

María del Mar Rivas-Carmona/
Carmen Aguilar-Camacho (eds.)

Estudios de literatura, traducción literaria y otras modalidades de traducción

Lengua, Literatura, Traducción

7



PETER LANG

Estudios de literatura, traducción literaria y otras modalidades de traducción

LENGUA, LITERATURA, TRADUCCIÓN

Editada por

María del Carmen Balbuena Torezano, Miguel Á. García Peinado
y Gerd Wotjak †

Vol. 7

María del Mar Rivas-Carmona/Carmen Aguilar Camacho (eds.)

Estudios de literatura, traducción
literaria y otras modalidades de
traducción



PETER LANG

Berlin · Bruxelles · Chennai · Lausanne · New York · Oxford

Información bibliográfica publicada por la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en Internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Catalogación en publicación de la Biblioteca del Congreso

Para este libro ha sido solicitado un registro en el catálogo CIP de la Biblioteca del Congreso.

ISBN (PDF) 978-3-631-90382-7

ISBN (ePUB) 978-3-631-90383-4

ISBN (Print) 978-3-631-90381-0

DOI 10.3726/b20930

© 2024 Peter Lang Group AG, Lausana
Publicado por Peter Lang GmbH, Berlín, Alemania

info@peterlang.com - www.peterlang.com

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en arte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Esta publicación ha sido revisada por pares.

ÍNDICE

| | |
|---------------|---|
| Prólogo | 9 |
|---------------|---|

Traducción humanístico-literaria

Nadia López-Peláez Akalay

| | |
|---|----|
| Translation, Adaptation, and Transcreation of Bob Dylan's 'Memphis Blues Again' | 17 |
|---|----|

Jesús López-Peláez Casellas

| | |
|--|----|
| Transtextualities in Early Modern Drama: The Case of <i>La Celestina</i> , the <i>Alnwick Manuscript</i> , <i>The Spanish Bawd</i> and <i>All's Lost by Lust</i> | 37 |
|--|----|

Carmen Cuéllar Lázaro

| | |
|---|----|
| E.T.A. Hoffmann und der Einfluss der „hoffmannesken“ Phantastik im 19. Jahrhundert in Spanien | 65 |
|---|----|

Juan Miguel Zarandona

| | |
|---|----|
| George Borrow's (1803-81) <i>The Bible in Spain</i> (1843) translated into Spanish by Manuel Azaña (1880-1940): <i>La Biblia en España</i> (1920-1921), a subtle political manipulation of a 19th century classic | 81 |
|---|----|

Marta Jiménez Miranda

| | |
|---|-----|
| Problemas de traducción en literatura de viajes inglesa femenina: <i>Two Middle-Aged Ladies in Andalusia</i> de Penelope Chetwode | 105 |
|---|-----|

Víctor Anguita Martínez

| | |
|--|-----|
| Narración epistolar y autobiográfica de Adalgisa Conti en el hospital psiquiátrico de Arezzo: la traducción del italiano semiculto | 125 |
|--|-----|

María del Mar Rivas Carmona

| | |
|--|-----|
| "You hated Spain" de Ted Hughes: análisis traductológico comparativo de dos versiones en español | 143 |
|--|-----|

Traducción jurídico-económica

Miguel Duro Moreno

La formación de formadores en Traducción e Interpretación (II): premisas metodológicas para el diseño de una asignatura de introducción a la traducción jurídica inglés-español-inglés en la titulación de grado universitario en España 165

Íngrid Gil

Guía y propuesta de traducción de documentos de transferencia internacional de sede social (inglés - español) 191

Marina Gil Aranda

Condicionantes lingüísticos del proceso de traducción de actas de reunión de la OMC 205

Olga Popova

Aplicación de la lingüística de corpus y terminología en el área de la traducción jurídico-administrativa en el ámbito académico: desarrollo de un glosario bilingüe (español-ruso) 223

Otras variedades de traducción

Silvia Cataldo

El humor lingüístico en la película italiana *Quo vado?* y en su versión española *Un italiano en Noruega* 245

Sergio Yagüe-Pasamón

The Immersive Naturalisation of the Male-Supremacist Socio-political structuration in the Pokémon Red to Pokémon White Videogame Saga 265

Rocío Ávila Ramírez

Traducción multimedia y terminología especializada: estudio de caso (FR-EN-ES) 283

Sonia González Cruz

La subtitulación como recurso didáctico en el aula de traducción. Una propuesta didáctica basada en un estudio empírico 297

Alicia Silvestre Miralles

Intersecciones cognitivas entre estrategias de intercomprensión y estrategias de traducción 317

Carmen María López Herrador

La argumentación discursiva en la *publicidad nativa* 331

Sabah El Herch Moumni

Traducción y corpus: estudio de la terminología del ámbito migratorio en las resoluciones e informes de la ONU (ES-AR) 351

Antonio Hermán-Carvajal

Avances en el acceso de niños y adolescentes al conocimiento científico sobre salud a través del uso de emociones y medicina gráfica 369

Emilio José Ocampos Palomar

Traducción y manipulación literaria en los poetas modernistas cordobeses 389

Traducción jurídico-económica

Miguel Duro Moreno

Universidad de Málaga
mjduro@uma.es

La formación de formadores en Traducción e Interpretación (II): premisas metodológicas para el diseño de una asignatura de introducción a la traducción jurídica inglés-español-inglés en la titulación de grado universitario en España

Abstract: This paper focuses on the fifteen methodological assumptions and the three strategic problem-solving criteria that, in the author's opinion, should underpin the syllabus design of any introductory course in English-Spanish-English legal translation at the undergraduate level in Spain. It is the second contribution to the series that the author is devoting to the training of trainers in the English-Spanish-English legal translation field (the first approached the subject matter's epistemological assumptions, while the third, still under preparation, will deal with the theoretical ones). The paper describes the axial proposal by which the pedagogical project of the aforementioned course should be governed, as well as the threefold strategic approach which should serve as a problem-solving framework. The most novel contribution of the work consists of an invitation to the legal translation trainer to reflect critically on the methodological practice on which they ground their teaching and learning process.

Keywords: legal translation, training the trainers, methodological assumptions, strategic problem-solving criteria, syllabus design

Resumen: Este trabajo, centrado en las quince premisas metodológicas y los tres criterios estratégicos que, a juicio del autor, sería recomendable que sustentaran el diseño programático de cualquier asignatura de introducción a la traducción jurídica inglés-español-inglés en la titulación de grado universitario en España, constituye la segunda contribución a la serie que el autor le está dedicando a la formación de formadores en dicho campo (la primera está consagrada a las premisas epistemológicas, en tanto que la tercera, aún en fase de elaboración, dará cuenta de las teóricas). En él se desgana, pormenorizadamente, la propuesta axial por la que debería regirse el proyecto pedagógico de esa asignatura, así como el tríplice planteamiento estratégico (esto es, de resolución

de problemas) en el que aquella debería quedar delimitada. La aportación más novedosa del trabajo consiste en una invitación al profesor de traducción jurídica a que reflexione críticamente acerca de la práctica metodológica en la que se basa a la hora de confeccionar su plan de enseñanza y aprendizaje.

Palabras-clave: traducción jurídica, formación de formadores, premisas metodológicas, criterios estratégicos de resolución de problemas, diseño programático.

1. INTRODUCCIÓN

En Duro Moreno y Montegudo Medina (2023) quedaron dilucidadas las *premisas epistemológicas* que, a juicio de los autores, sería conveniente que sustentaran la enseñanza y el aprendizaje de una asignatura de introducción a la traducción jurídica inglés-español-inglés en la titulación de grado universitario en España y de pregrado en Perú.

En el presente trabajo figuran, debidamente justificadas y explicadas, asimismo a modo de propuesta axial, *las quince premisas metodológicas* por las que podría regirse el proceso formativo de dicha asignatura. En su formulación se han seguido de cerca las reflexiones de Hernández (1995, pp. 316 y sigs.), quien para ello propone atender a tres tipos distintos de criterios estratégicos para la resolución de problemas: *a)* los relativos a los contenidos; *b)* los socio-pedagógicos, y *c)* los psicopedagógicos.

Cabría preguntarse por qué quince premisas y tres criterios estratégicos. Pues bien, la razón es que la propuesta axial que contiene tanto las unas como los otros es, en términos popperianos, deliberadamente falsable y, por lo tanto, ínsitivamente abierta y controvertible.

