
TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL Y NARRACIÓN TRANSMEDIA: APRENDIZAJE SITUADO

Christina Lachat Leal. Universidad de Granada (España)

clachat@ugr.es

Resumen

En esta era de la cibercultura, es crucial que los futuros traductores audiovisuales adquieran nuevas competencias digitales. Con este objetivo, se ha diseñado una actividad de aprendizaje situado que consiste en la traducción de una obra transmedia inédita en castellano. Las características de los relatos transmedia obligan al traductor a realizar un proceso de autogestión del conocimiento. Los resultados muestran que los estudiantes adquieren competencias de aprendizaje social y de gestión del conocimiento e incrementan sus destrezas comunicativas, de búsqueda y de selección de la información en el ciberespacio. Se vuelven más receptivos, colaborativos y creativos.

Palabras clave: Traducción audiovisual, narración transmedia, cibercultura, constructivismo, aprendizaje situado

AUDIOVISUAL TRANSLATION AND TRANSMEDIA NARRATIVE: SITUATED LEARNING

Abstract

In the age of cyberculture it is crucial that future audiovisual translator acquire new digital skills. With that aim, a situated learning activity has been designed, consisting of the translation of a transmedia audiovisual product. Transmedia stories are well suited to our aims as they are developed on multiple platforms, with their own complex universe. The results show that students acquire skills of social learning and knowledge management, and augment their communicative abilities to search and select information in cyberspace. They become more receptive, collaborative and creative.

Key words: Audiovisual translation, transmedia storytelling, cyberculture, constructivism, situated leaning

INTRODUCCIÓN

Estamos en un periodo de profundos cambios, quizá incluso se esté produciendo un giro copernicano (Dunne, 2006; Lévy, 2007) gracias a que las TIC han propiciado que gran parte de nuestra vida cotidiana se desarrolle en el ciberespacio. Las TIC están transformando

nuestras vidas a tal velocidad que no podemos ni vislumbrar a medio plazo cómo será el futuro. El ciberespacio está creciendo exponencialmente por lo que tenemos acceso a más información en cuestión de segundos, pero esta sobreabundancia hace que paradójicamente sea más difícil encontrar y seleccionar esa información. No perderse en este laberinto será vital, pero no suficiente para anticiparse a los cambios. Para ello será necesario ser capaz de crear nuevas conexiones entre distintos nodos de información de fuentes dispares.

El incremento de la complejidad en el proceso de proyectos de traducción audiovisual (TAV) y sus herramientas (Dunne y Dunne, 2011) es indiscutible, debido a la envergadura cada vez más creciente de estos proyectos y a la intrincada red de intertextualidad que se teje entre diferentes medios y plataformas, en constante expansión gracias a la colaboración, cada vez más activa, de consumidores y comunidades virtuales. Las redes sociales se han convertido en espacios propicios para compartir experiencias, conocimientos y crear comunidades virtuales centradas en intereses comunes que, a su vez, permiten el aprendizaje de contenidos y competencias por parte de los participantes.

Es por tanto, esencial incluir la adquisición y el desarrollo de competencias digitales y de aprendizaje social en la enseñanza de la TAV. En este artículo se describe una experiencia docente cuyo objetivo es la adquisición estas competencias mediante la traducción de una obra audiovisual transmedia.

1. CIBERESPACIO Y COMPETENCIAS DIGITALES

De acuerdo con el filósofo Pierre Lévy (1997) el ciberespacio designa menos los soportes de información que los modos de creación, navegación y relación social facilitados por estos soportes, entre los cuales destacan: el hipertexto, el multimedia interactivo, los videojuegos, la simulación, la realidad virtual, la realidad aumentada, las herramientas de trabajo en grupo y los sistemas expertos.

La hipertextualización de los documentos ha favorecido la mezcla de las funciones de lectura y escritura lo que permite a los lectores realizar lecturas fragmentadas de los documentos, modificarlos añadiendo texto, imagen y sonido, y enlazarlos con otros documentos (Lévy, 2007: 43). Las distinciones entre autores y lectores, productores y espectadores, creadores e intérpretes se difuminan. “Lo abierto, la colaboración, la innovación radical, la meritocracia se convierten en nuevos referentes” (Freire y Brunet, 2010: 86).

