) *Fgekt'ecuk'iq'o kw q* (H. Lozano Millares, trad.). Barcelona, España: Lumen. (Obra original publicada en 2003).

ESTAIRE, S. Y ZANÓN, J. (1990). "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo" en *Ego wpkcece>p. Ngpi wclg'l'Gf wecece>p*, 4 (7-8), 55-89.

LEFEVERE, A. (1992). *Vrcpuwvqp.'tgy tkkpi'c'pf'vj'g'o cplk'wv'wqp'qhl'vj'g'rkgtctf'ltco g*. Londres, Reino Unido: Routledge.

- LÓPEZ AYMES, G. (2012). "Pensamiento crítico en el aula" en *Fqegpek" g" kpxgunki cek»p*, 44, 41-60. <<https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/9053/Pensamiento%20cr%EDtico%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1>> [Consulta: 27 de octubre de 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" en *Tgxknc"Klgt qco gkccpc"fg"Gf wecek»p*, 62(3), 1-13. <[file:///C:/Users/usuario/Downloads/1593Lopez%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/1593Lopez%20(1).pdf)> [Consulta: 12 de octubre de 2019]
- MARTÍN PERIS, E. y SANS BAULENAS, N. (1998). *I gpy"3. "Ewtuq"Ego wplec\kxq"dcucfq"gp"gn"Gplqswg"rqt"Vct gcu*. Barcelona, España: Difusión.
- MUNDAY, J. (2016). *Kpvt qf wekpi "t cpiuc\kqp"iawf kgu*(4<sup>th</sup> ed.). Nueva York, NY: Routledge.
- NORD, C. (1997). *Vt cpiuc\kpi "cu"c"rwt rqughwlc\ekxk\0* Manchester, Reino Unido: St Jerome.
- NUNAN, D. (1989). *F guki pki "Vcunu"lqt"yj g"Ego o wplec\kxg"Erucut qgo 0* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- REISS, K. y VERMEER, H.J. (2013). *Vqy ctf u"t"l gpgt cnVj ggt l"qhVt cpiuc\kqp cnCevkqp<Unqrqu"Vj ggt l"Gzrnc kpgf*, (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" en *O gfk|kqpk<t kxknc"qprkpg"fk'iawf k'kpxgtf k'ekr\kpc t k'iw'kpi wg"e'wnwt g."39*, 1-11.