



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria

Convocatoria
2021-22

Memòries del Programa de Xarxes de investigació en docència universitària

Convocatòria
2021-22

Satorre Cuerda, Rosana (Coordinación)
Menargues Marcilla, María Asunción; Díez Ros, Rocío; Pellín Buades, Neus (Eds.)

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Vicerectorat de Transformació Digital
Vicerrectorado de Transformación Digital
Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

Organització: Institut de Ciències de l'Educació (Vicerectorat de Transformació Digital) de la Universitat d'Alacant/ Organización: Instituto de Ciencias de la Educación (Vicerrectorado de Transformación Digital) de la Universidad de Alicante

Edició / Edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros, Neus Pellin Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edició / Primera edición: desembre 2022

© De l'edició/ De la edición: Rosana Satorre Cuerda, Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellin Buades

© Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores

© D'aquesta edició: Universitat d'Alacant / De esta edición: Universidad de Alicante

ice@ua.es

Memorias del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2021-22 / Memòries del Programa de Xarxes d'investigació en docència universitària. Convocatòria 2021-22

© 2022 by Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante is licensed under CC BY-NC-ND 4.0

ISBN: 978-84-09-45382-5

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante

Aquesta publicació s'ha fet seguint les directrius d'accessibilitat UNE-EN 301549:2020 / Esta publicación se ha hecho siguiendo las directrices de accesibilidad UNE-EN 301549:2020.

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels treballs publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva de les autores i dels autors. / Las opiniones y contenidos de los trabajos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de las autoras y de los autores.

10. Traducción colaborativa de los Sonetos al amigo del alma II - Traducción Literaria Avanzada Inglés

Javier Franco Aixelá; Carla M^a Botella Tejera; Elena Carrión Molina; Sofía López Gutiérrez; Iván Martínez Blasco; Paola Masseur; Elena Serrano Bertos.

Javier.Franco@ua.es

cbotella@gcloud.ua.es

ecm107@gcloud.ua.es

slg53@alu.ua.es

ivan.martinez@ua.es

paola.masseur@ua.es

e.serrano@ua.es

Departamento de Traducción e Interpretación

Universidad de Alicante

Resumen

Esta experiencia en innovación didáctica es continuación de la red iniciada el curso 2018-19, donde se lanzó un proyecto de cuatro años (con un paréntesis sobrevenido en 2020-21 por la pandemia) para la traducción colaborativa de la totalidad de los sonetos de Shakespeare. La clave es el trabajo colaborativo, de empoderamiento del alumnado (Kiraly, 2001, 2005, 2014), y una enseñanza realista y situada en lo profesional, lo que incluye un encargo acorde a los

usos en la profesión y la publicación real de los resultados en forma de libro si se alcanza la calidad suficiente. El alumnado pertenece a la asignatura de Traducción Literaria Avanzada Inglés-Español, de último curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante. El texto elegido este curso fueron los sonetos 71-126 de William Shakespeare. Como en los volúmenes anteriores, se buscaba combinar las virtudes de una edición filológica comentada en prosa, con las de una edición artística, mediante una segunda traducción poética. Con esta imagen polifónica y detallada de cada soneto el lector podrá realizar una doble lectura y el alumnado se enfrentará a un encargo real, con fechas, evaluación y reparto de papeles paralelos al mercado editorial para conseguir su empoderamiento.

Palabras clave: Traducción. Poesía. William Shakespeare. Didáctica colaborativa.