Asimismo, las relaciones sociales en el ciberespacio se han organizado en grupos de personas que se encuentran para compartir información, para hablar de intereses mutuos,

ofrecer y contratar servicios, etc. Estas comunidades virtuales se distinguen por sus límites abiertos, su relativo anonimato, su enorme diversidad social, geográfica y étnica que plantean nuevos retos como la identidad digital, y nuevas normas de interacción social y de colaboración (Smith y Kolloc, 2003). El ciberespacio se convierte en un entorno de trabajo virtual compartido con sus propias estructuras de organización, interacción, jerarquía y liderazgo.

Se puede decir que la cibercultura marca el final de un conocimiento estable, organizado, acumulativo y fragmentado en disciplinas autónomas. Los conocimientos se vuelven obsoletos con más rapidez, mutan, se reorganizan y surgen de los lugares más inesperados. Los individuos y los grupos tienen una responsabilidad creciente en la investigación, la producción y la selección de conocimiento (Lévy, 2002: 76). Este nuevo entorno “requiere nuevas formas de aprender basadas en el reconocimiento de patrones, de conexiones entre distintos nodos informativos” (Reig Hernández, 2009: 212).

La revolución que ha propiciado Internet en el mundo de la información y la comunicación, el auge y la socialización del consumo y la producción de contenidos en la red, nos obliga a adaptarnos y a seleccionar información de forma continua. Para sobrevivir sin morir de “infoxicación” será necesario saber gestionar la información. Nos enfrentamos al desafío de la gestión deliberada de los conocimientos a un ritmo y a una escala desconocidos hasta ahora. Estamos envueltos en una nube de información digital omnipresente en la que el conocimiento se genera (Wesch, 2009).

Debido a la mutabilidad de los conocimientos resulta vital no sólo saber cómo y qué aprender, sino dónde y con quién. Las redes sociales se han convertido en espacios propicios para compartir experiencias, conocimientos y crear comunidades virtuales centradas en intereses comunes que, a la vez, permiten el aprendizaje de contenidos y competencias por parte de los participantes.

2. TRANSMEDIA Y TRADUCCIÓN

La narración crossmedia es, en esencia, una historia narrada en varios soportes, mientras que en la transmedia cada soporte cuenta eventos y sucesos independientes y autónomos de la misma historia. La franquicia es uno de los pilares de este sistema.

La narración transmediática se refiere a una nueva estética que ha surgido en respuesta a la convergencia de los medias, que plantea nuevas exigencias a los

consumidores y depende de la participación activa de las comunidades de conocimientos (Jenkins, 2008:31).

Una obra transmedia está constituida por relatos interrelacionados que se desarrollan en múltiples plataformas con independencia narrativa y sentido completo (Jenkins, 2008). “El relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción” (Scolari, 2013: 13). Constituye una red tejida por una serie de elementos que deben formar un canon coherente (Roig, 2009).

Este tipo de narraciones pueden tener su origen en la literatura, el cine, las series televisivas, los cómics, los videojuegos, los dibujos animados, o incluso en los muñecos, como los Pokémon (Scolari, 2013).

El lanzamiento internacional, en el otoño del 2014, del videojuego *Destiny*, la obra narrativa más cara de la historia, ideado y diseñado desde un principio como una franquicia transmedia, es un claro indicio de que de la poderosa industria del ocio y del entretenimiento apuesta por el futuro de estas narraciones.

La traducción de un producto multiplataforma, transmedia o crossmedia, no es un fenómeno nuevo (Gambier, 2004), pero la explosión de soportes móviles junto con la expansión de las redes sociales hace que adquiera una nueva dimensión (Gambier, 2013: 53; Remael, 2010: 12). Si bien la traducción de un proyecto multiplataforma implica el control y la gestión de múltiples fuentes, la traducción de una franquicia transmedia incrementa exponencialmente sus fuentes, por tanto su complejidad e intertextualidad. La lengua origen no siempre es la misma, dificultando el acceso a la documentación primigenia. En cada país, las franquicias tienen un desarrollo independiente debido al papel activo del consumidor, desencadenante del fenómeno de seguidores (Gwellian-Jones, 2002), e incorporan elementos narrativos adaptados a los gustos de los consumidores y las comunidades virtuales locales de fans. Las distribuidoras nacionales de cada franquicia encargan su proyecto de traducción con estrategias de traducción propias. Y esos son sólo unos pocos ejemplos del laberinto intertextual que las franquicias transmedia y sus traducciones dibujan.

