



REVISTA DIGITAL DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
e-ISSN: 2223-2516

Revista Digital de Investigación en
Docencia Universitaria

E-ISSN: 2223-2516

revistaridu@gmail.com

Universidad Peruana de Ciencias
Aplicadas
Perú

Calvo, Elisa

Servicios de valor añadido en contextos situacionales en traducción: de los proyectos al
portafolio

Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre,
2017, pp. 136-154

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Lima, Perú

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573041020>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Servicios de valor añadido en contextos situacionales en traducción: de los proyectos al portafolio

Value-added Services in Situated Translation Training Contexts: from Projects to Portfolios

Serviços de valor agregado em contextos situacionais em Tradução: dos projetos ao portfólio

Elisa Calvo* (<https://orcid.org/0000-0003-0070-3083>)

Departamento de Filología y Traducción, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

Recibido: 30-09-17

Revisado: 13-10-17

Aceptado: 23-11-17

Publicado: 18-12-17

RESUMEN. Esta contribución analiza las posibilidades de diversificación curricular situacional en Traducción, de mano de la introducción de contenidos relacionados con los denominados *servicios de valor añadido* (EN 15038; ISO 17100). Dichos servicios responden a la diversificación ofrecida por los distintos proveedores de servicios lingüísticos en el mercado. Requieren la activación de un núcleo de competencias claramente traductológicas, funcionales e interculturales, pero pueden distinguirse de los servicios más generales o convencionales de traducción. Dicha diferenciación responde a cuestiones tecnológicas, procesuales, de formato o de gestión de los diferentes proyectos, según las necesidades del cliente, y demandan competencias específicas concretas. Desde la perspectiva de la formación situacional (Calvo, 2015; González-Davies & Enríquez-Raído, 2016; Risku, 2002, 2009, 2016; Vienne, 1994), este artículo recorre propuestas relacionadas con el valor de los proyectos y los portafolios en la formación de traductores. Asimismo, presenta un modelo de trabajo integrador que permite a los alumnos conocer las diferentes caras del mercado, desde la perspectiva de la traducción publicitaria, la revisión, la gestión de proyectos, la posesición, la consultoría intercultural y la transcreación. Se podrá comprobar cómo una propuesta formativa de especialización (*retrospectividad*) evoluciona hacia una experiencia de aprendizaje transversal significativo (*prospectividad*) (Calvo, 2015).

Palabras clave:
formación situacional; traducción, proyectos, portafolios, servicios de valor añadido.

Citar como: Calvo, E. (2017). Servicios de valor añadido en contextos situacionales en Traducción: de los proyectos al portafolio. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 136-154. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.576>

*E-mail: ecalenc@upo.es

ABSTRACT. This paper analyzes the potential benefits of including value-added services content as a means of diversifying translation training curricula. 'Value-added service' is a term used in the language industry (EN 15038, 2006; ISO 17100, 2015) to refer to an open catalogue of differentiated language services offered by Language Service Providers (LSP). Such services require the exercise of basic core translation and intercultural skills but also entail differences when compared to more general, conventional translation tasks. Differentiation factors include specific technological input and different processes, formats and managerial frameworks, each of which require specific skills from the language professional. From a situational perspective (Calvo, 2015; González-Davies & Enríquez-Raído, 2016; Risku, 2002, 2009, 2016; Vienne, 1994), this paper reviews different approaches to the use of projects and portfolios in translator training contexts. An innovative, integrative work model is also presented, as a framework for bringing students into contact with different facets of the language industry today: e.g., marketing translation, editing, project management, post-editing, intercultural consulting, and transcreation. The paper thus shows how a vocational, highly-specialized project (*retrospective approach*) can be developed into a more transferable, more significant learning experience (*prospective approach*) (Calvo, 2015).

Keywords:
situated
learning,
translation,
projects,
portfolios,
value-added
services

RESUMO. Este artigo analisa as possibilidades de diversificação curricular situacional em Manual de Tradução de Introdução de Conteúdos relacionados com os denominados serviços de valor agregado (EM 15038; ISO 17100). Tais serviços respondem a diversificação oferecida pelos distintos fornecedores de serviços linguísticos no mercado. Requerem a ativação de um núcleo de competências claramente tradutológicas, funcionais e interculturais, mas podem diferenciar-se dos serviços mais gerais ou convencionais de tradução. Tal diferenciação responde a questões tecnológicas, processuais, de formato ou de gestão dos diferentes projetos, segundo as necessidades do cliente, e pedem competências específicas concretas. Desde a perspectiva da formação situacional (Calvo, 2015; González-Davies & Enríquez-Raído, 2016; Risku, 2002, 2009, 2016; Vienne, 1994), este artigo recorre as propostas relacionadas com o valor dos projetos e os portfólios na formação de tradutores. Mesmo assim, apresenta um modelo de trabalho integrador que permite aos alunos conhecerem as diferentes caras do mercado, desde a perspectiva da tradução publicitária, a revisão, a gestão de projetos, a pós-edição, a consultoria intercultural e a transcrição. Se poderá comprovar como uma proposta formativa de especialização (*retrospetividade*) evolui até uma experiência de aprendizagem transversal significativo (*prospetividade*) (Calvo, 2015).

Palavras-chave:
formação
situacional,
tradução,
portfolios,
serviços de valor
agregado

Los profesionales de la traducción se enfrentan diariamente a una variedad de problemas que surgen de forma dinámica y cambiante, en un contexto en el que actúan diversos agentes e instrumentos: textos, conceptos, mensajes o funciones comunicativas; autores, clientes, especificaciones de los clientes y colaboradores; recursos documentales, tecnológicos; lectores o destinatarios, etc.; y, también, todas las variables que dependen de la propia competencia, contexto y experiencia del traductor (Kiraly, 2012a, p. 87). Así, el mercado de los servicios lingüísticos presenta una serie de nuevos servicios diferenciados y altamente especializados que, a su vez, exigen a los profesionales un constante aprendizaje y esfuerzo de adaptación. Dichas nuevas tareas, servicios o perfiles específicos, no obstante, se sustentan siempre sobre los cimientos de una sólida competencia traductora de base funcional, como se explicará en estas páginas.

Desde hace años, un buen número de formadores e investigadores en traducción viene apoyando su trabajo en los principios del *aprendizaje situacional* (el que sucede por exposición y experiencia en un contexto real) y, en términos más concretos aplicados a nuestra disciplina, en la noción de *traducción situacional*, entendida como aquella que se presenta encuadrada en un marco profesional real o realista (González-Davies & Enríquez-Raído, 2016; Risku, 2002; Vienne, 1994).

Atrás parece haber quedado el debate sobre la dicotomía entre la formación puramente académica y la puramente profesional (Calvo, 2011; Kearns, 2008; Mayoral, 2001), con una actual predominancia de enfoques de corte *profesionalizante*. El foco, por tanto, se dirige en los últimos tiempos hacia los métodos de enseñanza y aprendizaje más efectivos para trasladar este tipo de contenidos aplicados a los futuros profesionales.

Dichas metodologías pueden clasificarse de diferentes maneras. En una primera sistematización se distingue entre métodos conforme al principal eje del proceso de enseñanza y aprendizaje: el alumno y su proceso de aprendizaje; el papel predominante del profesor; o el propio contenido que se transmite (Calvo, 2011). En los Estudios de Traducción, en los últimos años, una mayoría de posicionamientos han cuestionado de forma significativamente crítica la eficiencia de propuestas puramente *transmisionistas*, en donde el eje de la formación es bien el propio contenido, o el criterio *infalible* del profesor. Así, se consideran métodos no centrados en la adquisición de la competencia traductora por parte del estudiante aquellos que proponen ejercicios de traducción descontextualizados, basados en criterios puramente lingüísticos o consistentes en lo que Hurtado (1999, p. 55) denomina *traducción pedagógica*, un tipo de traducción centrada en la evaluación del conocimiento memorístico de léxico, gramática, etc., típica de métodos de enseñanza de idiomas no comunicativos (Malmkjaer, 1998). También se alejan de modelos centrados en el estudiante aquellos que se basan en una noción de equivalencia puramente estática y unívoca, en la que el profesor establece cuál es la única traducción correcta u óptima. Nord (1996) describe la didáctica de la traducción dirigida centralmente por el profesor con el método “*who will take the next sentence?*”, en donde el profesor se limita a corregir la traducción según su propio criterio como estándar, frase a frase; un método que González-Davies (2004, p. 14) describe también como “*read and translate*” y Kiraly, como “*chalk-and-talk approach*” (Kiraly, 2012a).