En lo concerniente al plano organizativo, el presente trabajo se articula esencialmente en tres grandes apartados adicionales a este que sirve de pórtico: el número 2, en el que constan -expuestos como lo que son, premisas- los quince ejes¹ irrecusables por los cuales, según el mejor criterio del autor, ha de transitar cualquier planteamiento metodológico referente a la formación introductoria de traductores de textos jurídicos en el título de grado de la universidad española; el número 3, en el que comparecen, detallados por lo menudo, los tres tipos de criterios estratégicos recién aludidos; y, por fin, el número 4, al que han

1 Para la concreción de estos ejes se han tenido en cuenta los postulados de Hickey (1996), Jiménez Serrano (2000), Kelly (1999, 2002 y 2005), Kiraly (1995, 1999 y 2001), Neubert (2000), Torres del Rey (2005a, 2005b y 2019) y Zabalbeascoa (1999).

ido a parar, como colofón, las conclusiones y las aportaciones que cabe extraer de los dos precedentes.

2. PREMISAS

2.1. Es tan posible aprender como enseñar a traducir

Aunque hoy haya, y en el pasado haya habido, legiones de traductores autodidactos (buenos, malos, excelentes, pésimos, medianos, etcétera), desde hace más de medio siglo se viene demostrando dentro y fuera de España que, peor o mejor, se puede aprender y se puede enseñar a traducir en la universidad, porque la traducción constituye un oficio (cuasi artesanal), una profesión y, en ocasiones, una tecnología en los que están involucrados tanto el intelecto como los entornos de los textos de partida y de llegada, y aun del traductor que con ellos opera y que ha experimentado un desarrollo teórico espectacular gracias al trabajo realizado por cientos o miles de investigadores en todo el mundo (Rojo, 2013 y 2018).

2.2. No se aprende ni se enseña a traducir solo traduciendo

Para aprender a traducir primero es preciso aprender a leer, escribir, escuchar, investigar, comparar, relacionar, etc. Quizá sea por eso por lo que Borges escribió para siempre la frase: «Ningún problema tan consustancial con las letras y con su modesto misterio como el que propone una traducción» (1985 [1932], p. 183).

Es más: para aprender, y para enseñar, a traducir no basta únicamente con traducir, -mucho menos si esta labor se hace en solitario, sin las orientaciones del profesor y sin la colaboración del grupo, de la clase, de los compañeros, de traductores profesionales, de expertos en otras materias, etcétera-,² sino que también resulta esencial, sobre todo en el campo discursivo del derecho, llevar a cabo otras tareas y actividades preparatorias, complementarias, inductoras, correctoras, reflexivas y retroalimentadoras de esa fase de ejecución de la traducción como proceso mecánico consistente en verter un texto de una lengua a otra, procurando en todo momento no romper las costuras de los entornos con los que fue producido.

¿Qué tareas y actividades? Sin ánimo de exhaustividad o exclusión, en la nómina inferior se han incluido, entre otras, las siguientes:

2 Salvo en el caso, claro está, de que el traductor atesore una buena formación humanística y posea una amplia experiencia profesional.

- Ejercicios de derecho comparado (macrocomparación/microcomparación) para la traducción.
- Exposiciones orales por parte del profesor o de especialistas en determinados temas jurídicos.
- Exposiciones orales por parte del estudiante, preferentemente por parejas o en grupo, sobre esos mismos temas jurídicos.
- Interacción con traductores profesionales de textos jurídicos.
- Asistencia a seminarios y debates sobre temas jurídicos.
- Investigación y visionado de materiales audiovisuales sobre esos mismos temas.
- Visita de páginas sectoriales en Internet (comunidades de traductores de textos jurídicos, profesionales del derecho, fuentes documentales y terminológicas, etcétera).
- Visita de despachos y colegios profesionales, juzgados y tribunales, notarías y registros, etcétera.
- Determinación y clasificación de tipologías textuales.
- Investigación, lectura y análisis de fragmentos de textos normativos, doctrinales, jurisprudenciales, historiográficos, divulgativos, etcétera, de carácter ilustrativo.
- Investigación, lectura, comparación y paráfrasis de traducciones (con y sin el original).
- Revisión, comentario y valoración crítica de traducciones (con y sin el original).
- Simulaciones de las condiciones pragmáticas en la que es posible que se originen determinados textos de partida y sea conveniente reproducir en los textos de llegada.
- Estudio de la cadena de valor de un determinado encargo de traducción jurídica.
- Traducción a la vista.
- Traducción sintética.
- Traducción simplificada.
- Alternativas de redacción en español.
- Gestión de textos paralelos.
- Gestión de recursos terminológicos especializados en el campo discursivo del derecho.
- Utilización de recursos informáticos para la creación y gestión de memorias de traducción centradas en dichos campos discursivos.

- Trabajo por parejas o en grupo para la realización de proyectos integrales de traducción de textos jurídicos y socioeconómicos no superiores a las dos mil palabras.
- .../...

2.3. Coherencia y cohesión

Toda metodología ha de observar una coherencia y una cohesión, en el sentido que a estos términos les otorga la lingüística del texto,³ que «[...] obedezcan a una misma unidad de criterio y se subordinen a una acción solidaria de los objetivos trazados» (Jiménez Serrano, 2000, p. 261).

2.4. Flexibilidad

En relación con lo anterior, sería recomendable que la metodología que se aplicara a la formación del traductor de textos jurídicos huyera de cualquier tentación de rigidez o inflexibilidad y que, antes, al contrario, optara por «[...] perseguir una adaptación continuada, en el sentido de que [...] no debe ser tanto una doctrina asimilable como una actitud adoptada ante los problemas diarios de clase» (*ibidem*).

2.5. *Perpetuum mobile*

Es infrecuente, por poco habitual, la metodología del proceso de enseñanza/aprendizaje de la traducción jurídica que no pueda beneficiarse de las aportaciones procedentes de la investigación traductológica, de la propia práctica docente -en concreto, a través de la retroalimentación-, así como del ejercicio

3 Para la lingüística del texto, la *cohesión* «[...] concerns the ways in which the components of the SURFACE TEXT, i.e., the actual words we hear or see, are *mutually connected within a sequence*. The surface components depend upon each other according to grammatical forms and conventions, such that cohesion rests upon GRAMMATICAL DEPENDENCIES» (De Beaugrande y Dressler, 1981, p. 3). La coherencia, en cambio, «[...] concerns the ways in which the components of the TEXTUAL WORLD, i.e., the configuration of CONCEPTS and RELATIONS which underlie the surface text, are *mutually accessible and relevant*» (De Beaugrande y Dressler, 1981, p. 4). Para una visión crítica y actualizada de estos dos conceptos, consúltese el capítulo 1 de la tesis doctoral de Chueca Moncayo (2002).

activo de la traducción.⁴ El movimiento perpetuo de la traducción -considerada como *a*) objeto de indagación intelectual y experimental, *b*) profesión y *c*) habilidad aprehensiva y autorreflexiva- puede constituir, pues, un excelente pábulo de las distintas metodologías didácticas para la formación de traductores neófitos de textos jurídicos, sean estas cuales sean.

2.6. Solo se traducen textos

Parece una obviedad, pero mejor será especificarla: el traductor opera *siempre* con textos -es decir, con enunciados comunicados-, de lo cual se sigue que toda metodología de formación del traductor de textos jurídicos debería incluir la gestión, a propuesta del profesor, *a*) de *textos ilustrativos* referentes a los temas que figuren en la programación de la asignatura que se pretenda impartir; *b*) de *textos de partida* escritos en inglés para la ejecución de los encargos en la combinación B-A, y en español, en la combinación A-B; *c*) de *textos paralelos*,⁵ destinados a facilitar la ejecución de estos últimos por medio de la determinación, la comparación y las necesidades de reconstrucción de los entornos pertinentes; y *d*) de *textos de llegada* (productos) que sean generados en español o en inglés por el estudiante en el discurrir del proceso de la traducción. La metodología tendría que atenerse, en suma, al lógico principio de que la traducción jurídica no consiste sino en una operación de producción de textos de llegada ejecutada a partir de otros tantos textos de partida, por el procedimiento de reconstruir los entornos que sean pertinentes. Neubert (1985, p. 18) considera, en este sentido, que la traducción es «[...] a source-text induced target-text production», y Coseriu (1978 [1971]), que *consiste en hablar por medio de otra lengua con un contenido dado de antemano -el sensu servato vivesiano*.