1. Introducción

1.1 Problema o cuestión específica del objeto de estudio

El grado en Traducción e Interpretación se caracteriza por una orientación hacia el terreno profesional muy superior a lo habitual en el ámbito de las humanidades. Esto implica conceder una gran importancia a las clases prácticas, que en la mayoría de los casos acumulan del orden de un 75 % de los créditos en que se dividen las asignaturas dedicadas a las distintas modalidades de la traducción. En la didáctica tradicional, la faceta práctica de las asignaturas se encara con un enfoque únicamente vertical, con los docentes convertidos en fuentes de verdad absoluta que proveen tanto los problemas de traducción idóneos para el aprendizaje como las soluciones correctas, únicas, que el alumnado debe memorizar para después actuar de modo análogo, aplicando las mismas soluciones ante los mismos estímulos lingüísticos, como si la traducción fuese una operación matemática de resultado exacto y predeterminado sea cual sea el contexto y fin comunicativos en los que se desarrolle. Esta manera de proceder ha sobrevivido durante muchos años porque presenta ciertas ventajas, especialmente cuando la docencia se desarrolla con grupos de tamaño considerable, donde la retroalimentación y el

contacto individualizados devienen prácticamente inaplicables. Sin embargo, este modo de proceder se ve sometido a tres lagunas de partida que nuestro proyecto trata de superar a través de una perspectiva colaborativa que incorpore de manera principal dos herramientas clave para el empoderamiento del alumnado como son la evaluación horizontal y la enseñanza situada (Lave y Wenger, 1991).

Para comenzar, la imagen del docente omnisciente y propietario exclusivo de una solución supuestamente única y exacta a los problemas resulta incompatible con la naturaleza inherentemente variable de la traducción, una operación que tiene lugar siempre entre textos (aplicaciones reales y variables de la lengua, no entre lenguas descontextualizadas como sistema). La misma traducción múltiple que efectuamos en este proyecto en comparación con las decenas de traducciones previas de los Sonetos de Shakespeare demuestra que no existe una única manera legítima ni válida de traducir. En ese sentido, una revisión sucinta de las múltiples retraducciones de cualquier texto histórico canónico permitirá comprobar en pocos minutos que por definición todos los textos se pueden traducir y de hecho se traducen de maneras muy distintas, todas ellas legítimas de partida, a partir de variables como las convenciones genéricas de la cultura original y de recepción, el lector medio, el escopo o función del texto meta en la nueva sociedad de acogida o el propio concepto de la traducción y los gustos estéticos personales de quien traduzca el texto. La idea de que la traducción salida de la pluma docente sea la exacta y la única correcta constituye una negación en toda regla de la realidad histórica y profesional de nuestra tarea de mediación, además de algo que puede resultar muy poco coadyuvante para que los estudiantes alcancen la necesaria autonomía.

En segundo lugar y en conexión con lo que acabamos de plantear, uno de los componentes competenciales esenciales de la formación en traducción viene dado por la necesidad de desarrollar una capacidad crítica y empoderamiento que permita al alumnado tomar las decisiones flexibles y textualmente justificadas que les exigirá el desempeño profesional. Estamos hablando además de estudiantes que cursan el último curso de la carrera, lo que implica que al concluir la asignatura deberían encontrarse en condiciones de comenzar a ejercer su actividad profesional. Como demuestra repetidamente Toury (1980 y 1995) quizá el rasgo más definitorio de la labor traductora sea su variabilidad, especialmente diacrónica, pero también sincrónica tanto en un plano isotópico (complejidad de las convenciones genéricas) como diatópico (diferencias sistemáticas entre sociedades contemporáneas). El “mismo” elemento