Uno de los mayores riesgos a los que se enfrentan estas franquicias multilingües y transnacionales es la incoherencia conceptual y narrativa. Tanto es así que Lucas Licensing que gestiona los derechos de la marca *Star Wars* ha creado el Holocrón, “una base de datos enciclopédica con quince mil personajes, cuatro mil doscientos planetas y mil alienígenas, entre otros datos” (Scolari, 2013: 13). No es de libre acceso por lo que la comunidad virtual

de seguidores de Star Wars ha creado su propia enciclopedia, la Star Wars Wiki (Wookieepedia), disponible en 25 idiomas, entre los cuales está el español con más de veinte mil páginas.

3. ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE SITUADO DE TAV

La experiencia docente es llevada a cabo en el marco de una materia de traducción audiovisual francés-español de cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, y cuenta con la participación activa de 39 estudiantes, agrupados en 10 equipos de trabajo.

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje de competencias de autogestión de conocimientos y aprendizaje en red se fundamenta en las teorías cognitivas constructivistas, modelo que ha demostrado su eficiencia en la didáctica de la traducción (Lachat-Leal, 2008). Se articula en dos ejes: el aprendizaje situado y aprendizaje social.

En el modelo de cognición situada, el conocimiento está contextualmente situado y se aplica para una actividad, en un contexto concreto dentro de una cultura (Brown, Collins y Duguid, 1989). Para que el conocimiento adquirido sea aplicable en el ámbito profesional debe situarse en contextos auténticos por lo que es muy importante que las actividades de resolución de problemas se enmarquen en proyectos que simulen condiciones reales.

Por último, para construir un conocimiento nuevo es imprescindible poder describir lo que ha ocurrido y luego reflexionar sobre ello, es decir reflexión sobre la acción. La discusión en el aula, la creación de encargos de traducción reales y los andamios de aprendizaje (*scaffolding*) son medios que ayudan a los estudiantes a organizar la información y construir un conocimiento nuevo (Lachat-Leal, 2011:103)

El objetivo de esta actividad de aprendizaje es la adquisición y el desarrollo de competencias digitales de aprendizaje y de gestión, búsqueda y selección de la información mediante un proyecto de traducción audiovisual.

La elección de un proyecto de traducción de una narración transmedia en soporte audiovisual se basa en que constituye un universo narrativo propio, coherente e independiente del nuestro. Lo que implica el control y la gestión de múltiples fuentes para evitar la incoherencia narrativa y contextual. Asimismo, promueve la interacción de sus seguidores en las redes sociales que crean comunidades especializadas que se intercambian datos “para llegar a una construcción del conocimiento a partir de la colectividad y de la conectividad constante” (Acevedo, 2015). Por tanto, para acceder al conocimiento necesario para poder

resolver los problemas de traducción de una obra transmedia, el dominio de competencias digitales de autogestión de la información es transcendental, ya que las fuentes de información especializadas se encuentran casi exclusivamente en el ciberespacio.

Por todo ello, el proyecto de traducción audiovisual seleccionado ha sido la traducción para doblaje de la serie de animación¹ de la obra transmedia francesa Wakfu, extensión del videojuego Dofus, de Ankama. Parte de la obra transmedia está disponible en castellano como el videojuego en línea y para consola (Ankama) así como la primera temporada de la serie, doblada al castellano y emitida por un canal de televisión español. Wakfu cuenta con una amplia comunidad de jugadores y varios foros de seguidores españoles. Es un universo gráfico tipo manga coloreado cuyo público meta es más bien joven, principalmente adolescentes, con un 20% de chicas (Berthier y Parisot, 2012) .

La actividad de aprendizaje se realizó en cuatro sesiones (0,8 ECTS) y este es su cronograma:

1ª sesión	Presentación: La traducción de una obra transmedia [Presencial] Encargo de traducción [P] Visionado secuencias [P]
2ª sesión	Características de la traducción transmediática [P] Búsqueda de documentación [Autónomo] Debate y puesta en común [P]
3ª sesión	Análisis del encargo [P] [A] Estrategias de traducción [P] Transcripción secuencias [A] Documentación y elaboración glosario [A] [P] Debate y puesta en común [P]
4ª sesión	Traducción y entrega del encargo [A] Problemas de traducción [P] Conclusiones [P] Debate y puesta en común [P]

Se crearon dos herramientas para el seguimiento y la evaluación de la actividad: un diario de traducción y una encuesta de autoevaluación individual. Cada equipo de trabajo rellenó un diario de traducción con el fin de registrar con detalle sus acciones. Con ello se consigue no solo evaluar la actividad sino que permite organizar las sesiones de debate y puesta en común lo que fomenta el intercambio efectivo de conocimientos entre pares.