Para aludir a la ingente cantidad de textos que el estudiante, orientado por el profesor, puede acabar acumulando a lo largo de su proceso formativo en una determinada materia universitaria (o en varias), Vienne (1994) emplea el neologismo *textoteca*. Pues bien, si es un hecho por lo general aceptado y asentado

4 Afirma, con razón, Jiménez Serrano (2000, p. 261), a este respecto: «Los problemas con que nos encontramos durante nuestra labor investigadora son, a menudo, tremendamente útiles para solventar los que surgen durante la labor docente».

5 Para Shreve y Neubert (1992, p. 89), los textos paralelos son «[...] texts of similar informativity which are used in more or less identical communicative situations. True parallel texts are not the results of previous translation. They are the results of a process of parallel evolution». El trabajo de Melamed (2001) sugiere varios métodos empíricos para utilizarlos con aprovechamiento.

que de la construcción de esta son corresponsables el profesor y el propio estudiante -el primero, de los textos ilustrativos, de los textos de partida (encargos) y de la primera tanda de textos paralelos, y el segundo, de los textos de llegada y de la segunda tanda de textos paralelos-,⁶de su mantenimiento, gestión y actualización permanente debería ocuparse en exclusiva el interesado.

2.7. Docentes profesionales de la docencia

Sostiene con tino Kelly (1999, p. 154) que los docentes universitarios «[...] sean profesionales de la docencia», con objeto de que sepan «[...] sistematizar objetivos, conceptos y procedimientos por un lado y [...] dirigir el proceso de aprendizaje por otro». Ello no significa que el profesor de traducción de jurídicos no deba tener una bien aquilatada experiencia profesional en estos campos -lo deseable sería justo lo opuesto-, sino que esa experiencia no suele bastar: es indispensable, además, que cuente con una buena formación específica como docente (es decir, formarse como formador) y aun con una trayectoria coherente como investigador (esto es, formarse como investigador), de suerte tal que los hallazgos logrados en el ejercicio de esta última actividad pueda volcarlos y aplicarlos a la práctica formativa.

Eso no es fácil. Algunos, como Gile (1995, pp. 248-250), afirman, incluso, que es casi imposible. Por tal motivo, el profesor de traducción jurídica ha de esforzarse en llegar a la difícil meta del equilibrio entre ser, *a la vez*, un buen docente, un buen investigador, un buen profesional de ambos campos de trabajo... además, claro está, de un buen colega de gremio y oficio y una buena persona.

2.8. Minimalismo (*minimax*) y generalismo

Sería provechoso que la metodología que se manejara en el proceso iniciático o introductorio de enseñanza/aprendizaje de la traducción de textos jurídicos tuviera un corte *minimalista* con la previsión de la obtención de los *máximos* resultados (*minimax*)⁷ y, a la vez, un alcance *generalista*⁸ (Mata Pastor, 2003).

6 A medida que el estudiante vaya progresando en su formación, se irá desplazando hacia él la responsabilidad de procurarse los textos paralelos que vaya necesitando para la realización de los encargos sugeridos por el profesor.

7 En la modalidad *minimax*: mínima inversión con máximos resultados.

8 El propósito de la formación universitaria introductoria no es formar especialistas para el mercado, sino, más bien, *generalistas para la ciudadanía* que tengan la capacidad crítica bastante para poder decidir si desean continuar preparándose de forma más especializada en algún campo del conocimiento.

Resultaría, a tenor de esto, inapropiado tratar de formar a estudiantes como traductores a partir de unos planteamientos de máximos (la máxima cantidad de contenidos teóricos, la máxima cantidad de prácticas, la máxima cantidad de horas dedicadas a la asignatura, la máxima cantidad de materiales buscados o adquiridos, la máxima cantidad de conocimientos de las nuevas tecnologías, la máxima cantidad de competencias adquiridas, etcétera), porque es probable que eso los abocaría a la frustración permanente de que *nunca sería suficiente e invariablemente haría falta hacer más*.

El grado universitario en Traducción e Interpretación en España no constituye más que una llave, un prerrequisito, para que uno mismo pueda dotarse, con la orientación del profesorado y las oportunidades que pueda brindar el entorno académico, de un determinado perfil social -es decir, para que uno pueda desenvolverse en sociedad provisto de una sólida formación de traductor generalista y un acusado espíritu crítico-, y, posteriormente, si así uno lo desea, acceder a determinados mercados de trabajo en los que poder especializarse y entrar a formar parte de una comunidad profesional.

2.9. Ni el profesor ni el estudiante: mejor la formación en sí misma

Los enfoques metodológicos maximalistas suelen ser, salvo muy raras excepciones -por ejemplo, el de la formación de astronautas-, gravemente contraproducentes: en bastantes aulas universitarias se ha pasado de los enfoques didácticos centrados en el profesor (*teacher-centered approach*) a los orientados al estudiante (*learner-centered approach*),⁹ con lo cual no se ha conseguido otra cosa que reemplazar unos problemas con otros.¹⁰ Para evitarlos, quizá lo más

9 Véase, por ejemplo, la vindicación que de estos enfoques llevan a cabo Robinson (1997, p. 265) o Kelly (1999, pp. 155–156). En Khoury (2022) figura un repaso actualizado (y aplicado al proceso de enseñanza/aprendizaje en línea) del *student-centered approach*.

10 Kiraly (1999, pp. 27–29) lo resume así:

In a prototypical teacher-centered environment, the instructor assumes responsibility for virtually everything that goes on in the classroom – except for learning itself. She stands or sits at the front of the class, facing rows of generally passive students who are (hopefully) hanging on to every word and in some sense ingesting knowledge about how to translate. The teacher prepares the syllabus, chooses the texts to be translated, organizes all of the in-class activities and homework, decides who will speak and when, and personally dominates the classroom discourse. This is the teacher’s class, which the students attend. The teacher’s teaching agenda is designed to become the students’ agenda for learning. The assessment of student performance and learning is also the teacher’s responsibility; she establishes the

recomendable sea que los papeles del profesor y del estudiante no hayan de confundirse ni anularse mutuamente ni tampoco intercambiarse, sino necesitarse, postularse, explicarse y justificarse el uno en función del otro, de manera equilibrada, poliédrica, interactiva y colaboradora.

Resultan sugestivas, como marco cognoscitivo de trabajo asociado a esta premisa, las tesis, de raigambre constructivista según Kiraly (1995, 1999, 2000 y 2001) y Robinson, López Rodríguez y Tercedor Sánchez (2008), *inter alia*, que preconizan una metodología formativa del estudiante de traducción centrada no tanto en los cometidos, los compromisos y los deberes del profesor, en detrimento de los del propio estudiante, sino en el propio proceso de enseñanza/aprendizaje (*learning-centered approach*). Tales tesis consideran la formación como un proceso interactivo en el que el estudiante, orientado por el profesor, aprende a conducirse en el ámbito de la universidad según los patrones de una determinada comunidad socioprofesional delimitados por unas condiciones concretas: en el caso que aquí se elucida, esa comunidad estaría formada por los

marking criteria and designs the assessment tasks, which are designed to determine whether or not the students have learned what has been taught. We are all familiar with this type of instruction, not only from our experience as teachers and students at universities but also from secondary and primary school. But how often do we question the viability of such an approach for effective teaching and its relationship to learning?

I would argue that the conventional teacher-centered classroom is grounded in a positivist epistemology, the dominant, “scientific” perspective that is pervasive in the social sciences and that acknowledges a universal reality that we can come to know objectively. Truth, from such a perspective, is what is verifiable as corresponding to that objective reality. From such a perspective, learning, or coming to know, logically entails the reproduction of objective truth in the mind of the individual learner. The teacher, having acquired expert knowledge through training, education, and experience, is expected to “transmit” that knowledge to students. [...]