lingüístico del original requerirá traducciones distintas según condicionantes de traducción siempre presentes y determinantes como el lector tipo, la finalidad de la traducción o la información contextual disponible. La traducción se alza así como un fenómeno multifacético de construcción de significado (Lewandowska-Tomaszczyk, 2022) que se halla en las antípodas de la aplicación de recetas predeterminadas. Muy al contrario, constantemente quien traduce debe tomar decisiones diversas (Levy, 1967) que le permitan ajustar el nuevo texto para proporcionar un resultado final de calidad suficiente que habilite a la editorial de modo que pueda publicarlo directamente. Para poder alcanzar este objetivo, quien traduce necesita adquirir competencias esenciales (vid. PACTE, 2020 sobre las competencias necesarias en traducción) como la de solventar problemas de manera autónoma. Esto significa que limitarse en el aula a recibir de forma pasiva y memorística las soluciones docentes puede llegar a constituir una barrera difícil de salvar para desarrollar una capacidad de evaluación comparable a la profesional. Con objeto de estar en situación de ofrecer traducciones de calidad, el estudiante debe ser capaz de valorar autónomamente y de forma flexible y dinámica (en cada situación textual concreta) las consecuencias de tomar una u otra decisión traductora, y debe hacerlo mediante criterios intersubjetivos explícitos de los que sea consciente y capaz de defender de manera razonada y articulada ante el cliente. Alguien que se quiera calificar de profesional de la traducción no puede defender sus textos limitándose a afirmar que así era como actuaba su docente o que así “suena bien”. Para todo ello, resulta igualmente esencial desarrollar una notable autoestima y confianza en sus propias capacidades (Johnson y Johnson, 1990). En esta experiencia didáctica buscamos favorecer esto mediante una perspectiva que fomente el trabajo colaborativo centrado en la evaluación horizontal entre pares. Esto implica ante todo crear unas condiciones que propicien el debate fuera del aula o en grupos en el aula con sus compañeros sobre las virtudes y desventajas de cada decisión traductora a partir de encargos reales, en los que su responsabilidad individual no se diluya tampoco en la grupal (Durán, 2014). El objetivo final radica en que la decisión final sea autónoma, pero alcanzada a través del debate previo con sus iguales, un debate que en esas condiciones les permitirá -les exigirá de hecho- pasar de la aceptación pasiva de las valoraciones docentes a la construcción independiente de criterios y argumentos valorativos que resulten válidos a ojos de sus pares.

En tercer y último lugar, se encuentra la conveniencia de introducir en el aula la enseñanza situada (Calvo Encinas, 2015). El objetivo en este caso es

conseguir que los discentes se incorporen al mercado laboral con los mimbres necesarios para hallarse familiarizados y tener capacidad de empatizar con los roles que desempeña cada agente implicado en el mundo profesional de la traducción. Si bien es cierto que la traducción literaria tiende a ser una tarea con mucha frecuencia de carácter individual hasta la elaboración de la propuesta de traducción, también es cierto que en el mundo profesional existe una interrelación constante con los demás agentes que intervienen en un proceso colectivo y complejo que desemboca en el libro final. Entre dichos agentes y por su poder de cuestionamiento y modificación de la traducción propuesta destacan el editor y el corrector de estilo. Por ello, es necesario que una didáctica que se quiera aplicable a la realidad laboral adopte las propuestas de la enseñanza situada (González Davies y Enríquez Raído, 2016). De no hacerlo así, las futuras traductoras carecerán de un pilar fundamental para desenvolverse de manera satisfactoria y consciente en el mercado laboral. Por el contrario, un planteamiento horizontal y colaborativo que tenga muy en cuenta la participación periférica legítima y asigne al alumnado roles creíbles y conformes a lo que sucede realmente en su comunidad de prácticas puede ser un modo muy adecuado de resolver este problema. Tal como indica Marco Borillo (2016, 29):

The concepts of situated learning and legitimate peripheral participation (LPP) provide a theoretical framework for learning that is student-centred, based on collaboration and placed on the margins of a given community of practice, with a view to bringing the learner closer to that community. In translation pedagogy, these features converge most notably with the tenets of social constructivism, which insists on the importance of the publishable translation project in translator training methodology.

1.2 Propósitos u objetivos

Con lo que hemos comentado, parece claro que la perspectiva didáctica vertical por sí sola implica potenciales carencias de importancia. Con nuestro proyecto pretendemos aplicar una perspectiva constructivista, donde la colaboración horizontal tenga un papel preponderante, altamente situada en el mundo profesional real y muy ambiciosa en lo que respecta a la autoexigencia de calidad, hasta el punto de buscar su publicación en el mundo editorial comercial. Al final, lo que buscamos es el empoderamiento del alumnado, entendido aquí como su capacitación autónoma para la evaluación y toma de

decisiones en el mundo de la traducción, caracterizado por la inexistencia de soluciones únicas y el consiguiente margen de incertidumbre.