En una segunda posible sistematización metodológica, encontramos la distinción entre métodos que fomentan la reproducción de roles y perfiles profesionales pre-existentes (retrospección) y métodos

que fomentan la capacidad del individuo por seguir evolucionando y ejercer una acción o influencia transformadora en su entorno, ya sea en un nivel personal, local o social (prospección). Como explicaba ya Dewey a principios del siglo pasado, desde una perspectiva que encuentro muy estimulante para nuestro contexto actual:

Education may be conceived either retrospectively or prospectively. That is to say, it may be treated as process of accommodating the future to the past, or as a utilization of the past for a resource in a developing future. (Dewey, 2004).

Partiendo de la base de una selección de contenidos para la formación de traductores que sean reales o realistas (contextos de traducción profesionales auténticos o simulados), se pueden también clasificar los métodos de formación en tres posibles enfoques, según su impacto y proyección (González-Davies 2004, p. 14; González-Davies & Enríquez-Raído, 2016, p. 7):

- **Transmisionista:** centrado en el propio contenido o en el docente, con un programa de formación preestablecido y cerrado, y un aprendizaje pasivo;
- **Transaccional:** basado en el aprendizaje cooperativo, con un proceso de guía centralizado por el profesor y una resolución de problemas centrada también en el criterio del profesor;
- **Transformador:** se basa en el trabajo centrado en el aprendizaje del estudiante, en un entorno también colaborativo, en donde se exploran contextos traductológicos con la guía del profesor. Posee mayor potencial de vincular los contextos académicos y profesionales; los proyectos son reales o simulan la realidad; proporcionan al profesor un contexto de aprendizaje personal también, puesto que la práctica se desenvuelve de forma imprevisible y espontánea, planteándose cuestiones y problemas que favorecen el mutuo enriquecimiento.

El concepto de aprendizaje situacional deriva de las teorías generales sobre la cognición situacional, en donde se prioriza el aprendizaje significativo que se produce en entornos contextualizados socialmente y en los que se emplea de forma natural un determinado conocimiento o competencia (Risku, 2002, 2009).

Los sistemas de aprendizaje situacional en nuestro campo suelen ir vinculados a la noción de una práctica traductora de carácter real o realista, profesional y eminentemente funcionalista (Calvo, 2015; Dunne & Dunne, 2011; González-Davies & Enríquez-Raído, 2016; Kiraly, 2000, 2005; Kelly, 2005; Nord, 1997; Risku, 2002, 2016). La vinculación funcionalista con el ejercicio profesional de la traducción radica en que las teorías funcionalistas identifican a todos los agentes que en la realidad traductora participan en el acto traductor, así como otros factores subordinantes que determinan la toma de decisiones del traductor. Los esquemas funcionalistas originales se basaron en un ejercicio profesional que antes era más simple (encargo, cliente, intención, receptor, etc.). Al albur de la era digital, los procesos se han ido sofisticando: una noción de calidad exigente y multifacética, la propia evolución del mercado, la diferenciación de los distintos servicios lingüísticos afines a la traducción, etc.

Sin embargo, es posible seguir encontrando un trasfondo epistemológicamente funcionalista por mucho que dicho escenario llegue a presentarse cada vez más complejo (Calvo, en prensa). Al final,

todo se reduce a un proceso en el que el traductor se adapta al contexto dado, a una noción de calidad explícita o deducida, a unas expectativas y a sus condicionantes, por complejos que estos factores sean¹.

Las cuestiones que cabe plantearse a este respecto son, por tanto, a qué práctica traductora ha de referirse la formación, si hay una práctica traductora estándar y si hay un modelo de trabajo real predominante sobre otros. Debido a la naturaleza abierta y cambiante de la propia noción de traducción y a las demandas de un mercado que evoluciona de manera acelerada en la era digital, hoy más que nunca, identificar y sistematizar qué tareas desempeñan los traductores profesionales o incluso definir *traductor* de forma estática resulta prácticamente imposible (Calvo, 2011, 2015; Galán-Mañas, 2013; Kiraly 2012a).

Estas conclusiones se relacionan de forma directa con el valor que se asigne a la noción de la empleabilidad en el contexto de la formación de traductores (Calvo, 2011, 2015; Morón, 2012; Morón & Medina, 2016). En concreto, remite al debate sobre la especialización en Traducción: ¿beneficia al estudiantado la formación de grado o de posgrado orientada a un perfil muy concreto del mercado?; ¿es preferible una formación más transversal que le permita adaptarse a diferentes especializaciones?

En realidad, *especialización y transversalidad* son enfoques que pueden presentarse de forma compatible. El docente podrá guiar a los estudiantes desde las experiencias más retrospectivas (reproducción de procesos especializados y perfiles concretos ya existentes en el mercado) a otras competencias más transferibles y adaptables a los cambios (Morón, en prensa). Ello permite evolucionar desde una empleabilidad de corto plazo, que responda a las necesidades actuales del mercado por un perfil concreto (que puede ser una ocupación estable y duradera; o estar sujeta a los rápidos vuelcos del propio mercado), hasta una idea de empleabilidad abierta y en constante construcción (aprendizaje durante toda la vida), en donde el propio individuo tenga la iniciativa de aplicar sus conocimientos y ampliarlos en lo necesario, para resolver los diferentes problemas y necesidades que se van generando.

Como veremos en esta contribución, en los últimos años han proliferado las propuestas didácticas centradas en el uso de proyectos reales o realistas (simulados) en la formación de traductores con orientación situacional, desde las primeras iniciativas innovadoras hace más de veinte años (González-Davies, 2004; Hurtado, 1999; Kiraly, 2000; Mackenzie & Nieminen, 1997; Vienne, 1994), hasta el punto de que hoy puede considerarse una práctica frecuente y probadamente efectiva, como se verá más adelante.

La introducción de los portafolios como herramienta *profesionalizante* y formativa complementaria a la metodología por proyectos es quizás más reciente (Calvo, 2015; Galán-Mañas, 2016; Kelly, 2005; Rico, 2010). La transferibilidad y *prospectividad* de una formación con objetivos aplicados y prácticos puede sustentarse en una serie de pilares procedimentales, metodológicos o teóricos. Es característica la aplicación a contextos reales o realistas abiertos, guiados por el docente, en donde surgen problemas nuevos e imprevistos que todos los agentes participantes, incluido el propio docente, han de abordar

¹ Es interesante analizar la evolución desde el concepto funcionalista original de *brief*, hasta el concepto también funcionalista más complejo de *specifications*, que es el elegido además por las actuales normas y estándares del mercado (ISO 17100, por ejemplo). *Brief* y *specifications* han de distinguirse de la noción abstracta de *skopos* (intención), que no tiene por qué ser explícita y que en muchos casos es simplemente deducida a partir de un contexto dado por los traductores, con el fin de ajustar su posicionamiento y su proceso de trabajo a las expectativas de los clientes (Calvo, en prensa; Vermeer, 2004).

(Gonzalez-Davies & Enríquez Raído, 2016; Kiraly, 2012a, 2016). Asimismo, es preciso establecer un marco de trabajo dinámico y abierto, sin una hoja de ruta pautada al detalle (Galán-Mañas, 2013; Kiraly, 2012a; Varney, 2009), en donde los estudiantes pueden analizar el proyecto o propuesta de trabajo, identificar las diferentes tareas y su envergadura, repartir dichas unidades de trabajo entre todos los miembros del grupo, establecer un cronograma interno y una secuencia de entregas y controles de calidad, o incluir otros procedimientos que considere oportunos. Los procesos más complejos pueden estar orientados o informados por el docente con materiales y sesiones formativas de apoyo (*andamiaje*²), como es el caso de algunas estrategias concretas de gestión o control de calidad.