4. RESULTADOS

¹ Para cumplir con las normativas sobre derechos de propiedad intelectual, se utilizan secuencias cortas, no capítulos enteros ni la serie completa.

El seguimiento y la evaluación de la actividad arrojaron resultados positivos. La falta de fuentes de información tradicionales y el desconocimiento del universo narrativo de Wakfu (personajes, tiempo, espacio) dificultaron las primeras etapas del proceso de traducción, sobre todo la comprensión de las secuencias originales lo que desalentó en un primer momento a los estudiantes. Tras la primera sesión, empezaron la búsqueda de fuentes documentales aplicando las estrategias de documentación habituales. Esta búsqueda resultó infructuosa para todos los grupos de trabajo, salvo uno. Durante el debate y puesta en común de la segunda sesión, se descubrió que un miembro de ese grupo era un seguidor de otra obra transmedia y transmitió su experiencia a los otros miembros del grupo. Tras lo cual, todos los grupos decidieron reiniciar la búsqueda de información en las comunidades de jugadores. Durante esta sesión de debate, los estudiantes asumieron la necesidad de innovar y probar estrategias nuevas de documentación. También crearon cauces de colaboración entre los grupos para compartir la información y crearon su propia red de aprendizaje. Dos tercios de los estudiantes dieron una alta puntuación a la red de aprendizaje en el cuestionario de autoevaluación.

El 52% de los estudiantes afirma haber mejorado sus destrezas de búsqueda y selección de la información, aunque un 49% cree que este tipo de encargo es excepcional o se limita al campo de la traducción de videojuegos y no lo considera esencial en su aprendizaje de la TAV.

Otro de los resultados destacable de este proyecto, es que gracias a la interacción de los estudiantes en los foros con la comunidad de seguidores, el 80% de los estudiantes señalaron que el destinatario de la traducción dejó de ser ente abstracto para convertirse en un colectivo definido que expresa abiertamente su satisfacción, opiniones y críticas y que en los foros sobre la serie mostraba su anhelo por la emisión de la segunda temporada doblada en castellano. Este hecho tuvo una repercusión en el debate y puesta en común de la cuarta sesión sobre problemas y soluciones de traducción para el doblaje. Todas las decisiones se tomaron teniendo en cuenta el perfil de los seguidores de la serie, sus opiniones y críticas. Resulta curioso apuntar que un 3% de los estudiantes mencionaron que en este tipo de traducción, la presión sobre el traductor profesional debe ser grande, debida a las expectativas de un público tan exigente.

CONCLUSIONES

Las narraciones transmedia plantean nuevos desafíos a los traductores que deben ser capaces de autogestionar los conocimientos además de resolver problemas desconocidos en contextos diferentes. Por ello, debe ser innovador, creativo, adaptable y colaborativo porque debido a la mutabilidad de los conocimientos en el ciberespacio, resulta vital no sólo saber cómo y qué aprender, sino dónde y con quién. Las redes sociales se han convertido en espacios propicios para compartir experiencias, conocimientos y crear comunidades virtuales centradas en intereses comunes que, a la vez, permiten el aprendizaje de contenidos y competencias por parte de los participantes.

La incorporación de la traducción de una obra transmedia en el aprendizaje de la TAV favorece la adquisición de competencias digitales de búsqueda y de selección de información en redes sociales y estimula una búsqueda más imaginativa de recursos y soluciones. Por otra parte, la necesaria interacción en las redes sociales de los traductores de una narración transmedia con los seguidores que crean comunidades especializadas ha tenido un efecto positivo en los estudiantes, creando una mayor empatía hacia los espectadores de la obra audiovisual. Por lo que se debería valorarse la introducción de proyectos de traducción transmediática en la enseñanza-aprendizaje de la TAV.

En definitiva, los resultados muestran que los estudiantes adquieren competencias de aprendizaje social e incrementan sus destrezas comunicativas, de búsqueda y de selección de la información en el ciberespacio. Se vuelven más receptivos, colaborativos y creativos.