A la luz de todo esto, cabe enumerar los objetivos principales de esta experiencia didáctica de la siguiente manera, que es la misma a lo largo de todo el proyecto cuatrienal en la que se inscribe:

- * Incorporar la práctica de las competencias profesionales en la formación académica de un modo directo.
- * Conocer desde dentro el mercado editorial mediante el desempeño de papeles realistas existentes en el mundo laboral para su posterior incorporación al mismo.
- * Analizar en profundidad textos para su traducción profesional en condiciones reales de lector tipo, función y parámetros editoriales.
- * Comprender y aplicar la variabilidad inherente al hecho traductor mediante la elaboración de traducciones distintas (en prosa y poética en este caso) de un mismo texto original con funciones complementarias.
- * Potenciar la empleabilidad mediante la realización de una traducción con calidad profesional para su posterior publicación a nombre del alumnado de una traducción en forma de edición crítica.

2. Método

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El proyecto se desarrolla en el seno del Grado de Traducción e Interpretación, en una asignatura optativa de cuarto (último curso) denominada Traducción Literaria Avanzada Inglés-Español. Se trata de una optativa cada vez más popular (creemos que también a raíz de la cada vez mayor difusión de esta experiencia docente), con una veintena de estudiantes de la Universidad de Alicante que se encuentran a punto de egresar. Como sucede siempre en Letras, la inmensa mayoría (en torno al 90 %) son mujeres y se hallan notablemente motivadas, en parte por el carácter optativo de la asignatura (de ahí, por cierto, que tendamos a utilizar el femenino como el genérico en este caso). En los tres años que lleva durando este proyecto, la respuesta siempre

ha sido altamente positiva. A principios de curso se explica con toda claridad que este proyecto va a exigir muchas más horas de esfuerzo de lo normal en un trabajo de fin de curso, que aunque la asignatura acabe en Navidades, quien voluntariamente se apunte al proyecto de traducción de los *Sonnets* tendrá que seguir trabajando hasta Semana Santa, comprometiéndose a reunirse periódicamente con sus compañeros y a continuar el proceso de revisión de su traducción después de concluida la asignatura y puestas las notas (es decir, libres ya de cualquier presión administrativa y únicamente motivadas por el deseo de alcanzar una calidad profesional). Al mismo tiempo, siempre se ofrece sin ninguna penalización la alternativa de realizar un trabajo final individual tradicional de análisis de traducciones, para entregar a final de la asignatura y olvidarse de ella en la fecha habitual.

La idea de llevar a cabo una traducción que de hecho se podrá publicar en un libro real y bajo la responsabilidad de una editorial comercial igualmente auténtica resulta sin duda muy atractiva. En estos tres años de recorrido del proyecto, con unas 60 estudiantes implicadas, solo 3 (el 5 %) han elegido el trabajo individual de toda la vida.

2.2. Instrumento

La evaluación del proyecto se ha realizado a través de cinco mecanismos, tres de evaluación continua y dos de evaluación final.

El primer mecanismo de evaluación continua y sin duda el más importante y productivo desde una perspectiva didáctica fue la evaluación horizontal entre pares (Thiele *et al.*, 2007). Sin renunciar en ningún momento a la evaluación vertical complementaria del docente, este procedimiento mejora de manera clara la capacidad crítica del alumnado. Al exigirle expresarse fuera de la presencia de un profesor con las “verdaderas respuestas”, son las propias estudiantes las que deben argumentar de manera objetiva ante sus compañeras, con lo que eso implica de proceso de reflexión autónomo. Para aplicar este tipo de evaluación, se dividió al alumnado en grupos de tres que adoptaban distintos roles en función de su participación en la traducción de cada soneto. El procedimiento básico consistía en que una estudiante proponía una primera versión, otra actuaba de correctora de estilo y proponía cambios, mientras que la tercera actuaba como responsable final de la edición y árbitro. En el apartado siguiente se profundiza en esta cuestión.