Por otra parte, es frecuente también la introducción de diferentes roles profesionales, con carácter retrospectivo (roles habituales en el sector), en los esquemas de trabajo de los proyectos (traductor, revisor, gestor, terminólogo, documentalista, etc.), como se plantea en diversas experiencias previas (Biel, 2011; Calvo, 2015; Galán-Mañas, 2013; Gouadec, 2005; Lobato, 2013; Olvera Lobo et al., 2005; Toudic, 2016; Varney, 2009; entre otros). Con frecuencia, son tres roles básicos los que se activan: traductor, revisor y gestor (Calvo, 2015; Lobato, 2013), aunque algunos autores introducen una fragmentación de tareas mayor, quizás solo frecuente en contextos muy específicos, como pueden ser las instituciones internacionales o los macroproyectos corporativos (terminólogo, documentalista, etc.).

Desde esta perspectiva, se alude a la inclusión de la noción de la *gestión de proyectos* como forma de entender los procesos y su transferibilidad. Asimismo, la reproducción o simulación de una gestión propia de un equipo o agencia de traducción parece aumentar la motivación del alumnado al generar un contexto situacional “natural” (un entorno experiencial de traducción profesional real), así como su comprensión global de la forma en la que opera el sector especializado de los servicios lingüísticos (Risku, 2009).

Una de las claves es la exposición a una variedad de contextos, proyectos y actividades de diversa naturaleza a lo largo de la formación, que permitan al estudiante entender los diferentes usos, aplicaciones y futuras proyecciones de sus competencias interculturales y traductoras, desde una perspectiva funcionalista, basada en el posicionamiento adaptado y adaptable del traductor, y al desarrollo de una toma de decisiones intencional y orientada a satisfacer las necesidades de los agentes que encargan o reciben la traducción (Alonso & Calvo, 2015; Calvo, en prensa; Kiraly, 2012b; Nord, 1991, 1997; Risku, 2002; Vermeer, 2004). En este sentido, puede resultar interesante el trabajo con las diferentes modalidades de servicios de valor añadido. En este marco, por tanto, se hace necesario el establecimiento de procesos de evaluación basados en la reflexión o la toma de conciencia: sobre los diferentes roles profesionales a los que se han expuesto los estudiantes; sobre el proceso de resolución hermenéutica, funcional y contextualizada de problemas concretos, tanto problemas de contenido traducible como problemas procesuales; o sobre la experiencia formativa en sí, frente a la simple repetición *tecnicista* de procesos (Calvo, 2015; Fernández, 2008; Kiraly, 2000; Rico, 2010).

² El concepto de *scaffolding* o andamiaje en español procede de la psicología cognitiva constructivista y fue enunciado y aplicado por autores como Bruner, Wood y Ross (1976). Se emplea para hacer referencia a los apoyos o guías que el estudiante emplea de forma autónoma o guiada para poder seguir aprendiendo. Se relaciona también con el concepto vyotskiano de Zona de Desarrollo Próximo, entendido como el aprendizaje nuevo que se construye sobre la base de lo ya conocido, en un entorno social.

En las siguientes secciones se presentan las implicaciones positivas que puede tener la introducción de actividades relacionadas con los servicios de valor añadido en la formación de traductores, en línea con los valores situacionales y de empleabilidad aquí presentados. A continuación, se repasarán diferentes propuestas basadas en proyectos y portafolios para la formación de traductores y sus principales patrones de aplicación. Finalmente se presentará una experiencia formativa (proyecto de innovación docente TeCreate) desarrollada en 2017 en la UPO, bajo la coordinación de Marián Morón, basada en un portafolio de trabajo colaborativo, conformado por distintos proyectos que incluyen tareas individuales de traducción-localización, transcreación, revisión-posedición y gestión de proyectos.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS SERVICIOS DE VALOR AÑADIDO Y SU ROL EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

En un interesante artículo, Biel (2011) se pregunta cuáles son las implicaciones de la aparición de la norma EN 15038 (2006) para la formación de traductores y destaca el impacto de la sistematización de los procesos a través de la gestión de proyectos junto a la caracterización que la industria realiza de los diferentes servicios que oferta un proveedor de servicios lingüísticos:

the inclusion of these services turns a translation service provider into a “one-stop shop” for clients. Added-value services help translators to increase their service offer and, hence, their employability. (Biel, 2011, p. 68).

Aunque el sector ha establecido las diferenciaciones precisas entre los posibles servicios a través de sus propios estándares (EN 15038; ISO 17100), es preciso entender que la lista de servicios de valor añadido debe considerarse permanentemente abierta y en constante evolución, pues no es posible catalogar de forma definitiva lo que el mercado va a demandar. Las normas mencionadas, de hecho, incluyen sendos apéndices con un desglose de posibles servicios vinculados a la competencia del traductor; sin embargo, ambos estándares definen dichas listas como “*non-exhaustive*”. Algunos servicios más complejos cuentan con sus propias normas, como es el caso de la posedición de *output* producido con traducción automática (ISO 18587, 2017; Pérez, 2017, p. 74). El nivel de cualificación o especialización requerido para cada uno de estos servicios es distinto, incluyéndose incluso algunos servicios transversales que prácticamente cualquier traductor bien formado podría abordar, junto a otros que requieren un marco de cualificación oficial concreto al que no acceden todos los traductores de forma automática, como en el caso de la traducción jurada.

Los servicios de valor añadido que las normas recogen de forma explícita son:

Certificación de traducciones o traducción jurada (en el caso de España); asistencia con procesos de apostillado, legalización o certificación notarial de documentación oficial traducida, según los requisitos de cada país; adaptación de contenidos traducidos; reescritura de contenidos traducidos; actualización de contenidos traducidos; localización (software, web, etc.); internacionalización de contenido; globalización de contenido; creación y gestión de bases de datos terminológicas; transcripción; transliteración; transcreación; maquetación y diseño web; redacción técnica; asesoría lingüística y cultural; unificación terminológica; alineación de textos para memorias de traducción; alineación de textos paralelos bilingües; pre-edición; posedición; subtitulado; *voice-over* o locución; revisión y revisión de la lengua meta en contenido realizado por terceros; *back-translation* o *retraducción* (EN 15038, 2006; ISO 17100, 2015).

Si bien algunas de estas especialidades pueden abordarse de manera especializada en posgrados o cursos de profesionalización específicos (modalidades de traducción audiovisual, localización, redacción técnica, transcreación, posedición, etc.), la propuesta que en estas páginas se plantea se centra en los últimos años de formación de Grado universitario del futuro traductor. Es, por tanto, una medida que pretende ser más transformadora y prospectiva que tecnicista y retrospectiva, en cuanto a que tiene el potencial de abrir un abanico de posibilidades a los ojos del futuro traductor y le ayuda a ganar confianza en su capacidad de seguir aprendiendo y adaptarse a los distintos entornos, herramientas y procesos, para los que tiene un andamiaje traductológico adecuado e imprescindible.

PROYECTOS Y PORTAFOLIOS EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Las diferentes propuestas documentadas y basadas en proyectos y portafolios construyen un panorama formativo que claramente se inclina hacia la profesionalización. Una mayoría de iniciativas revisadas propone proyectos de traducción reales o realistas, con algunos casos en los que se manejan otros servicios más específicos como pueden ser los de localización de productos con herramientas de traducción asistida por ordenador o la gestión terminológica (Mitchell-Schuitevoerder, 2013).

En la última década parece haber ganado aceptación también la noción algo más compleja de portafolio, que trae consigo un elemento reflexivo adicional y una mayor complejidad pedagógica de naturaleza constructivista (Calvo, 2015; Pozo, 2010). Los proyectos, de hecho, como se verá, pueden ser elementos conformantes de un portafolio.

Como explica Galán-Mañas (2011, p. 110), la formación basada en proyectos propone a los estudiantes un marco de trabajo que va más allá del aula y que se aplica a situaciones propias del mundo real. Puede combinar actividades individuales y colaborativas y sirve para dar forma a propuestas interdisciplinarias que conecten módulos o asignaturas diferentes dentro de un mismo plan de estudios. Kelly (2005) y Galán-Mañas (2011) recomiendan el empleo de proyectos en la formación de traductores precisamente cuando ya se han acumulado otros conocimientos, competencias básicas y *andamiajes* necesarios, hacia los últimos cursos de la formación.