[...] The antithesis of the teacher-centered classroom one might describe as a “learner-centered” classroom. As embodied in pedagogical approaches like “discovery learning”, a learner-centered classroom is a venue for personal discovery, where the teacher, who knows the answers, does not try to feed them to the students, but instead allows them to work cooperatively to discover truth for themselves. While the role of the teacher here may change with respect to the conventional classroom, the underlying view of the objective nature of knowledge may well be the same. Instead of ingesting truth and knowledge from the teacher, students are expected to discover it for themselves. A major criticism of the learner-centered classroom is that it can easily result in great inefficiency and even chaos, as students work essentially on their own with little more than encouragement from the teacher.

traductores de textos jurídicos, y las condiciones formativas habrían de tener en cuenta que *ni el aula es el mercado ni el profesor es un cliente ni el propio estudiante es un profesional*.

De lo anterior se deduce que el profesor deja de ser un sabio encaramado en su pedestal del que todo se puede y se debe aprender, y el estudiante, un ignorante al que todo hay que enseñar, y ambos pasan a convertirse en miembros de una misma comunidad de intereses formativos, aunque cada uno de ellos tenga, obviamente, atribuciones y responsabilidades diferentes.

2.10. Atribuciones y responsabilidades del profesor

De acuerdo con este enfoque metodológico, competiría al profesor de traducción jurídica fomentar el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante de un modo ponderado, sensato y viable, creando, por ejemplo, simulacros de situaciones reales en las que el estudiante, orientado por él, pudiera experimentar, *desde su calidad de tal*, qué, cómo, cuándo, por qué y bajo qué condiciones traduciría un texto, o bien diseñando ejercicios específicos destinados a que el estudiante tuviera la posibilidad de adquirir ciertos conocimientos o mejorar determinadas competencias. Estaría, asimismo, bajo la responsabilidad del profesor programar la asignatura y adecuar su impartición a las necesidades y las capacidades del estudiante, en el marco del centro universitario que la ofreciera. Entre las atribuciones del profesor estaría, por lo demás, la de definir, seleccionar y organizar los objetivos, los contenidos, los métodos y los materiales iniciales, si bien, a medida que el curso avanzara, podría ir negociando con el estudiante la efectiva aplicación, adaptación o puesta en práctica de los dos últimos. Recaería en el profesor determinar los conocimientos y las competencias que el estudiante debería estar en condiciones de desarrollar si lograra superar la asignatura con solvencia. También sería responsabilidad del profesor detectar los obstáculos que entorpecieran el progreso planificado del estudiante, a escala individual o colectiva, y ayudar, dentro y fuera del aula, a removerlos mediante recomendaciones teóricas y ejercicios de carácter práctico (incluidos los de trabajo en grupo) y sugerencias pedagógicas. Competiría al profesor administrar de forma equilibrada, y en las dosis adecuadas, *la prescripción y la descripción: no todo vale en el proceso de enseñanza/aprendizaje*. Entraría, por lo demás, dentro de los débitos del profesor tasar los tiempos dedicados a explicar, ilustrar, practicar, revisar, aprender de los aciertos y de los errores, evaluar, calificar y retroalimentar. Competiría al profesor tener una conciencia clara de la función y de la trascendencia de cada curso académico y cada grupo de estudiantes en su entorno institucional, social, económico y pedagógico. Sería,

finalmente, responsabilidad del profesor investigar, mantenerse al día de las corrientes traductológicas que fueran surgiendo -para su ulterior asimilación o rechazo críticos-, ejercitarse en la gimnasia profesional de la traducción, aprender de sus estudiantes, aprender de sus colegas de profesión y de sus compañeros de facultad, aprender del entorno, aprender de sí mismo... y volcar todo ello en el proceso de enseñanza/aprendizaje, del cual él solo sería una parte.

2.11. Atribuciones y responsabilidades del estudiante

En otro orden de cosas, correspondería al estudiante comprometerse en colaborar activamente con el profesor en su propia formación, procurando adquirir los conocimientos y desarrollar las competencias suficientes, además de demostrar un indispensable sentido de la responsabilidad hacia los encargos y las actividades que aquel le encomendara y, sobre todo, hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje en sí mismo. No hace falta decir que también le correspondería obligarse a participar de forma dinámica y proactiva en las actividades propuestas -por el profesor o por sus compañeros, dentro o fuera de clase, individuales, por parejas o en grupo, etcétera-, aprovechar las oportunidades que se le presentaran para desarrollar, a la par, su solidaridad y su autonomía, explotar al máximo el marco pedagógico y los recursos que tuviera a su disposición y, por último, mostrar una actitud de respeto hacia el profesor, sus compañeros, los profesionales de la traducción con los que lograra tener la suerte o la oportunidad de tratar, el entorno formativo y, en particular, hacia sí mismo.

2.12. Evaluación

Desde este punto de vista, la evaluación podría, aunque tal vez no debería (siempre y en todos los casos), ceñirse a un examen cuatrimestral y otro final «para eliminar materia». También podría consistir en un portafolios de oportunidades brindadas al estudiante durante todo el curso, con el fin de que este estuviera en condiciones de ir demostrando de manera continua las competencias y los conocimientos que fuera adquiriendo y desarrollando -recuérdese que tanto las primeras como los segundos no serían más que unos rudimentos de corte minimalista (*minimax*) y de alcance generalista, perfectibles *a posteriori*-.

El umbral del fracaso y del éxito podría, incluso, negociarse con el estudiante, una vez que, claro es, este hubiera generado la suficiente capacidad crítica para juzgarse a sí mismo no en función del aprobado o del suspenso, del superar o no superar la asignatura en cuestión, del pasar o no pasar de curso, sino en función de lo que hubiera hecho, podría haber hecho o hubiera dejado de hacer en el transcurso de cada cuatrimestre lectivo.

2.13. Motivación

Hay pocas cosas peores en la formación universitaria de traductores que un profesor o un estudiante desmotivados. Tal vez sea por ello por lo que Kussmaul (1995, p. 51) vertebró todas sus propuestas metodológicas en torno al principio de que «[...] self-awareness will breed self-confidence». En concreto, para motivar al estudiante, este especialista aconseja lo que sigue:

[...] then students should be able to take a positive attitude toward their task. They should like their text (and maybe their teacher) or at least should like translating it. The problem must not appear too big for them, not too simple either. As teachers, we should take care to select texts with an appropriate degree of difficulty for the specific stage of translator training (*ibidem*).

Tendría una relevancia extraordinaria que el profesor incentivara al estudiante dentro del aula -haciéndosela sugestiva no solo en cada clase en concreto mediante los textos que haya que traducir o leer, las búsquedas de información en bibliotecas e Internet, las soluciones surgidas del trabajo por parejas o en grupo para *problemas de traducción específicos*, el análisis de textos paralelos y la comparación de ordenamientos, el empleo de los recursos informáticos adecuados, etcétera, sino también, especialmente, en el ejercicio de la actividad misma de su formación como traductor-; y además que estuviera capacitado para estimularlo fuera del aula, brindándole una panorámica atractiva, pero realista, de las distintas posibilidades que le ofrecería la sociedad una vez se hubiera graduado (una de las cuales, pero no la única, sería la de especializarse lo suficiente para convertirse en un profesional de la traducción jurídica) y, sobre todo, haciéndole ver que sacar buenas notas sería importante, sí, pero que invertir en su propio proceso de enseñanza/aprendizaje para saber traducir lo sería mucho más.

Sobra apuntar que el profesor, si pretendiera motivar en verdad al estudiante, tendría que estar motivado él mismo, para lo cual habría de gustarle su trabajo, debería esforzarse en hacerlo aceptablemente bien y vendría obligado a evitar en todo momento suscitar en el primero falsas, desvirtuadas o poco realistas expectativas académicas, docentes, investigadoras, profesionales o laborales.

2.14. No hay mejor fuente de documentación que el experto (pero este no siempre se encuentra disponible)

Hickey (1996, p. 137) lo expresa del modo que sigue: «El informante técnico es el mejor diccionario». Muchas veces, el experto es un familiar, un amigo o un conocido -un juez, un abogado, un fiscal, un procurador, un secretario judicial,

un notario, un funcionario de un registro, etcétera- y estará particularmente interesado en prestar ayuda en la aclaración de cualquier oscuridad temática o terminológica que aflore en la traducción de un texto jurídico o económico, siempre y cuando, claro está, le sea formulada la pregunta adecuada de la forma conveniente y en el momento y en el lugar apropiados.