El segundo mecanismo de evaluación continua consistió en la aplicación complementaria de la evaluación vertical a través de una supervisión flexible por parte del docente. El profesor llevó a cabo reuniones con los grupos tanto a demanda como mediante citas concertadas en momentos clave de cambio de fase, especialmente nada más realizar cada una de las entregas del trabajo final. Una de las claves constantes consistió en que el docente evitaba a toda costa ofrecer sus propias soluciones finales, intentando por el contrario ayudar a analizar los problemas y proponer caminos de documentación, reflexión y trabajo cooperativo que el estudiantado tenía que explorar de forma autónoma, siempre con la posibilidad de una nueva reunión en el momento en que se percibiese que se dejaba de avanzar.

El tercer instrumento de evaluación continua vino dado por la propia creación de la red de innovación pedagógica que motiva la presente memoria. Dicha red está compuesta desde su creación en 2018 por profesores de traducción literaria de las tres lenguas B de nuestro Grado y por un par de alumnas de la asignatura. Con esta composición creemos tener garantizado un seguimiento equilibrado entre la experiencia crítica de otros docentes con muchos años de recorrido y la visión, posiblemente más ingenua pero también más fresca, de las receptoras del proyecto. En todo momento, este grupo de trabajo cumplió fielmente con su labor de supervisión y enriquecimiento, aportando múltiples voces distintas que lo han mejorado año tras año.

La evaluación final, se plasmó mediante otros dos mecanismos: la calificación final del trabajo y la evaluación final del editor en forma de decisión sobre la publicación o no de la traducción.

La nota final del trabajo constituye una obligación administrativa y se desarrolló siguiendo los parámetros usuales en este tipo de situaciones. Desde el punto de vista de la innovación, cabe llamar la atención sobre la importancia trascendental de que el docente señalase los problemas de traducción pendientes de resolver sin ofrecer en ningún momento sus propias soluciones. Tal como se ha comentado antes, una de las peculiaridades de este trabajo es que no concluye con el fin de la asignatura, sino que la labor de revisión continúa todavía cuatro meses más dada la exigencia de calidad profesional máxima que justifique su publicación.

El último instrumento de evaluación consistía precisamente en el visto bueno de la editorial, que debe arriesgar su dinero y, más importante todavía, su buen nombre a través de la publicación con su sello de los resultados en un volumen

que vender en las librerías.

En años anteriores, se realizó también una encuesta al alumnado que arrojaba resultados muy positivos para el proyecto. Sin embargo, se trataba de un instrumento cuestionable al ser interno y al no estar validado. Por ello, este curso se ha renunciado a la misma con la idea de no contaminar la evaluación con herramientas potencialmente sesgadas.

2.3. Descripción de la experiencia / Procedimiento

Con objeto de aplicar la evaluación horizontal antes descrita, el proyecto didáctico comenzó con el reparto de los sonetos por grupos, normalmente dos sonetos por persona y tres personas por grupo. La dinámica propuesta consistía en que los tres miembros asumieran de forma rotativa los roles de traductora, correctora y editora, de modo que todos se responsabilizaran del producto final. Todo ello sin renunciar a que cada soneto llevase la firma individual de una única persona, algo que el propio alumnado pidió al final del primer año del proyecto por considerarlo ventajoso para su currículum.

La calificación académica se aplicaba en todo momento al grupo en su conjunto para hacer hincapié en que se trataba de una labor necesariamente solidaria y que cada miembro del grupo era responsable de la calidad del trabajo de los demás.

Se señalaron varias entregas para permitir la mejora progresiva a partir de la retroalimentación de las compañeras y del docente. Los plazos se escalonaron y proyectaron más allá del final de la asignatura, tal como se ha indicado antes, siempre ofreciendo la alternativa de un trabajo final individual sin la recompensa del libro final pero notablemente más sencillo y libre de cualquier compromiso adicional a los habituales en cualquier asignatura. Los cuatro meses de la asignatura sencillamente no son suficientes para aprender a traducir poesía clásica, documentarse y revisar la propia labor hasta conseguir que el producto final alcance un nivel profesional suficiente.