En una conferencia ofrecida por Gouadec, en la Universidad de Granada, en 2003 (Consortium for Training Translation Teachers), fue posible tener contacto con la metodología por proyectos profesionales con base de gestión en formación de traductores. Gouadec explicó el sistema de trabajo centrado en proyectos reales que él y su equipo desarrollaban en la Universidad Rennes II (Francia), con desglose de roles y una estructura fuertemente marcada por los esquemas de gestión de proyectos propios del sector. En dichas sesiones de trabajo, que resultaron muy inspiradoras, participó también el profesor Kiraly, quien es probablemente uno de los mayores precursores y difusores de la metodología didáctica por proyectos (2005, 2012a, 2012b).

La propuesta de Gouadec, bautizada Tradutech, se inició en torno a 1996 en colaboración con el profesor Hugo Marquant (Institut Marie Haps) (Gouadec, 2005; Toudic, 2016). La iniciativa recibió financiación europea y se convirtió en una red de cooperación interuniversitaria en la que participan habitualmente seis instituciones, que han ido cambiando a lo largo del tiempo. La base de trabajo y

los resultados de la experiencia Tradutech jugaron un papel relevante en el proyecto interuniversitario OPTIMALE (Erasmus Network for Professional Translator Training). Dicho proyecto, coordinado también por la Universidad Rennes II y financiado por fondos europeos, se desarrolló entre 2010 y 2013, con la participación de un consorcio de 64 universidades del Espacio Europeo de Educación Superior y algunas universidades no europeas, así como varios agentes del sector privado de los servicios lingüísticos, a través de la European Union of Associations of Translation Companies (OPTIMALE, en línea). El proyecto presenta vínculos a su vez con la red del European Masters of Translation (EMT, 2009). Como continuación a OPTIMALE, la Universidad de Rennes II lanzó el proyecto OTCT (Optimising Translator Training through Collaborative Technical Translation), en el que la UPO ha participado como socia en los años 2015 y 2016 (OTCT, en línea). Tanto el proyecto seminal Tradutech gestado por Gouadec y sus colaboradores, como esta iniciativa posterior se centran en los siguientes principios (Toudic, 2016):

- Participación de alumnos de último curso de Grado (3er o 4º año, según la institución) o alumnos de máster, de varias instituciones europeas adscritas a la red.
- Simulación del trabajo de una agencia de traducción, en donde los alumnos tienen libertad para crear su imagen corporativa; diseñar y planificar sus procesos internos, asignar roles, tareas, cronograma y plazos internos, etc. Los proyectos deben entregarse en un plazo previamente fijado e inamovible. La simulación de la práctica aspira a reproducir la dinámica de un proyecto real, en donde una mayoría de instituciones participantes favorece que los alumnos tengan una semana sin clases o con menores compromisos académicos para poder completar los trabajos.
- Proyectos técnicos de volumen intermedio (entre 20.000 y 35.000 palabras), con maquetación profesional, uso de memorias de traducción y gestión terminológica específica.
- Los profesores participantes desempeñan un doble rol, como intermediarios o proveedores (negociación de términos y particularidades del proyecto vía e-mail como si se tratara del cliente, etc.) y como orientadores-formadores de la actividad.
- Participación de empresas externas contratadas para la evaluación de los proyectos entregados por los alumnos participantes, a través de muestras de su trabajo revisadas y comentadas, desde una perspectiva real y profesional.
- Organización de sesiones de trabajo y visitas de alumnos entre unos centros y otros para coordinar todo el proceso y favorecer la interacción en un contexto internacional.

Teniendo en cuenta que los proyectos Tradutech y OTCT vienen desarrollándose desde mediados de los años 90 del siglo pasado y que son muchas las instituciones europeas que han participado a lo largo de este tiempo en ellos y también en OPTIMALE (fuertemente inspirado por la filosofía de Rennes II), considero que las ideas de Gouadec y las iniciativas de la Universidad Rennes II son pioneras en cuanto a la introducción de proyectos en la formación de traductores y han tenido gran impacto en otras propuestas posteriores. Sin embargo, lamentablemente, no han quedado debidamente representadas en la literatura. Si bien Gouadec tiene sendas obras de referencia publicadas sobre la profesión del traductor (por ejemplo, 2007), no existen muchas publicaciones que describan la experiencia y resultados de estos proyectos (más allá de algunas actas de congreso).

Por su parte, Kiraly lleva experimentando con este tipo de propuesta desde hace muchos años también, aplicando sus conocimientos y experiencias como traductor profesional en el aula de traducción,

con iniciativas en las que el trabajo colaborativo y el aprendizaje de base socioconstructivista son esenciales. Sus iniciativas sí son más conocidas y citadas al encontrarse accesibles en revistas como *Meta* Kiraly (2005, 2012a) o *mTm* (Kiraly, 2012b). Las propuestas de Kiraly hacen un estudio interesante y novedoso del marco social y el entorno socioconstructivista de trabajo colaborativo del traductor. Fundamenta sus propuestas con un trasfondo teórico importante basado en la psicología cognitiva socioconstructivista y en otras teorías complejas como la idea de *pedagogía fractal*, en la que aboga por contextos basados en la gestión de proyectos y en el aprendizaje prospectivo (*empowerment, enactivist perspective*), para generar comunidades de práctica (CoP³) realistas que resulten efectivas para el aprendizaje. Una de las bases de su pedagogía radica en el uso de materiales auténticos, mediante la captación de proyectos reales adecuados para la formación.

Entre otros autores que han difundido en los últimos años sus propuestas basadas en proyectos, cabe resaltar, por ejemplo, a Varney (2009), con una propuesta situacional y socioconstructivista, que se apoya en un esquema de gestión de proyectos con división de roles, en el que los estudiantes realizan un proyecto real, pero que no deriva del sector comercial de la traducción, sino que es en cooperación con organismos no gubernamentales. Posteriormente, Hageman (2016) también ha llevado a cabo el proyecto Global Voices en el ámbito de la cooperación, para una organización no gubernamental, en una variedad de combinaciones lingüísticas.

Desde la perspectiva española, el proyecto PATT (*Professional Approach to Translator Training*) promovido por el grupo de investigación Aula.int de la Universidad Granada ya comenzó a experimentar con proyectos de base virtual y con la asignación de roles profesionales hace más de una década (Olvera Lobo et al., 2005; Olvera Lobo et al., 2007).

Más recientemente, Galán-Mañas (2011, 2013) presenta dos propuestas distintas asentadas en pilares de gestión del trabajo similares y en unas mismas bases pedagógicas y traductológicas; basadas en la asignación de roles y con una selección de contenidos diferente (técnico, turístico), y aplicadas en asignaturas distintas de últimos años del Grado de Traducción e Interpretación en la Universidad Autónoma de Barcelona, lo que prueba la transversalidad y transferibilidad de este tipo de metodologías. Cabe destacar la reflexión sobre lo que supone la metodología por proyectos para el docente, donde señala los puntos positivos de la experiencia, especialmente en lo que concierne al propio aprendizaje, pero también detecta los retos que supone establecer criterios de evaluación válidos para este tipo de propuesta o la carga de trabajo que supone en cuanto a seguimiento por parte del docente.

Desde una perspectiva más interdisciplinar, Way (2016) presenta una iniciativa de trabajo situacional interdisciplinar realmente novedosa, en contextos simulados en los que estudiantes de Derecho y de Traducción aprenden cooperativamente a trabajar con documentación propia de procesos de Extranjería y Derecho Internacional Privado. El principal interés en este caso está en el objetivo de relacionar la práctica formativa con situaciones y necesidades sociales reales en el contexto global actual.

³ Una Comunidad de Práctica (*Community of Practice*, en el inglés original) es un concepto acuñado por Lave y Wenger (1991) para designar un contexto de aprendizaje en el que participan personas que ya dominan una determinada competencia, por lo que un aprendiz adquiere dicho conocimiento por exposición al contexto natural que corresponde.