El estudiante de traducción de textos jurídicos podría plantearse que recurrir al experto en todas las ocasiones en que le fuera posible constituiría la solución a todos sus *problemas estratégicos*, pero, como esto le resultaría casi un *desideratum* o *wishful thinking*, salvo que lo tuviera en casa por parentesco o fuera de ella por amistad estrecha, quizá lo mejor que podría hacer sería reservarse ese cartucho para disparar en casos de extrema necesidad y apurar todas las demás fuentes de documentación a las que le fuera más practicable acceder.

2.15. Objetivos

Cualquier técnica programática de una asignatura universitaria ha de satisfacer tres cuestiones fundamentales de partida: *a*) qué se pretende conseguir con ella (objetivos); *b*) cómo piensa uno conseguirlo (método), y *c*) por qué quiere conseguirlo así (epistemología).

Los objetivos no son sino previsiones de patrones de conducta (esto es, de adquisición y desarrollo de conocimientos y competencias). No está de más recordar que, por mor de sistematizar y planificar la formación del estudiante universitario en una asignatura introductoria de traducción jurídica, resulta muy conveniente desglosar en *generales* y *específicos* -estos últimos, además, en *informativos* e *instrumentales*- los objetivos que el profesor se marque: los primeros, por un lado, servirán para dejar establecido el marco estratégico global de la asignatura en cuestión, de conformidad con los criterios sociopedagógicos y psicopedagógicos que lo delimiten, mientras que los segundos, por otro lado, tendrán como cometido indiviso perfilar las metas informativas e instrumentales que se persigan con cada uno de los temas de que se componga la programación.

2.16. Tecnologías: analógicas, nuevas y novísimas (y ¿disruptivas?)

Las tecnologías aplicadas a la formación de traductores iniciáticos de textos jurídicos pueden y deben reportar al proceso de enseñanza/aprendizaje más beneficios que perjuicios y más privilegios que servidumbres, pero solo si se le otorga un valor de uso y no de cambio -esto es, siempre que no se pierda de vista que no son más que una herramienta y no un fin en sí mismo- y se sepan usar de manera justa, medida y equilibrada (Torres del Rey, 2005a).

A nadie se le oculta que, en pocos pero vertiginosos decenios, la actividad del traductor (y también la del aprendiz de traductor) ha pasado del trabajo al teletrabajo, de la soledad del servicio unipersonal a la multitud del proyecto en equipo o colaborativo (Jiménez Crespo, 2017), de la máquina de escribir al almacenamiento en la nube (Declercq, 2014), de las tediosas pesquisas *in personam* a las cómodas consultas a través de Internet, de la entrega física del encargo a la gestión virtual del pedido, del papel analógico sellado, timbrado y rubricado a la firma electrónica, etcétera. Estas son las ventajas.¹¹

Pero también hay inconvenientes. La voracidad de las empresas privadas presentes en el mercado de la traducción no se detiene por escrúpulos de calidad (Way, 2018). Basada en la explotación de las tecnologías de vanguardia, que son cada vez más sofisticadas, y aun de tecnologías disruptivas, opera mediante el procedimiento de asignarle a la máquina lo que tradicionalmente ha correspondido al cerebro del traductor, con lo cual este último ha pasado de ser el responsable de sus textos a encarnar el papel de mero supervisor del género fabricado por los diferentes ingenios automáticos de la traducción.¹² Ahora, en efecto, haciendo uso de estos ingenios, dichas empresas, que actúan como intermediarias en el mercado, han conseguido en poco tiempo tirar por los suelos las tarifas tan trabajosamente labradas durante años, descafeinar hasta el máximo permisible la calidad de la traducción como producto, hacer que aparezca en el sector una nueva casta -los revisores-, que no son sino interventores del proceso de manufactura de palabras ejecutado por la máquina, obligar a los traductores a comprarles a ellas mismas *cada cierto tiempo* las herramientas que necesitan para hacer su trabajo, así como los cursillos para aprender a manejarlas, traficar sin rubor con la propiedad intelectual del traductor -que no es nunca el dueño absoluto de su «memoria», sino solo el titular de su nuda propiedad-, resolver el problema teórico clásico de la identidad de la unidad de traducción,¹³ empobrecer el idioma de llegada hasta límites difícilmente tolerables, etcétera.

-
- 11 Acerca de la aplicación de las nuevas tecnologías al campo de la traducción jurídica, véase el trabajo de Pérez González (2005). Para una propuesta de aplicación de las tecnologías nuevas, novísimas y disruptivas (*blockchain*) a la práctica de la traducción jurada, consúltese Duro Moreno (2020a y 2020b).
 - 12 Sobre este particular, examínense los trabajos de Austerlühl (2001), Bowker (2001 y 2002), Costa-Jussà y Fonollosa (2015), Forcada (2010), Guerberof Arenas y Toral (2020), Heyn (1998) y O'Hagan y Ashworth (2002), *inter alia*.
 - 13 Para el usuario de cualquier programa de creación y gestión de memorias de traducción, la *unidad de traducción*, salvo indicación expresa en contrario, suele ser la oración (esto es, la porción discreta de texto encerrada entre dos puntos seguidos

3. CRITERIOS ESTRATÉGICOS

3.1. Relativos a los contenidos

El proceso de definición, selección y organización de los contenidos de la asignatura programada plantea diversos problemas que no pueden soslayarse a la hora de diseñar la metodología idónea para su impartición. De modo esquemático, tales problemas pueden representarse del modo siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Problemas que plantea el proceso de definición, selección y organización de los contenidos de la asignatura (fuente: elaboración propia)

| PROBLEMA SOCIOPEDAGÓGICO | PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO |
|---|---|
| Es preciso tener en cuenta la configuración actual de la sociedad (a saber: | Es preciso reflexionar acerca de los conocimientos y las competencias que debe adquirir y desarrollar el estudiante. |
| <ul style="list-style-type: none"> - sus problemas, - sus conflictos, - sus necesidades, - su evolución), | A continuación, es conveniente ponderar la naturaleza de la asignatura objeto de programación. |
| si se pretende brindar al estudiante una formación equilibrada, sensata y viable, que represente, además, para él, una solución significativa y pertinente para los dilemas cotidianos. | Por último, resulta útil analizar las teorías y los procedimientos metodológicos que hayan aparecido hasta el momento, con objeto de poder formular una propuesta propia. |
| PROBLEMA PSICOPEDAGÓGICO | |
| El proceso de definición, selección y organización de los contenidos se lleva a cabo teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y del entorno psicopedagógico; de ahí la importancia que revisten los factores siguientes: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - la asimilación de los contenidos; - el mecanismo de procesamiento de la información; - los mecanismos cognoscitivos que intervienen en él; - la generación, el desarrollo y la modificación de los instrumentos de conocimiento; - el entorno pedagógico. | |

Después de resolver estos problemas, cabe ahora estructurar los contenidos del modo siguiente (Tabla 2):

o entre un punto y aparte y uno seguido) o el párrafo (la porción discreta de texto encerrada entre dos puntos y aparte).

Tabla 2. Estructuración de los contenidos (fuente: elaboración propia)

| |
|---|
| <p>DETERMINACIÓN El profesor parte de una idea temática amplia y después establece los contenidos en función de la visión que tenga de la formación del traductor respecto de la asignatura objeto de programación.</p> |
| <p>SELECCIÓN Una vez determinados los contenidos, el profesor ha de decidir su grado de importancia para seleccionarlos y darles un orden jerárquico en función del nivel que tengan los estudiantes, de los créditos de la asignatura objeto de programación, de los recursos disponibles, etcétera.</p> |
| <p>ORGANIZACIÓN A continuación, el profesor debe relacionar y ordenar los contenidos de manera secuencial y progresiva. Para ello ha de basarse en un criterio de organización que vaya de lo básico a lo complejo, de lo general a lo particular, de lo reciente a lo antiguo (o al revés), etcétera. El modelo formativo más adecuado para ello es el <i>crítico</i>, por cuanto se centra en lo subjetivo y tiene como meta el desarrollo intelectual y el fomento del espíritu crítico del estudiante, así como la integración y la acción social.</p> |
| <p>CONCRECIÓN DE OBJETIVOS El proceso anterior conduce a la fijación de los objetivos generales y específicos (estos últimos, de tipo informativo e instrumental).</p> |

Como es obvio, los contenidos de la asignatura de traducción jurídica objeto del presente estudio deberían estar secuenciados por temas y estos, a su vez, habrían de estructurarse en epígrafes, si bien fuera a título meramente orientativo.