El proceso se llevó a cabo siguiendo estos pasos, los mismos a lo largo de todo el proyecto:

1. Redacción por parte del estudiantado de un contrato equilibrado de traducción en el que cada miembro de cada grupo representaría un papel

rotativo (editora, traductora, correctora).

2. Sesiones teóricas y prácticas en el aula para lograr el desarrollo de las competencias y conocimientos enciclopédicos necesarios para enfrentarse al proyecto.
3. Reparto de los sonetos.
4. Lectura crítica de los mismos.
5. Establecimiento de las necesidades documentales, especialmente en lo que se refiere a la bibliografía complementaria de traducción y a la lexicográfica, histórica, literaria y enciclopédica. En este ámbito resultaba especialmente importante disponer de bibliografía analítica de los Sonetos que permitiese al alumnado profundizar en ellos sin requerir un análisis exhaustivo individual.
6. Análisis textual orientado hacia la traducción con supervisión del profesor.
7. Elaboración por parte del alumnado, con evaluación horizontal en una primera fase y supervisión del profesor en una segunda, de un comentario temático y estilístico de cada poema.
8. Traducción en prosa por parte del alumnado, con evaluación horizontal en una primera fase, supervisión del profesor en una segunda.
9. Traducción poética por parte del alumnado, con evaluación horizontal en una primera fase, supervisión del profesor en una segunda.
10. Propuesta a la editorial, maquetación inicial, corrección de pruebas.

3. Resultados

La continuación por tercer año (con el paréntesis del curso afectado de lleno por la pandemia) de la experiencia docente basada en la traducción de los *Sonnets* de Shakespeare resulta notablemente provechosa y satisfactoria, habiendo arrojado los resultados que se enumeran aquí:

* Creemos que la finalización de la experiencia cumpliendo todos los objetivos, tanto cuantitativos como cualitativos (puntualidad en los plazos, textos traducidos de calidad, aceptación de la editorial y publicación del tercer y

penúltimo volumen de la serie) demuestra que una perspectiva de relación y evaluación horizontal y cooperativa que gire en torno a una comunidad de prácticas resulta viable, sin duda más todavía teniendo en cuenta que el alumnado pertenece al último curso, con la experiencia y formación específica previa que eso supone para acometer empresas de tanta entidad como la presente. En dos palabras, este enfoque participativo casa bien con las competencias ya adquiridas, lo que faculta al alumnado para abordar un proyecto profesional en el que son en una medida nada habitual en el mundo académico responsables de sus propias decisiones.

* A raíz de peticiones del alumnado, que solicitó firma personal en los sonetos para aumentar el valor de la experiencia en su currículum, se decidió aumentar la responsabilidad individual dentro de cada grupo, asignando en este caso dos sonetos enteros a cada estudiante como traductora individual -siempre dentro de la red horizontal formada por el grupo-. El temor del docente a este respecto consistía en que la firma individual se convirtiese en una barrera para el trabajo colaborativo, que cada estudiante acabase preocupándose únicamente de sus dos sonetos y el grupo acabase siendo una entidad ficticia, como sucede tantas veces en la universidad, donde para aligerar la carga lectiva cada estudiante acaba haciendo una parte del trabajo para luego limitarse a “grapar” el conjunto en un fajo único. Sin embargo, los resultados, con un nivel de calidad perfectamente comparable al de años anteriores, indican que la insistencia del docente parece funcionar y se está alcanzando un equilibrio entre el trabajo eminentemente individual tan propio de la tarea traductora y la dimensión colaborativa, que resulta tan conveniente y productiva en el plano tanto didáctico como humano.

* La experiencia didáctica que proporciona sostén al proyecto ya ha dado lugar a dos publicaciones científicas en revistas indizadas de primera línea, una en la que constituye el elemento central (Franco Aixelá, Masseur, Flores *et al.* 2020) y otra en la que se presenta como una propuesta fértil en el seno de un proyecto de remotivación del alumnado de últimos cursos (Botella Tejera 2022).