Otras propuestas también desarrolladas en el contexto de la formación de traductores en España, con la base de los proyectos, son las de Fernández (2008), en la Universidad Pompeu Fabra, con un proyecto para alemán-español centrado en la asignación de tareas; Lobato (2013), UPO, quien presenta una propuesta para francés-español, con textos del ámbito de la botánica que simulan encargos profesionales y con un sistema básico de gestión de proyectos por roles (traductor, revisor, gestor de proyectos); o los ya mencionados proyectos de Aula.int (Universidad de Granada).

En algunas propuestas revisadas, se puede ver cómo la estructura del proyecto presentado encaja quizás más en lo que podemos considerar un portafolio, como es el caso de Mitchell-Schuitevoerder (2013), para un módulo de tradumática en un nivel de Máster en la Universidad de Durham (Reino Unido). Su propuesta es claramente reflexiva y centrada en el aprendizaje del alumno, con una colección de tareas y unidades de trabajo variada ("group work, action research, group discussions, and blogs") y varios instrumentos diseñados como andamiaje para fomentar la reflexión sobre los procesos que surgen con un contenido auténtico.

En cuanto a los portafolios, cabe decir que se trata de herramientas didácticas que en realidad tienen su origen en el contexto profesional (Calvo, 2015). En diferentes sectores profesionales, se emplean los portafolios como colecciones de trabajos que pueden ilustrar la calidad y especialidad de cada profesional. Por ejemplo, en la red profesional de traductores Proz.com, los traductores muestran en sus perfiles su portafolio profesional, con ejemplos de proyectos previamente realizados.

Como Pozo explica, el portafolio profesional requiere una cierta adaptación pedagógica para que pueda ser efectivo en un contexto formativo. La principal diferencia entre los proyectos o las colecciones de proyectos, y los portafolios es el elemento de andamiaje formativo que aporta el factor de reflexión y autoevaluación (Kelly, 2005; Pozo, 2010). Mientras que el proyecto puede entenderse como una tarea puramente profesional o una simulación verosímil del ejercicio profesional, el portafolio invita al estudiante a reflexionar y analizar la experiencia de aprendizaje para que sea más significativa y profunda. El portafolio no es una propuesta rígida y cerrada, como puede ser un proyecto, sino que es un contenedor dinámico en donde interviene el propio alumno para construir su experiencia de aprendizaje (Pozo, 2010, p. 9).

Entre las ventajas de los portafolios para el ámbito de la Traducción, podrían destacarse las siguientes: la experiencia es más completa al incluir elementos profesionalizantes y elementos de andamiaje significativo; estimula la conexión entre teoría y práctica; ofrece más información sobre la experiencia personal del alumno, los procesos y todo lo que no queda registrado en el producto final de un proyecto. Sin embargo, la carga de trabajo de seguimiento y preparación de los alumnos puede también ser elevada y difícil de controlar, al ser un proceso más abierto; los sistemas de evaluación de la parte dedicada a la reflexión requieren una planificación previa con identificación de patrones de rúbrica cualitativos (algo que es difícil de operativizar); hay que concienciar a los estudiantes para que en sus reflexiones y evaluaciones sean sinceros con ellos mismos y no evalúen su trabajo solo en términos de éxito o fracaso (porque tienden a evitar la profundización sobre los posibles errores y cómo se han solucionado, temiendo que ello pueda redundar en una nota inferior). En Rico (2010), Calvo (2015) y Galán-Mañas (2016) pueden consultarse tres propuestas de portafolio aplicados al contexto de

la formación de traductores, donde destacan los instrumentos desarrollados para favorecer la reflexión y los recursos que se generan en torno a los procesos de evaluación.

PROYECTOS Y PORTAFOLIOS PARA LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES EN LA UPO

Ya anteriormente (Calvo, 2015; Lobato, 2013) presentábamos diferentes iniciativas en marcha en nuestro centro relacionadas con los enfoques situacionales. En estas páginas repasaremos otras propuestas más recientes e inéditas, relacionadas concretamente con el uso de proyectos y portafolios.

En la UPO se vienen aplicando iniciativas basadas en proyectos desde el 2006. Durante los años 2006 a 2011, en la asignatura obligatoria anual de 12 ECTS “Traducción especializada I Inglés-español”, de tercer curso, cuyo enfoque giraba en torno a la traducción de los ámbitos científicos y técnicos, pusimos en marcha el proyecto DUALITech. El proyecto aplicaba buena parte de lo aprendido en las sesiones con Gouadec y Kiraly en 2003 en el congreso de Granada, adaptado al contexto y condicionantes curriculares de la UPO (número de estudiantes por clase ciertamente elevado, como es habitual en las universidades públicas españolas; buena disposición de recursos informáticos y software especializado, perfil del alumnado comprometido con su propio aprendizaje e interesado en la experiencia propuesta, etc.).

Centrado en la traducción técnica de manuales de usuario de pequeños electrodomésticos, de una marca británica que entonces no ofrecía dichos manuales traducidos a nuestro idioma, los materiales suponían un reto tanto de gestión como de traducción para los alumnos: abundancia terminológica; elementos culturales que requerían adaptación al tratarse de aparatos de uso cotidiano (kettle, toaster, blender, mixer, etc.), que en algunos casos incluso incluían recetas que requerían de un buen grado de localización cultural; necesidad de definir un tono corporativo; cambio de posicionamiento funcional al traducir las garantías de producto incluidas en los manuales, etc.

Se creó, por tanto, un entorno simulado en el que las *empresas* de traducción formadas por equipos de alumnos de 4 o 5 componentes debían trabajar con colecciones de manuales de unas 7.000 palabras en total. El reparto de tareas se realizaba de forma autónoma dentro de cada equipo tras una identificación también autónoma de procesos y necesidades. El trabajo se concebía, excepto en las reuniones iniciales de coordinación (*kick-off*) y finales de evaluación (*post-mortem*) individualmente, por roles y con un sistema de identificación del output realizado por cada alumno, de forma que dos o tres estudiantes traducían individualmente su parte (entre 2.300 y 3.500 palabras cada uno en promedio, según los miembros de cada equipo). Para que las traducciones fueran uniformes estilística y terminológicamente se proporcionaba a los alumnos una *Guía de estilo*, se les invitaba a pactar de antemano un tono corporativo (uso de imperativo con tú, usted o infinitivo, etc.), y se les formaba en técnicas básicas de coordinación: trabajo colaborativo en red, gestión terminológica sincronizada con Excel (en una época en la que aún no era habitual el trabajo en la nube), etc. El trabajo inicial se entregaba en formato .doc o .rtf. Un revisor se encargaba de comprobar todo el proyecto completo de nuevo y entregar su versión corregida con control de cambios en Word. También compartía con el gestor la responsabilidad de revisar aspectos formales como la maquetación, unificación terminológica o estilística, etc. Finalmente, el gestor de proyectos realizaba todas las comprobaciones finales;

actuaba de intermediario entre la empresa y el cliente (docente) durante todo el proceso; establecía un cronograma y unas pautas internas de calidad de procesos y *output*; establecía las herramientas que se iban a emplear en el proyecto; canalizaba las consultas y preguntas a través de plantillas de *Queries&Answers*; emitía una orden de pedido inicial con las condiciones del proyecto, incluyendo un cálculo de rentabilidad y una propuesta de tarifa para el cliente; emitía la factura final y preparaba los entregables, en una estructura de carpetas prefijada. Dichas carpetas incluían la traducción de cada traductor identificada individualmente, la revisión con control de cambios del revisor, la segunda revisión con posible control de cambios del gestor y una versión *limpia* final, además de todos los documentos propios de la gestión.

La evaluación consistía en un proceso de revisión de la versión del gestor con control de cambios, que permitía trazar el origen de posibles problemas de traducción en toda la cadena. Adicionalmente, el gestor presentaba un breve informe en donde describía los principales problemas y aprendizajes alcanzados en el proceso de trabajo y cada miembro del equipo rellenaba un cuestionario en el que se preguntaba por la dificultad de las tareas entregadas y por los posibles problemas de coordinación e interpersonales que pudieran haber surgido. La experiencia resultó muy positiva, con la principal consecuencia de que los estudiantes se enfrentaron por primera vez a un contexto basado en la gestión y con un volumen de palabras algo más significativo que las frecuentes traducciones de una página que suelen emplearse (Calvo, 2015). Los resultados reflejados en los cuestionarios en torno a la satisfacción y motivación con el proyecto fueron repetidamente positivos cada año. En torno a 360 alumnos participaron en dicho proyecto (algo menos de 100 alumnos por año, divididos en dos turnos de clase, de en torno a 40-50 alumnos cada uno).