Antes de pasar a explicar los criterios sociopedagógicos tenidos en cuenta a la hora de formular las premisas metodológicas recién expuestas, conviene poner de relieve que muchos de los contenidos propuestos podrían haber sido detallados de una manera diferente, e incluso discordante, a como se exhiben ahora, de lo cual se deduce que otros distintos tendrían también pleno derecho a figurar en el desglose de aquellas. Sería aconsejable, por lo demás, que la programación de la mencionada asignatura se rigiera por el *principio de la ejemplaridad*, el cual establece que los contenidos incluidos en el temario correspondiente tendrían que estar provistos de un carácter representativo, no exhaustivo, descriptivo, esencial y paradigmático de todo el universo susceptible de ser tomado en consideración. Este principio podría bastar por sí solo para justificar la validez de la programación, pero, por si acaso, también sería útil acompañarlos, a la hora de elaborar esta última, de los principios de *eficacia*, *autocontrol* y *revisabilidad*.

3.2. Sociopedagógicos

Los criterios sociopedagógicos hacen referencia a las condiciones del alumnado y de los recursos e instalaciones del centro bajo las cuales va a impartirse la asignatura programada, condiciones que, como es natural, van a afectar tanto al diseño de la metodología como a la forma de ponerla en práctica.

3.2.1. *Estudiantes*

Toda asignatura -es más, toda práctica docente- se justifica, en su estadio seminal, por la existencia, física o virtual, de los estudiantes a los que va destinada: no puede haber una asignatura que se ventile en el vacío (aunque, si se le da la vuelta al argumento, este deja de funcionar: la circunstancia de que no exista una asignatura específica no implica necesariamente que no haya un grupo de estudiantes que la demanden con uno u otro fin).

Resulta difícil trazar el perfil medio del estudiante que cursa la asignatura objeto de este análisis, habida cuenta de que, si hay algo que lo caracteriza, es la heterogeneidad de su procedencia geográfica, de sus posibilidades económicas, de su estrato social, de los conocimientos previos que atesora (lingüísticos, culturales, temáticos, tecnológicos, etcétera), de las competencias que ya tenga adquiridas, de las motivaciones de índole personal o profesional que lo hayan impulsado a cursar el grado en Traducción e Interpretación, de los objetivos que persiga, etcétera.¹⁴ Con todo, si hubiera de aventurar uno, sería el siguiente:

- *Edad*: 19-20 años.
- *Sexo*: mujer.
- *Procedencia geográfica*: población cercana a la ubicación del centro universitario donde se imparta la titulación.
- *Posibilidades económicas*: medianas.

14 Esta heterogeneidad puede explicarse, tal vez, por las vías de acceso al grado; por la existencia o no de *numerus clausus*, notas de corte, pruebas de aptitud, créditos prácticos en mayor o menor cuantía, plazas reservadas a determinados colectivos (mayores de veinticinco años, titulados en formación profesional...), etcétera; por las circunstancias personales (familiares, económicas, sociales, de salud, de procedencia geográfica...) de cada estudiante; por el número y la ubicación de universidades públicas y privadas que ofrecen en España la titulación en Traducción e Interpretación; por los programas de intercambio que tengan suscritos cada una de ellas; por el prestigio académico de los centros; por el catálogo de asignaturas que ofrezca, curso a curso, la carrera; etcétera.

- *Estrato social*: medio (vive con los padres).
- *Conocimientos previos*:
 - a) *Lingüísticos*:
 - *lengua A*: nivel medio (deficiencias léxicas, ortográficas y gramaticales; poca práctica de lectura; casi nula práctica de escritura, etcétera);
 - *lengua B*: nivel medio;
 - *lengua C*: nivel básico, muy básico o inexistente.
 - b) *Culturales*: nivel básico.
 - c) *Temáticos*: nivel básico, muy básico o inexistente.
 - d) *Tecnológicos*: nivel medio o medio-alto.
- *Competencias previas*:
 - a) *Básicas*: nivel básico o medio.
 - b) *Generales*: nivel básico o medio.
 - c) *Transversales*: nivel básico o medio.
 - d) *Específicas*: nivel básico, muy básico o inexistente.
- *Motivaciones*:
 - a) *De índole personal*: adquisición de conocimientos lingüísticos, culturales, temáticos e instrumentales avanzados y de competencias traductorias.
 - b) *De índole profesional*: adquisición de competencias que capaciten para el ulterior ejercicio de la profesión de traductor de textos jurídicos inglés-español/español-inglés.
- *Objetivos*: especializarse, una vez obtenido el título de grado en Traducción e Interpretación, en el campo de la traducción jurídica inglés-español/español-inglés.

La asignatura objeto de estudio, de carácter obligatorio, debería contar con un número ideal de estudiantes no inferior a diez y no superior a quince, algo imposible o muy difícil de conseguir en la mayoría de las universidades públicas españolas hoy en día. Tales estudiantes tendrían que haber superado una asignatura de *Traducción general inglés-español/español-inglés B* (o similar). Por lo demás, sería muy aconsejable que tuvieran ya unos conocimientos medianamente asentados y unas competencias solventes en el manejo de las herramientas informáticas básicas y de los recursos que ofrece Internet, una viva curiosidad por el derecho comparado y un interés descomedido por captar los sutiles tornasoles del discurso de los operadores jurídicos de los países y territorios que tienen el inglés y el español como lengua vernácula.

3.2.2. Recursos, medios e instalaciones

Tecnologías

El centro debería estar dotado de la tecnología *wifi* en todo el perímetro de sus instalaciones, fueran estas cerradas o al aire libre, con objeto de que los estudiantes pudieran acceder a Internet desde sus propios ordenadores portátiles sin tener que pelearse por sentarse ante un ordenador en el aula de informática. Sobra indicar que todas las facultades, públicas o privadas, donde se imparte el título de grado en Traducción e Interpretación en España cumplen ya sobradamente con este requisito.

El aula de informática tendría que contar con un ordenador para el profesor (preferentemente, con varios puertos USB) conectado a la red, un ordenador por estudiante también conectado a la red, un reproductor/proyector de vídeo, una pantalla escamoteable, una pizarra, tizas o rotuladores de tinta deleble, un borrador, una conexión a Internet de alta velocidad, un paquete ofimático del tipo Office para Windows, uno o dos navegadores, un programa de gestión del correo electrónico y uno o varios programas de creación y gestión de memorias de traducción. También todas las facultades recién indicadas suelen cumplir ya con este requisito.

Biblioteca y hemeroteca

No se debería cursar una carrera de Traducción e Interpretación en el siglo XXI -y, menos aún, la asignatura objeto de estudio- sin tener acceso a libros, revistas, diccionarios, enciclopedias, bases de datos, salas abiertas para el trabajo individual y salas cerradas para el trabajo en grupo. Estos medios son los que necesitaría el estudiante para poder cursar con solvencia la asignatura objeto de estudio. Nuevamente, todas las facultades ya mencionadas cumplen ya con este requisito.

Recursos en casa

Dado que el trabajo autónomo fuera de clase constituiría una parte significativa de las responsabilidades del estudiante en la asignatura objeto de estudio -el crédito ECTS porta una carga docente de quince horas de ese tipo de trabajo-, sería necesario que este dispusiera en casa de un ordenador con conexión a Internet, un paquete ofimático del tipo Office para Windows, un navegador (o varios), un programa de gestión del correo electrónico y un dispositivo móvil que facilitara la comunicación con los pares. Es habitual que el estudiante ya cuente con todo ello.

Sería, asimismo, si no necesario, al menos sí muy conveniente, que el estudiante fuera construyendo poco a poco su propia biblioteca particular de herramientas y materiales de trabajo -bilingües y monolingües, en papel o en soporte electrónico- relacionados con la traducción jurídica: diccionarios, enciclopedias, monografías, formularios, manuales, obras jurídicas normativas y doctrinales, etcétera.