* Al igual que en los dos cursos anteriores en los que el proyecto se coronó con éxito, el último y más gratificante resultado de esta experiencia de innovación educativa es el mismo libro, que no solo ha recibido ya el visto bueno de la editorial, sino que ya se ha publicado y se encuentra en manos de sus autores/traductoras, el alumnado de Traducción Literaria Avanzada Inglés-Español del cuarto curso del Grado de Traducción e Interpretación, con el consiguiente aumento de la autoestima y la posibilidad de aducir un mérito

profesional real y de prestigio en su currículum.

4. Conclusiones

De nuevo, como en los dos años anteriores (con el paréntesis de la pandemia), los instrumentos de seguimiento y evaluación de los que nos hemos servido nos llevan a pensar que este proyecto colaborativo de traducción poética ha sido ratificado por el éxito, en gran medida gracias al compromiso y madurez mostrados por el alumnado, que no ha tenido dudas en prolongar el esfuerzo mucho más allá de los límites que marcaba el calendario para la asignatura, y siempre con la ayuda de un docente que en muchos momentos se ha sentido más útil en esta labor de acompañamiento que en el devenir habitual de las clases magistrales.

En este sentido, una cuestión esencial que queremos desgranar ahora con un poco más de detalle es uno de los aspectos que más reparos suscita en los docentes cuando se menciona la evaluación horizontal, entre pares, y, en menor medida, la didáctica constructivista y colaborativa. La idea de dejar de controlar hasta el último detalle del curso para comenzar a delegar parcialmente las decisiones y los criterios de valoración en el alumnado tiende a hacer aflorar todo tipo de imágenes de caos y pérdida de un tiempo precioso para adquirir todas las competencias necesarias.

Por esa razón, resulta más que conveniente prestar aquí testimonio de la importancia irremplazable del docente también en la pedagogía colaborativa centrada en la evaluación horizontal. La clave en este caso consiste en pasar de dueño único del conocimiento a facilitador y experto del que tampoco se puede prescindir. Al mismo tiempo que no coarta la construcción autónoma de conocimiento, el docente está constantemente presente para señalar los resultados que deben replantearse o la razón de que algunas decisiones resulten yermas. Es la bondad del diseño de partida y la flexibilidad del docente a la hora de pulir las aristas de lo que depende el éxito o el fracaso del proyecto. Adicionalmente y en contra de lo que puede parecer en la bibliografía sobre este enfoque, creemos que nuestro proyecto demuestra que la perspectiva constructivista es perfectamente compatible con dinámicas didácticas más tradicionales, sobre todo cuando estas se demuestran más eficientes y resultan aconsejables en un contexto de tiempo limitado y en las fases iniciales, cuando los conocimientos y destrezas que se deben adquirir

son muchos en poco tiempo. En esta tesitura, la transmisión directa y vertical profesor-estudiante puede también cumplir su función para establecer un marco común de actuación inicial en pocas horas de clase. Recordemos que, aunque sean estudiantes de cuarto curso, al comienzo de la asignatura la traducción poética es una dimensión completamente nueva y que no deja de asustar. Dado el tiempo disponible, cuestiones como la información de partida necesaria sobre William Shakespeare como poeta, las claves de su obra sonetística, los documentos de consulta disponibles y esenciales para profundizar rápidamente en la estructura, juegos de palabras e intenciones de cada soneto o las diversas modalidades de traducción poética con sus funcionalidades respectivas deben transmitirse rápidamente, confiando luego para su profundización en un alumnado que ya dispondrá de las herramientas básicas para entender lo que vaya leyendo. Quien elige y elabora los materiales para que el aprendizaje autónomo sea viable es el docente. Será con ellos con los que el alumnado alcance poco a poco esa autonomía sin la que no podrá incorporarse en calidad de experta en un mundo profesional competitivo, al que -a diferencia de los autodidactas tradicionales en nuestra profesión- acudirá con unos cimientos académicos de sólida base teórica y sistemáticos, lo que constituye el gran punto diferencial que debería proporcionar la enseñanza universitaria.

5. Tareas desarrolladas en la red

Se enumerará cada uno de los componentes y se detallarán las tareas que ha desarrollado en la red.