Coincidió con Galán-Mañas (2013) en identificar las mismas dificultades para el docente en este caso. En concreto, se hizo necesario el diseño de una rúbrica que se sometió a modificaciones y mejoras en cada curso. La evaluación para este proyecto se hizo individualizada y no grupal, pues el sistema permitía detectar la calidad del trabajo de cada alumno. Los datos basados en la reflexión solo se pudieron analizar y tener en cuenta cualitativamente en el porcentaje de la nota dedicado al proceso de traducción, porque el número de alumnos, el volumen de los textos y la carga de trabajo que en general suponía la experiencia para una sola profesora también resultaban elevados, lo que no permitió en su momento sistematizar mejor los datos cualitativos, de cara a su posible difusión.

En general, los temas que mayor atención pueden requerir actualmente en torno a los proyectos y los portafolios son: los criterios para controlar y planificar los plazos y la carga de trabajo de los estudiantes y el docente; la mejora de los instrumentos de evaluación centrados en el proceso y no en el producto, y en la significatividad del aprendizaje.

Otra propuesta puesta en marcha en nuestro contexto es el proyecto MOVIRTEI, de innovación docente, coordinado por Marián Morón, basado en el uso de materiales realistas para la traducción inversa, en donde se hace hincapié en el aprendizaje colaborativo entre estudiantes locales y extranjeros, con el fin de fomentar la movilidad virtual (el aprendizaje de los estudiantes locales al trabajar en entornos situacionales con estudiantes extranjeros). Los principales roles en este proyecto, en el que participamos varios profesores con diferentes direccionalidades lingüísticas, son el de traductor en

modalidad inversa y el de revisor nativo. Los resultados de estos tres años han permitido extraer conclusiones relevantes sobre el trabajo cooperativo entre nativo y no nativo; y sobre los principales problemas que genera la traducción inversa para los aprendices de traducción (Morón, 2016).

Adicionalmente, en Calvo (2015) describo cómo realizamos el seguimiento de trabajo continuo en formato de portafolio, a través de la plataforma virtual Blackboard Learn y cómo, al final de la asignatura, los alumnos entregan informes de aprendizaje basados en muestras de traducción elegidas por ellos, con su subsiguiente revisión y una nueva versión definitiva.

Como puede deducirse, el portafolio es una herramienta profesional situacional a la que se le ha concedido un valor adicional como recurso de aprendizaje, aunque obviamente, su valor es más didáctico y de refuerzo de la adquisición de las competencias profesionales que de reproducción fidedigna de la práctica profesional real en sí. Estas experiencias previas han abonado el terreno para que en el curso 2016-2017 introdujéramos un nuevo marco de trabajo centrado en servicios de valor añadido para la formación de traductores, con un núcleo de contenidos orientado a la práctica de la transcreación.

DEL PROYECTO AL PORTAFOLIO: UNA EXPERIENCIA REFLEXIVA E INTEGRADORA BASADA EN LOS SERVICIOS DE TRANSCREACIÓN

En el seno de las asignaturas de Traducción Especializada II (inglés-español; francés-español y alemán-español) de cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de la UPO, durante el curso 2016-2017 (y con continuación en el presente curso 2017-2018), cuatro docentes, bajo la coordinación de Morón, desarrollamos un proyecto de innovación docente denominado TeCreate⁴. Sustituimos, durante la primera mitad de la asignatura semestral, las entregas semanales habituales (Calvo, 2015) por un proyecto grupal de ocho semanas, de base situacional por roles (traductor-transcreador; revisor-transcreador y gestor de proyectos), con unos contenidos diferentes a los utilizados hasta ahora y relacionados con varios servicios diferenciados y presentes en el sector de los servicios lingüísticos.

En concreto, seleccionamos contenidos netamente publicitarios de dos empresas británicas del sector de la moda (Morón & Calvo, en prensa). Una parte del material se encontraba sin traducir al español, mientras que la otra se encontraba traducida con una calidad muy baja, por lo que se pidió a los equipos de traducción una revisión de transcreación que por momentos podría considerarse próxima a la posesición, ya que el contenido fuente bien parecía haber sido traducido automáticamente, a tenor de la falta de fluidez.

El tipo de trabajo que se pedía a los estudiantes va más allá del proceso de traducción habitual. Como se expone en un reciente informe de SDL (2016, p. 2):

⁴ En la primera edición de TeCreate han participado 75 estudiantes con inglés como primera lengua extranjera, 34 con francés y 18 con alemán. Las profesoras participantes son Marián Morón (coordinadora y encargada de una línea de inglés; Elisa Calvo, a cargo de otra línea de inglés; Julia Lobato, a cargo de una línea de francés; y Ana Medina, a cargo de una línea de alemán). El Proyecto de Innovación Docente TeCreate corresponde a la convocatoria de Acción 2, de la Dirección General de Formación e Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla. Actualmente se encuentra en desarrollo la segunda fase de este proyecto, recientemente aprobada por la misma Dirección General, y centrada en procesos de evaluación de productos traductológicos creativos.

Marketing content needs to appeal to people's senses, rather than their rational intellect, which is highly subjective. The transcreation approach is therefore a creative, subjective, emotive process, where parts of the messaging are translated, but other parts are adapted for the target market.

Pedersen (2015, p. ii) explica que la transcreación puede realizarse a partir de un texto origen, como sucede siempre con la traducción o localización, pero también puede realizarse con instrucciones precisas de crear nuevo texto y no seguir el original. Es decir, puede haber un texto origen y el cliente pedir que se siga, en un proceso más próximo a la localización; pero también puede pedir que no se siga en absoluto dicho texto, con la intención de que se genere la misma emoción o reacción en el contexto de destino a partir de un texto completamente nuevo. También, puede ser y es habitual que se solicite al traductor-transcreador que componga nuevo texto a partir de un *brief* creativo (un documento donde se especifica el tipo de mensaje, los valores, la intención, el público meta, etc. que se quiere activar en el contexto de destino). Por tanto, puede decirse que la transcreación, como servicio de valor añadido, se encuentra a caballo entre los procesos más conocidos de traducción o localización, y otros procesos de redacción técnica, redacción creativa, asesoría intercultural, etc. Por este motivo, el proyecto TeCreate propicia una comprensión compleja y profunda del contexto comunicativo, que requiere la activación de varias subcompetencias diferentes y un cambio de posicionamiento funcional constante (Morón & Calvo, en prensa).

Para poder trabajar con un concepto de servicio tan novedoso como es la Transcreación, primero realizamos una investigación profunda de los antecedentes y nos pusimos en contacto con agentes del mercado cuya actividad giraba total o parcialmente en torno a estos servicios⁵. Se organizó un curso de formación de profesorado sobre las aplicaciones de la transcreación profesional en el aula de traducción, impartido por una de las empresas colaboradora en este proyecto de innovación: TatuTrad (Sevilla). Adicionalmente se organizó una jornada con transcreadores y publicistas para analizar los procesos de trabajo habituales y los retos del copywriting internacional (creación de contenidos de marketing para la internacionalización o la localización) y la transcreación; se identificaron los principales obstáculos y dificultades en los procesos de transcreación y se mapeó el proceso de transcreación desde la gestión de proyectos, ya que difiere significativamente de los métodos habituales en traducción.

Los procesos de transcreación giran en torno a un instrumento clave: el *brief* creativo. El *brief* creativo que se emplea en *copywriting* y en transcreación representa un *skopos* explícito ideal (Calvo, en prensa; Morón & Calvo, en prensa; Vermeer, 2004). Por otra parte, difiere de las especificaciones propias de la traducción o localización en que, en este caso, no es el cliente quien emite dichas instrucciones o especificaciones siempre. Con frecuencia, es el propio traductor-transcreador o el proveedor del servicio quien hace llegar un formulario o cuestionario para el cliente final, con el fin de obtener de antemano la máxima información posible sobre las expectativas del cliente con respecto al servicio demandado.