Tutorías

Las tutorías deberían estar dirigidas a que el profesor *a)* efectuara un seguimiento individualizado de los progresos que fueran haciendo sus estudiantes a lo largo del curso, así como de los escollos con los que estos se toparan en el camino, y, una vez que hubiera detectado y registrado unos y otros, *b)* les recomendará, de manera personalizada, que llevaran a cabo las actividades potenciadoras o correctoras que tuviera por más convenientes y beneficiosas.¹⁵

Las tutorías también deberían servir para que el estudiante pudiera ver al profesor como lo que en gran medida vendría a ser: un orientador dispuesto, con la mejor de las actitudes, a ayudar al estudiante en su proceso de enseñanza/aprendizaje y a interactuar con él *también* fuera de clase dentro del período consagrado a la atención personalizada. El tiempo y el espacio dedicados a las tutorías podrían servir, por añadidura, para que el estudiante percibiera la cercanía y el interés del profesor en todo lo concerniente a las decisiones referentes a su formación, futuro profesional o laboral, relación con los compañeros de clase, actividades profesionales (en la hipótesis de que las ejerciera), circunstancias académicas, etcétera.

Prácticas tuteladas y controladas

Las prácticas tuteladas y controladas como recurso didáctico dirigido a acercar la realidad profesional al traductor de textos jurídicos deberían constituir una parte significativa de la formación de este. Con todo, para que las prácticas resultaran eficaces y no se cayera en la tentación de reputarlas como una mano de obra muy barata o gratuita, habrían de estar *tuteladas y controladas* a la vez por un responsable académico (el profesor de la asignatura objeto de estudio) y otro de la institución o empresa de acogida, amén de tener una duración

15 Repárese, con todo, en que hay estudiantes que, por timidez o falta de confianza en sí mismos, temen dirigirse al profesor en clase y prefieren buscar un espacio menos público a fin de despejar sus dudas o encontrar una respuesta satisfactoria a sus preguntas.

determinada -de uno a tres meses sería el período ideal- y de estar perfectamente delimitadas de antemano -no tendría sentido que el estudiante de traducción de textos jurídicos dedicara la mayor parte del tiempo de sus prácticas a la compra de material de oficina, a atender llamadas de teléfono o a la realización de otras tareas administrativas, al cobro de impagados, etcétera-.

Una vez más, todas las facultades en las que se imparte la titulación de Traducción e Interpretación en las universidades españolas cumplen ya con este requisito.

3.3. Psicopedagógicos

Al igual que los criterios sociopedagógicos, los psicopedagógicos se reflejan en el diseño de los objetivos generales, en la estructuración de los contenidos y en la formulación de los procedimientos metodológicos referentes a la asignatura objeto de estudio.

La causa es bien sencilla. En última instancia, la formación de traductores de textos jurídicos implica no solo el fomento de una dimensión intelectual del proceso de enseñanza y aprendizaje -centrada en el *saber*, en el *conocer*, en el *pensar* y *repensar* críticamente lenguas, ordenamientos jurídicos, pautas de trabajo, vías de acceso a la profesión, fuentes de documentación, etcétera-, sino también el estímulo vigorizador de una dimensión práctica -entendida como un *saber hacer*, la adquisición y el desarrollo de competencias, la puesta en práctica de una *habilidad aprehensible*, la aplicación de una *tecnología*- e, incluso, de otra más profunda, de naturaleza epistemológica, expresable como un *saber hacer por una razón*. Si por la primera se entiende la pretensión de que los estudiantes alcancen un conocimiento minimalista, generalista, reflexivo y personal de los conceptos y fundamentos teóricos que subyacen a la asignatura objeto de estudio, por la segunda y por la tercera debería entenderse el designio de que fueran capaces de adquirir y desarrollar, mediante la activación de las competencias apropiadas, las habilidades necesarias y suficientes para desenvolverse en sociedad abastecidos de una buena formación y de un fino espíritu crítico, e incorporarse posteriormente a los diversos mercados de trabajo, conscientes de las consecuencias deontológicas que tendrían sus actuaciones profesionales o laborales.

Con estos mimbres psicopedagógicos, trenzados con los anteriores, los sociopedagógicos y los relativos a los contenidos, el profesor de la asignatura objeto de estudio estaría en condiciones de formular una propuesta metodológica en la que tendrían cabida elementos programáticos tales como la caracterización de la asignatura, la enunciación de los objetivos generales, el desarrollo

de una serie de temas suficientes para alcanzarlos, la utilización de herramientas y materiales para la puesta en práctica de las diversas actividades previstas, la evaluación, etcétera.

4. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

No es lo mismo formarse en traducción general que en traducción especializada (Way, 1997), dado que, en el primer caso, los campos discursivos no plantean dificultades, por ser inexistentes (o cuasi), mientras que, en el segundo, la presencia de, al menos, uno de ellos suele ser determinante. Tampoco es lo mismo formarse en traducción jurídica que en cualquier otro campo de la traducción especializada en la combinación y la direccionalidad lingüística inglés-español/español-inglés, por cuanto la primera, amén de especializada, suele ser mucho más «especial» que la segunda, a causa de los anisomorfismos temáticos que exhibe (Duro Moreno, 2000).

Las premisas metodológicas consignadas en este trabajo tal vez podrían constituir un báculo útil a la hora de diseñar una propuesta docente -de carácter generalista y *minimax*-, en forma de asignatura introductoria del grado universitario en Traducción e Interpretación en España, destinada a la enseñanza y al aprendizaje de la traducción jurídica inglés-español-inglés. El profesor encargado de llevar a cabo dicho diseño podría apoyarse, abastecerse y nutrirse de ellas, amén de ceñirse a los tres criterios delimitadores enumerados (los relativos a los contenidos, los sociopedagógicos y los psicopedagógicos), para satisfacer los requisitos mínimos de aplicabilidad, viabilidad, progresividad, flexibilidad, sistematicidad, equilibrio, realismo y suficiencia que cabría esperar, para tener validez pedagógica, de la asignatura y poder, así, cumplir los objetivos que aspire a alcanzar al impartirla -véase, a este respecto, Delisle (1998, pp. 19-20).

La puesta en práctica de las premisas y los criterios aplicables a la metodología formativa podría concretarse en un número razonable y ponderado de actividades dentro y fuera del aula, para las cuales haría falta contar con ciertos recursos (humanos, espaciales, temporales, tecnológicos, etcétera) y materiales (textos, fuentes de consulta, etcétera), adobados, si fuera necesario, con algunas acciones pedagógicas complementarias (conferencias, talleres de corta duración, visitas a expertos o a operadores jurídicos, etcétera).

La coda del presente trabajo ha de ir ineluctablemente expresada en forma de doble aportación: en primer lugar, convendría aportar a un hipotético programa de formación de formadores en traducción jurídica inglés-español-inglés un marco teórico estable y viable en el que pudieran encontrar acomodo

las propuestas epistemológica y metodológica ya ensayadas, con lo cual aquel podría considerarse si no concluido, cuando menos sí completado, siquiera de manera abierta y revisable; y en segundo lugar, resultaría tan positivo como interesante que el profesor universitario de traducción jurídica inglés-español/español-inglés reflexionara críticamente acerca de lo aquí detallado a la hora de planificar su propuesta formativa en cualquier asignatura de introducción a esta última.