Participante de la red	Tareas que desarrolla
Javier Franco Aixelá	Coordinación y ejecución del proyecto, así como redacción del prólogo y de parte de la traducción.
Carla Botella Tejera	Supervisión del proyecto desde la perspectiva de la traducción literaria inglesa, ayuda en la elaboración del prólogo, retroalimentación al alumnado y traducción de una parte.

Paola Masseau	Supervisión del proyecto, aportando su experiencia similar previa y el punto de vista de la traducción literaria francesa.
Elena Serrano Bertos	Supervisión del proyecto, aportando su experiencia similar previa y el punto de vista de la traducción literaria alemana.
Iván Martínez Blasco	Nueva incorporación docente al proyecto. Junto con Paola Masseau, aporta su experiencia en didáctica de traducción literaria francesa y ayuda a supervisar el proyecto.
Elena Carrión Molina	Supervisión del proyecto, aportando la perspectiva del alumnado, coordinando la respuesta de sus compañeras y participando activamente en la traducción.
Sofía Gutiérrez López	Supervisión del proyecto, aportando la perspectiva del alumnado, coordinando la respuesta de sus compañeras y participando activamente en la traducción.

6. Referencias bibliográficas

- Botella Tejera, Carla. (2022). En busca de la motivación perdida. Una propuesta didáctica para motivar al alumnado de traducción literaria. *Estudios de Traducción* 12, pp. 229-239.
- Calvo Encinas, E. (2015). Scaffolding translation skills through situated training approaches: progressive and reflective methods. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)* 9 (3), pp. 306-322.
- Durán, D. (2014) *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Síntesis.
- Franco Aixelá, J.; P. Masseau, I. Flores Fuentes & M. Pérez Bernal. (2020). Un proyecto colaborativo didáctico y profesionalizante en torno a la traducción de los sonetos de William Shakespeare. *TRANS (Revista de Traductología)* 24, pp. 319-333.

- González Davies, M. & Enríquez Raído, V. (2016) *Situated learning in translator and interpreter training: bridging research and good practice. The Interpreter and Translator Trainer (ITT)* 10 (1).
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1990) Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research*, pp. 23-37. New York: Praeger Publishers.
- Kiraly, D. C. (2001). Towards a Constructivist Approach to Translator Education. *Quaderns. Revista De Traducció*, 6, pp. 50-53.
- Kiraly, D. C. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta* 50 (4), pp. 1098-1111.
- Kiraly, D. C. (2014). From Assumptions about Knowing and Learning to Praxis in Translator Education. *inTRAlinea*, (s.p.).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, J. (1967). Translation as a Decision Process. In *To Honor Roman Jakobson. Essays on the occasion of his seventieth birthday, 11th October 1966, vol. II*, pp. 1171-1182. Den Haag & Paris: Mouton de Gruyter.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2022). Meaning. In J. Franco Aixelá & R. Muñoz Martín (Eds.) *ENTI (Encyclopaedia of Translation and Interpreting)*. AIETI.
- Marco Borillo, J. (2016). On the margins of the profession: the work placement as a site for the literary translator trainee's legitimate peripheral participation. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)* 10 (1), pp. 29-43.
- PACTE. (2020). *Translation competence acquisition. Design and results of the PACTE group's experimental research. The Interpreter and Translator Trainer (ITT)* 14 (2) (Special Issue)
- Thiele, G., A. Devaux, C. Velasco & D. Horton. (2007). Horizontal Evaluation: Fostering Knowledge Sharing and Program Improvement Within a Network. *American Journal of Evaluation* 28 (4), pp. 493-508.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics - The University of Tel Aviv.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies - and Beyond*. Amsterdam: John Benjamins.

7. Agradecimientos

El presente trabajo ha contado con una ayuda del Programa de Redes de investigación en docencia universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante (convocatoria 2021-22). Ref. 5449: “Traducción colaborativa de los Sonetos al amigo del alma II - Traducción Literaria Avanzada Inglés”.