El Proyecto TeCreate se presentó a los alumnos acompañado de diversa información suplementaria (andamiaje): sesiones formativas sobre transcreación y sus procesos; documentación complementaria

⁵ Agencia de publicidad INNN, empresa de servicios lingüísticos TatuTrad; profesionales traductores y transcreadores, algunos de los cuales son antiguos alumnos de la UPO, etc.

explicativa de los procesos; asistencia a la jornada con expertos del sector; presentación de un *brief* creativo e instrucciones precisas para saber cuándo tenían que transcrear, cuándo traducir o localizar, y cuándo revisar con un enfoque creativo, según el *brief* establecido.

Los principales objetivos de TeCreate, por tanto, fueron:

Para los docentes: 1) desarrollar proyectos de transcreación que puedan formar parte de los módulos de traducción situacional con fines de transferibilidad, que permitan a los alumnos exponerse a diferentes modalidades de servicio de entre las ofertadas en el sector; 2) identificar materiales adecuados para esta experiencia, que en nuestro caso se obtuvieron de los sitios web de TopShop y Primark; 3) interactuar con agentes del sector para poder obtener información de primera mano y encontrar vías para aplicarla a la formación (distintos tipos de servicio, forma de facturación, criterios para la gestión de proyectos, recursos e instrumentos propios de cada modalidad, etc.); 4) formar a los estudiantes en los nuevos conceptos y procesos para que ellos puedan posteriormente aplicarlos de forma libre y autónoma en los retos que se les plantean en TeCreate; 5) informar a los estudiantes de la empleabilidad vinculada actualmente a este tipo de servicio y de las posibilidades de formación para la profesionalización en este campo; 6) diseñar y pilotar instrumentos para la evaluación de los procesos y productos resultantes de este trabajo con ayuda de los agentes del sector (empresas de traducción y transcreación; empresas de publicidad; transcreadores)⁶; 7) evaluar la experiencia de los alumnos en este proyecto de innovación, mediante la distribución de un cuestionario final virtual.

Para los alumnos: 1) tomar parte en diferentes actividades según un modelo de trabajo por roles individuales pero colaborativo, en concreto, procesamiento de material no traducido para su transcreación o traducción; y revisión creativa de material traducido con una calidad inferior a la deseada (literalidad y problemas propios de la traducción automática o la traducción por no expertos); 2) procesar, según el *brief*, lenguaje de marca, eslóganes y *hashtags* de las campañas seleccionadas; como es habitual en los contextos en los que se ofrece este servicio, ofrecer al cliente más de una opción de traducción para elementos clave de alto riesgo, como son los eslóganes; 3) Detectar las variables de localización, así como otros problemas de traducción que podían suponer un problema de traducibilidad por falta de equivalencia o por necesidad de adaptación intercultural; 4) elaborar una lista para el cliente de los elementos no traducibles (*do-not-translate* o DNT, como suelen denominarse en el sector); 5) redactar breves informes de asesoría para la transcreación en donde se identificaban zonas de riesgo para el éxito de la campaña en el contenido original, por cuestiones culturales o de impacto social; 6) presentar el proyecto ante los compañeros y las docentes, como se haría en una presentación corporativa para un contenido publicitario, explicando las principales dificultades y soluciones; 7) interactuar virtualmente con las docentes simulando la comunicación profesional con el cliente; 8) generar la documentación ya habitual en los proyectos que desarrollamos en la UPO con fines de gestión de proyectos (orden de trabajo, factura, cronogramas, directrices de estilo, etc.).

⁶ Esta última fase del proyecto se encuentra aún en marcha y dará lugar a un análisis detallado de los criterios de evaluación necesarios para los procesos creativos, según las dinámicas del sector.

CONCLUSIONES: DE LA ESPECIALIZACIÓN A LA TRANSVERSALIDAD

Como ya se ha expuesto, esta propuesta parte de una perspectiva situacional orientada a la profesionalización del estudiantado de Traducción en nuestro centro. Sin embargo, es esencial aclarar qué modelo de profesionalización y qué noción de empleabilidad es la que consideramos más adecuada para nuestro contexto. Los rápidos cambios e innovaciones que afectan al sector de los servicios lingüísticos nos invitan a considerar que una formación retrospectiva, anclada en un único perfil cerrado de entre los que se demandan en la actualidad, puede ver posteriormente mermada su vigencia (Van de Meer, 2016). Por otra parte, la aparición irrefrenable de la posesición como servicio cada vez más demandado (Pérez, 2017), nos plantea la necesidad de considerar cuál será el futuro de los traductores.

Los contenidos más creativos y cargados emocionalmente, como los publicitarios, audiovisuales de entretenimiento, videojuegos, literatura, etc. no son susceptibles de ser traducidos automáticamente con una garantía de calidad, sin intervención del traductor humano. En los casos que requieren más creatividad, es imprescindible que todo el proceso esté liderado por el traductor humano, independientemente de las herramientas que se empleen. La transcreación nos ha ofrecido un contexto de trabajo de enorme riqueza y valor pedagógico al permitirnos combinar competencias centrales y básicas del traductor (documentación, interculturalidad, transferencia, calidad lingüística, tecnologías, etc.), con otras tareas más especializadas que han expuesto a nuestros estudiantes a una variedad de marcos de decisión y servicios de valor añadido especializados (transcreación, revisión, posesición, maquetación, etc.), con los que aún no habían tenido contacto previo, en términos situacionales.

En nuestra experiencia y según el *feedback* sistemático que venimos recogiendo de nuestros estudiantes, el formato de trabajo por proyectos o portafolios parece actualmente irrenunciable en los últimos años de la formación, incluso aunque suponga un esfuerzo considerable tanto para los docentes como para los participantes. Se trata de una comunidad de práctica (CoP) en la que todos hemos aprendido enormemente. Este contexto ha dado lugar a nuevas ideas y líneas de trabajo en cooperación con las empresas socias de esta iniciativa, que se encuentran en progreso actualmente.

Consideramos que este tipo de iniciativas situacionales algo más complejas generan entornos en los que varios principios teóricos de los Estudios de Traducción adquieren pleno sentido: funcionalismo, cognición situacional, traducción situacional, socioconstructivismo, empleabilidad, etc.

En definitiva, se presenta un modelo de trabajo con diferentes servicios específicos altamente especializados, en un contexto en el que el futuro traductor tiene la posibilidad de enfrentarse a los cambios de posicionamiento habituales en la traducción profesional, ejerciendo diferentes roles y tareas. Estos procesos flexibles, que ofrecen al aprendiz la oportunidad de entrar en contacto con diferentes ocupaciones y perspectivas, no “encasillan” profesionalmente, a pesar de basarse en su esencia en roles *retrospectivos* (que ya se conocen en la industria); sino que, por el contrario, abren un abanico de posibilidades de empleabilidad y transferencia de lo aprendido que consideramos *prospectivo*, en términos *deweyanos*, y transformador, en cuanto a su aplicabilidad y capacidad de resultar útil en diversos contextos sociales. El futuro traductor puede comprender cómo emplear sus competencias en cada circunstancia e incluso verse capaz de generar nuevos contextos de trabajo en respuesta a las emergentes necesidades sociales.