Referencias bibliográficas

- ACEVEDO, A. 2015. "Inteligencia conectiva y autogestión del conocimiento". **Zehngames**. Disponible en <http://www.zehngames.com/thinkpieces/inteligencia-conectiva-autogestion-del-conocimiento-los-videojuegos/>. Consultado el 10.09.2015
- ANKAMA. "WAKFU, el MMORPG estratégico, político y ecológico". Disponible en <http://www.wakfu.com/es/mmorpg>. Consultado el 10.09.2015
- BERTHIER, B. y PARISOT, L. 2012. "Panorama des jeux vidéo". **Psychotropes**. Vol. 3. N° 18: 25-43.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A. y DUGUID, P. 1989. "Situated Cognition and the Culture of Learning". **Educational Researcher**, Vol. 18. N° 1: 32-42.
- DUNNE, K. J. 2006. "A Copernican revolution" en DUNNE, K. J. (ed.). **Perspectives on Localization**. pp. 1-11. John Benjamins. Amsterdam (Países Bajos).

- DUNNE, K. J. y DUNNE, E. S. 2011. "Mapping terra incognita" en DUNNE, K. J. y DUNNE, E. S. (eds.). **Translation and Localization Project Management: The Art of the Possible**. pp. 1-14. John Benjamins. Amsterdam (Países Bajos).
- FREIRE, J. y BRUNET, K. S. 2010. "Políticas y prácticas para la construcción de una universidad digital". **La Cuestión Universitaria**. Nº 6: 85-94.
- GAMBIER, Y. 2004. "Tradaptation cinématographique" en Orero, P. (ed.). **Topics in Audiovisual Translation**. pp. 169-182. John Benjamins. Amsterdam (Países Bajos).
- GAMBIER, Y. 2013. "The position of audiovisual translation studies" en Millán, C. y Bartrina, F. (eds.). **The Routledge Handbook of Translation Studies**. pp. 45-59. Routledge. London (Gran Bretaña).
- GWELLIAN-JONES, S. 2002. "The sex lives of cult television characters". **Screen**. Vol. 43. Nº 1: 79-90.
- JENKINS, H. 2008. **Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación**. Ediciones Paidós. Barcelona (España).
- LACHAT-LEAL, C. 2008. "Aprendizaje de resolución de problemas de traducción: herramientas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes" en PEGENAUTE, L.; DE CESARIS, J.; TRICÁS, M. y BERNAL, E. (eds.). **La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI**. pp. 47-54. Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona (España).
- LACHAT-LEAL, C. 2011. "Didáctica de la traducción audiovisual: enseñar a mirar". **REDIT: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación**. Nº 6: 94-105.
- LÉVY, P. 1997. **L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace**. Éditions la Découverte. Paris (Francia).
- LÉVY, P. 2002. "La cyberculture, une nouvelle étape dans la vie du langage". **Gestion**. Vol. 2. Nº 2: 74-83.
- LÉVY, P. 2007. **Cibercultura: informe al Consejo de Europa**. Anthropos. México (Méjico).
- REIG HERNÁNDEZ, D. 2009. "Educación social autónoma abierta" en Díaz, R. y Freire, J. (eds.). **Educación Expandida**. pp. 209-231. Zemos98. Sevilla (España).
- REMAEL, A. 2010. "Audiovisual translation" en GAMBIER, Y. y VAN DOORSLAER, L. (eds.). **Handbook of Translation Studies**. pp. 12-1. John Benjamins. Amsterdam (Países Bajos).
- ROIG, A. 2009. **Cine en conexión. Producción industrial y social en la era cross-media**. Editorial UOC. Barcelona (España).

SCOLARI, C. A. 2013. **Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan**. Ediciones Deusto. Barcelona (España).

SMITH, M. A. y KOLLOC, P. 2003. **Comunidades en el ciberespacio**. Editorial UOC. Barcelona (España).

WESCH, M. 2009. “De almacenar conocimiento a ser capaces de obtenerlo: Aprendiendo en los nuevos entornos mediáticos” en Díaz, R. y Freire, J. (eds.). **Educación Expandida**. pp. 153-163. Zemos98. Sevilla (España)..

WOOKIIEEPEDIA. “Star Wars Wiki en español”. Disponible en <http://es.starwars.wikia.com/wiki/Portada>. Consultado el 24.06.2015