Referencias bibliográficas

- AUSTERMÜHL, F. 2001. *Electronic tools for translators*. Manchester: St. Jerome.
- BEAUGRANDE, R. de y Dressler, W. U. 1981. *Introduction to Text Linguistics*. Londres y Nueva York: Longman.
- BORGES, J. L. 1985 [1932]. Las versiones homéricas. En *Prosa completa 1: Evaristo Carriego, Discusión, Historia universal de la infamia*. Barcelona: Bruquera, pp. 183–188.
- BOWKER, L. 2001. Towards a Methodology for a Corpus-Based Approach to Translation Evaluation. *Meta*, XLVI(2), pp. 345–364.
- BOWKER, L. 2002. *Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- CHUECA MONCAYO, F. J. 2002. *La terminología como elemento de cohesión en los textos de especialidad del discurso económico-financiero*. Valladolid: Universidad de Valladolid/Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [tesis doctoral dirigida por la Dra. Dña. Purificación Fernández Nistal].
- COSTA-JUSSÀ, M. R. y Fonollosa, J. A. R. 2015. Latest Trends in Hybrid Machine Translation and its Applications. *Computer Speech and Language*, 32, pp. 3–5.
- DECLERCQ, C. 2014. Crowd, Cloud and Automation in the Translation Education Community. *CULTUS | The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 7 [número monográfico titulado *Transcreation and the Professions*, al cuidado de David Katan y Cinzia Spinzi], pp. 37–56.
- DECLERCQ, C. (1998). Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. En García Izquierdo, I. y Verdegal, J., eds. *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón de la Plana, Universidad Jaime I, pp. 13–43.
- DURO MORENO, M. 2000. ¿Especial o especializada?: la traducción al español del derecho inglés. En AA. VV., *La traduction juridique. Histoire, théorie(s) et pratique. Actes/Legal Translation. History, Theory/ies and Practice. Proceedings*. Berna y Ginebra (Suiza): École de traduction et d'interprétation (ETI)/

- Association Suisse des Traducteurs, Terminologues et Interprètes (ASTTI), pp. 201–207.
- DURO MORENO, M. 2020a. Digital, dinámica, segura, ecológica y sin papeles: propuesta actualizada de normalización de la traducción jurada en España para el aseguramiento de la calidad. En Duro Moreno, M., Martínez López, A. B. y San Ginés Aguilar, P., eds. *Introducción a la traducción jurídica y jurada (inglés-español): orientaciones doctrinales y metodológicas*, 3.^a edición. Granada: Comares, pp. 245–269.
- DURO MORENO, M. 2020b. Translation Quality Gained through the Implementation of the ISO EN 17100:2015 and the Usage of the Blockchain: The Case of Sworn Translation in Spain. *Babel*, 66(2), pp. 226–253.
- DURO MORENO, M. y MONTEAGUDO MEDINA, M. A. 2023. La formación de formadores en Traducción e Interpretación (i): propuesta epistemológica para el diseño de una asignatura de introducción a la traducción jurídica inglés-español-inglés en el grado en España y en el pregrado en Perú. En Sánchez Fajardo, J. A. y Vargas, C., eds. *La traducción en la encrucijada interdisciplinar: temas actuales de traducción especializada, docencia, transcreación y terminología*. Valencia: Tirant lo Blanch (en prensa).
- FORCADA, M. L. 2010. Machine Translation Today. En Gambier, Y. y Van Doorslaer, L., eds. *Handbook of Translation Studies*, volumen 1. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 215–223.
- GILE, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- GUERBEROF ARENAS, A. y Toral, A. 2020. The Impact of Post-Editing and Machine Translation on Creativity and Reading Experience. *Translation Spaces*, 9(2), pp. 255–282.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, P. 1995. *Diseñar y enseñar: teoría y técnica de la programación y del proyecto docente*. 2.^a edición. Madrid: Narcea.
- HEYN, M. 1998. Translation Memories: Insights and Proposals. En Bowker, L., Cronin, M., Kenny, D. y Pearson, J., eds. *Unity in Diversity?: Current Trends in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome, pp. 123–136.
- HICKEY, L. 1996. Aproximación didáctica a la traducción jurídica. En Hurtado Albir, A., ed. *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I, pp. 127–139.
- JIMÉNEZ CRESPO, M. Á. 2017. *Crowdsourcing and Online Collaborative Translations: Expanding the Limits of Translation Studies*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- JIMÉNEZ SERRANO, Ó. 2000. *Proyecto docente e investigador*. Granada: Universidad de Granada [inédito].

- KELLY, D. 1999. *Proyecto docente e investigador*. Granada: Universidad de Granada [inédito].
- KELLY, D. 2002. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes: hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1, pp. 9–20.
- KELLY, D. 2005. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Khoury, O. 2022. Perceptions of Student-Centered Learning in Online Translator Training: Findings From Jordan. *Heliyon*, 8. Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S240584402200932X> [último acceso: 10 de diciembre del 2022].
- KIRALY, D. C. 1995. *Pathways to Translation — Pedagogy and Process*. Kent (Ohio) y Londres: The Kent State University Press.
- KIRALY, D. C. 1999. From Teacher-Centered to Learning-Centered Classrooms in Translator Education: Control, Chaos, or Collaboration? Online Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training. Intercultural Studies Group. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili. Disponible en [fut.es/~apym/symp/kiraly.html](https://www.iesab.cat/~apym/symp/kiraly.html) [último acceso: 10 de diciembre del 2022].
- KIRALY, D. C. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education — Empowerment from Theory to Practice*. Manchester (Reino Unido) y Northampton (Massachusetts), St. Jerome.
- KIRALY, D. C. 2001. Towards a Constructivist Approach to Translator Education. *Quaderns: revista de traducció*, 6, pp. 50–53.
- KUSSMAUL, P. 1995. *Training the Translator*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- MATA PASTOR, C. 2003. Algunas preguntas y respuestas sobre didáctica de la traducción. En García Peinado, M. Á. y Ortega Arjonilla, E., directores. *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación*, 1. Granada: Atrio. pp. 613–632.
- MELAMED, I. D. 2001. *Empirical Methods for Exploiting Parallel Texts*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- NEUBERT, A. 1985. *Text and Translation*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- NEUBERT, A. 2000. Competence in Language, in Languages, and in Translation. En Schäffner, C. y Adab, B., eds. *Developing Translation Competence*: Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 3–18.
- PÉREZ GONZÁLEZ, L. 2005. Aportaciones de las nuevas tecnologías a la investigación en el ámbito de la traducción jurídica. En Monzó, E. y Borja, A., eds. *La traducción y la interpretación en las relaciones jurídicas internacionales*. Castellón de la Plana: Universidad Jaime I, pp. 133–152.

- ROBINSON, B. J., LÓPEZ RODRÍGUEZ, C. I. y TERCEDOR SÁNCHEZ, M. I. 2008. Neither Born nor Made, but Socially Constructed: Promoting Interactive Learning in an Online Environment. *TTR: traduction, terminologie, redaction*, XXI(2), pp. 95–129.
- ROBINSON, D. 1997. *Becoming a Translator — An Accelerated Course*. Londres y Nueva York: Routledge.
- ROJO, A. 2013. *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid: Síntesis.
- ROJO, A. 2018. *La investigación en traducción: una revisión metodológica de la disciplina*. Barcelona: Anthropos.
- SHREVE, G. M. y NEUBERT, A. 1992. *Translation as Text*. Kent (Ohio) y Londres: The Kent State University Press.
- TORRES DEL REY, J. 2005a. Nuevas orientaciones de la formación en tecnologías de la traducción: procesos, objetos y aplicaciones. En García Peinado, M. Á.; Campos Plaza, N; Ortega Arjonilla, E.; y Vilvandre de Sousa, C. eds. El español, lengua de cultura, lengua de traducción: aspectos teóricos, metodológicos y profesionales: IV simposio internacional TRADUCCIÓN, TEXTO E INTERFERENCIAS. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 525–539.
- TORRES DEL REY, J. 2005b. *La interfaz de la traducción: formación de traductores y nuevas tecnologías*. Granada: Comares.
- TORRES DEL REY, J. 2019. The Proper Place of Localization in Translation Curricula: An Inclusive Social, Object-Driven, Semiotic-Communicative Approach. En Sawyer, D. B., Austermühl, F., y Enriquez Raído, V. *The Evolving Curriculum in Interpreter and Translator Education: Stakeholder perspectives and voices* [American Translators Association Scholarly Monograph Series XIX], pp. 229–258.
- VIENNE, J. 1994. Toward a Pedagogy of ‘Translation in Situation.’ *Perspectives: Studies in Translatology*, 2(1), pp. 51–59.
- WAY, A. 2018. Quality Expectations of Machine Translation. En Moorkens, J., Castilho, S., Gaspari, F. y Doherty, S., eds. *Translation Quality Assessment: From Principles to Practice*. Cham (Suiza): Springer, pp. 159–178.
- WAY, C. 1997. Cómo estructurar un curso de traducción especializada: premisas básicas. En Vega Cernuda, M. Á y Martín-Gaitero, R., eds. *La palabra vertida: investigaciones en torno a la traducción (actas de los VI encuentros complutenses en torno a la traducción)*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 485–490.
- ZABALBEASCOA, P. 1999. La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora. En Gil de Carrasco, A. y Hickey, L., eds. *Aproximaciones a la traducción*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 31–50.