REFERENCIAS

- Alonso, E & Calvo, E. (2015). Developing a Blueprint for a Technology-mediated Approach to Translation Studies. *Meta*, 60(1), 135-157. doi: <https://doi.org/10.7202/1032403ar>
- Biel, Ł. (2011). Training translators or translation service providers? EN 15038:2006 standard of translation services and its training implications. *Journal of Specialised Translation* 16, 61-76. Recuperado de <https://goo.gl/X1T39Z>
- Bruner, J., Wood D. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry* 17(2): 89-100. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Calvo, E. (en prensa). From Translation Briefs to Quality Standards: Functionalist Theories in Today's Translation Processes. *Translation & Interpreting*.
- Calvo, E. (2011). Translation and/or Translator Skills as Organising Principles for Curriculum Development Practice. *JoStrans*, 16, 5-25. Recuperado de <https://goo.gl/YXdHNq>
- Calvo, E. (2015). Scaffolding Translation Skills through Situated Training Approaches. *The Interpreter and Translator Trainer*. 9(3), 306-322. doi: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1103107>
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dunne, K. & Dunne, E. (2011). *Translation and Localization Project Management*. London: John Benjamins.
- EMT (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Bruselas: Dirección General de Traducción de la Comisión Europea. Recuperado de: <https://goo.gl/ebjitR>
- EN 15038 (2006). *UNE-EN-15038: Servicios de traducción*. Brussels: CEN.
- Fernández, F. (2008). Encargos reales para un aprendizaje por proyectos cooperativo y reflexivo de la traducción alemán-español. En L. Pegenaute, J. Decesaris, M. Tricás & E. Bernal (Eds.), *III Congreso AIETI Vol. 2* (pp. 199-212). Barcelona: PPU. Recuperado de <https://goo.gl/D97a3R>
- Galán-Mañas, A. (2011). Translating authentic technical documents in specialised translation classes. *Journal of Specialized Translation [Jostrans]*, 16. Recuperado de <https://goo.gl/DyHEjF>
- Galán-Mañas, A. (2013). L'apprentissage par projets dans la formation de traducteurs. Une expérience pour professionnaliser l'étudiant. *Babel. Revue de Traduction*. 59(1), pp. 41-56. doi: <https://doi.org/10.1075/babel.59.1.03gal>
- Galán-Mañas, A. (2016). The Learning Portfolio: a tool for assessment in competence-based translator training programs. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, 10(2), 161-162. doi: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1103108>
- González-Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: John Benjamins.
- González-Davies M. & Enríquez-Raído, V. (2016). Situated learning in translator and interpreter training: Bridging research and good practice. *Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154339>
- Gouadec, D. (2005). *Pédagogie par projets: le modèle rennais. Actes du Colloque international «Traductionlocalisation: technologies et formation»*. París: La Maison du Dictionnaire.
- Gouadec, D. (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hageman, S. (2016). (Non) Professional Translation, Authentic Projects? Why Terminology Matters. En D. Kiraly (Ed.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education* (pp. 33-52). Göttingen: V&R unipress.
- Hurtado, A. (Dir.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa: Madrid.
- ISO (2015). *ISO-17100. Translation Services*. Genève: ISO.
- ISO (2017). *ISO-18587. Translation services, Post-editing of machine translation output, Requirements*. Genève: ISO.
- Kearns, J. (Ed.) (2008). *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. London: Continuum International.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta*, 50(4): 1098-1111. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/012063ar>
- Kiraly, D. (2012a). Growing a Project-Based Translation Pedagogy. *Meta*, 57(1), 82-91. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/1012742ar>
- Kiraly, D. (2012b). *Skopos Theory Goes to Paris: Purposeful Translation and Emergent Translation Projects*. Recuperado de <https://goo.gl/6djMMb>
- Kiraly, D. (2016). *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Göttingen: V&R Academic Mainz University Press.
- Lave, J. & E. Wenger. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: CUP.
- Lobato, J. (2013). Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 25. Recuperado de <https://goo.gl/ZZLtha>
- Mackenzie R. & Nieminen E. (1997). Motivating Students to Achieve Quality in Translation. En K. Klaudy & J. Kohn (Eds.), *Transferring Necessity*

- [pp. 339–344]. Budapest: Scholastica.
- Malmkjaer, K. (1998). *Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Mayoral, R. (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castelló: UJI.
- Mitchell-Schuitevoerder, R. (2013). A Project-based Methodology in Translator Training. En C. Way, S. Vandepitte, R. Meylaerts & M. Bartlomiejszyk (Eds.), *Tracks and Treks in TS* (pp. 127–142). Amsterdam: John Benjamins.
- Morón, M. (2012). La figura del Traductor-Intérprete en procesos de internacionalización: el caso de las convocatorias de becas del ICEX. *Sendebarr*, 23, 251-274. Recuperado de <https://goo.gl/FhyuzR>
- Morón, M. (2016). 'Spontaneous Virtual Mobility' in translation and interpreting: results from an exploratory project. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(2). <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2016.1198182>.
- Morón, M. (en prensa). Del "texto" al "contexto" en la traducción comercial: bases para de un modelo para la transversalidad en Traducción. *Sendebarr*.
- Morón, M. & Calvo, E. (en prensa). Introducing Transcreation Skills in Translator Training Contexts: A Situated Project-Based Approach. *JoStrans*.
- Morón, M. & Medina, A. (2015). La competencia del traductor que no "traduce": el traductor en ámbitos de internacionalización empresarial. *Monti*, 8, 225-255. Recuperado de <https://goo.gl/KWG4iA>
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- Nord, C. (1996). Wer nimmt denn mal den ersten Satz? En A. Lauer et al. (Eds.). *Translationswissenschaft im Umbruch* (pp. 313-327). Tübingen: Narr.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Olvera Lobo, M. D., Castro Prieto, M. R., Robinson, B., Quero, E., Muñoz Martín, R., Muñoz Raya, E.,...Domínguez-López, C. (2005). Translator Training and Modern Market Demands. *Perspectives*, 13(20), 132-142. doi: <https://doi.org/10.1080/09076760508668982>
- Olvera-Lobo, M.D., Robinson, B., Senso, J. A., Muñoz-Martín, R., Muñoz-Raya, E., Murillo-Melero, M.,...Conde-Ruano, T. (2007). Student satisfaction and perceived improvement with a Web-based collaborative work platform. *Perspectives* 15(2): 106-122. doi: <https://doi.org/10.1080/13670050802153848>
- OPTIMALE (en línea). *OPTIMALE Project*. Recuperado de: https://euatc.org/images/Optimale_WP4_Synthesis_report.pdf
- OTCT (en línea). *OTCT Project*. Recuperado de <http://www.otct-project.eu/>
- Pedersen, D. (2015). *Transcreation in Marketing and Advertising: An Ethnographic Study* (Tesis doctoral). Aarhus University, Dinamarca.
- Pérez, L. (2017). *Análisis de las percepciones en torno a la práctica de la posesición en el sector profesional de la traducción en España* (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Pozo, T. (2010). *El Portafolios como recurso didáctico y estrategia evaluativa*. Seminario formativo sin publicar. Sevilla: UPO.
- Rico, C. (2010). Translator Training in the European Higher Education Area. *The Interpreter and Translator Trainer* 4(1), 89–114. doi: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2010.10798798>
- Risku, H. (2002). Situatedness in Translation Studies. *Cognitive Systems Research*, 3(3), 523–533. doi: [https://doi.org/10.1016/S1389-0417\(02\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S1389-0417(02)00055-4)
- Risku, H. (2009). *Translationsmanagement*. Tübingen: Narr.
- Risku, H. (2016). Situated learning in translation research training: Research as a reflection of practice. *The Translator and Interpreter Trainer*, 10(2). doi: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154340>
- SDL. (2016). *How Transcreation Can Address the Challenges in Global Marketing*. Recuperado de <https://goo.gl/ziwW4c>
- Toudic, D. (2016). *Professionally-oriented practices and project-based learning* (ppt). OPTIMALE. Recuperado de <https://goo.gl/G36Gds>
- Van der Meer, J. (2016). A paradox in individual-based models of populations. *Conservation Physiology*, 4(1). doi: <https://doi.org/10.1093/conphys/cow023>
- Varney, J. (2009). From Hermeneutics to the Translation Classroom: A Social-constructivist Approach to Effective Learning. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 1(1): 27–43.
- Vermeer, H. J. (2004). Skopos and Commission in Translational Action. En L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 227-238). Oxon: Routledge.
- Vienne, J. (1994). Toward a Pedagogy of 'Translation in Situation'. *Perspectives* 2(1), 51–59. doi: <https://doi.org/10.1080/0907676X.1994.9961222>
- Way, C (2016). Intra-university Projects as Solution to the Simulated/Authentic Dilemma. En D. Kiraly (Ed.) *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education* (pp. 147-160). Göttingen: V&R Academic Mainz University Press.