

La utilidad de las tareas de traducción en la clase de Traducción Jurídica: un estudio de caso

How Useful Translation Tasks Are in Legal Translation Classes: A Case Study

Munch, María Beatriz - bmunch@fahce.unlp.edu.ar

Amorebieta y Vera, Julieta - jamorebieta@fahce.unlp.edu.ar

Remiro, Guillermina - gremiro@fahce.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen

La docencia constantemente nos interpela a replantearnos los modos de enseñar las disciplinas que nos ocupan, en este caso la traducción jurídica. Ante la falta de material didáctico desarrollado y publicado localmente que se centre en la competencia traductora (Hurtado Albir, 2003-2017) y en las competencias en traducción jurídica (Prieto Ramos, 2011) en particular, nos encontramos con la necesidad de adaptar y diseñar tareas que estén propiamente contextualizadas y que fomenten el desarrollo de estas competencias. Nuestra contribución surge a partir del trabajo realizado en la cátedra de Traducción Jurídica y Económica 1 (inglés), FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, y viene a complementar las propuestas metodológicas que hemos venido desarrollando en estos últimos años (2017-2018-2019), concretamente en relación con su aplicación. Nos proponemos observar si la implementación de tareas posibilitadoras (Hurtado Albir, 2003) y encargos reales de traducción (Nord C. en Hurtado Albir, 1996) fomentan la adquisición de las competencias necesarias para traducir textos de naturaleza jurídica. Para ello hemos creado un dispositivo que consta de dos partes: la realización de la traducción directa de un certificado del Registro Civil e, inmediatamente después de finalizada esta, la resolución de una guía de preguntas que apuntan a reflexionar sobre la tarea realizada. La implementación se replica en dos momentos: uno al comienzo del año, antes del abordaje de la Unidad 1 del programa y sin ningún tipo de instrucción previa, y el otro, ocho clases después, una vez concluida la secuencia de tareas planteadas por la cátedra. El objetivo de este trabajo no es evaluar la calidad de las traducciones que realizan los alumnos, ya que es claro que la práctica redundante en una mejora. Lo que nos interesa observar es en qué medida estas tareas posibilitan la adquisición de las herramientas necesarias para el desarrollo de las competencias mencionadas. Esperamos, así, comprobar, por un lado, si el material diseñado resulta de utilidad para la enseñanza-aprendizaje de la traducción y, por otro, si fomenta la autonomía, la reflexión y la actitud crítica por parte de los alumnos sobre el proceso y el producto.

Palabras clave: tareas de traducción, traducción jurídica, aplicación práctica

Abstract

Our profession constantly makes us rethink the way we teach the disciplines we are in, which in this particular case is legal translation. Given the scarcity of teaching material both locally developed and published focusing on translation competence (Hurtado Albir, 2003-2017) and specifically on the competences in legal translation (Prieto Ramos, 2011), we have found it necessary to adapt and design tasks which are appropriately contextualized and which foster the development of such competences. This contribution derives from the work carried out in the course «Legal and Economic Translation 1 (English-Spanish)», at the School of Humanities and Education Sciences, Universidad Nacional de La Plata, and supplements the methodological approaches that we have been working on over the past few years (2017-2018-2019), particularly as regards the application of these approaches. Our aim is then to find out whether the facilitating tasks (Hurtado Albir, 2003) and translation briefs (Nord C. in Hurtado

Albir, 1996) used enable the acquisition of the competences needed to translate legal texts. In order to do this, we have created a two-part device: the direct translation of a Civil Registry certificate and, immediately afterwards, a set of questions intended to help students reflect upon the task completed. The device is replicated twice: once at the beginning of the year, before working on Unit 1 from the syllabus and without any sort of prior experience or instruction, and the other, eight classes later, once the students have completed the sequence of tasks suggested. The purpose of this work is not to assess the quality of the students' translation, since it is clear that practice entails improvement. What we want to look at is how much these tasks help the acquisition of the tools which are needed to develop the competences abovementioned. Thus, we hope to find out, on the one hand, whether the material designed is useful when teaching and learning to translate and, on the other, whether it fosters students' autonomy, reflection and critical attitudes in connection with the process and with the product.

Key words: translation tasks, legal translation, practical application

La utilidad de las tareas de traducción en la clase de Traducción Jurídica: un estudio de caso

1. Introducción

El presente trabajo intenta dar respuesta al interrogante sobre el cual ya venimos trabajando desde hace algunos años: «¿cómo introducir al alumno en la práctica de la traducción general y de la traducción especializada al mismo tiempo, en el uso del lenguaje de especialidad y en la práctica de técnicas de investigación y de redacción de textos especializados?» (Amorebieta y Vera, Munch y Remiro, 2019, p. 16) y viene a complementar las propuestas metodológicas que hemos venido desarrollando desde el año 2017, concretamente en relación con su aplicación. En este sentido, esta indagación es necesariamente la consecuencia de nuestra labor docente, la cual constantemente nos interpela a replantearnos los modos de enseñar las disciplinas que nos ocupan, en este caso la traducción jurídica.

La falta de material didáctico desarrollado y publicado en Argentina que se centre en la competencia traductora (Hurtado Albir, 2003-2017) y en las competencias en traducción jurídica (Prieto Ramos, 2011) nos fuerza a adaptar y diseñar tanto tareas como secuencias y material didácticos que estén propiamente contextualizados y que fomenten la adquisición de estas competencias.

Esta contribución surge, así, a partir del trabajo realizado en la cátedra de Traducción Jurídica y Económica 1 (en inglés). Esta asignatura es de carácter anual y se cursa en tercer o cuarto año de la carrera conforme el Plan de Estudio vigente (2016) de Traductor Público Nacional en Lengua Inglesa perteneciente al Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Esta materia constituye la primera aproximación de los alumnos a la traducción como campo, dado que el Plan de Estudios actual no incluye ni traducciones generales ni introducciones al área. Para poder cursar esta asignatura, se requieren las cursadas de: Lengua Inglesa 2, Gramática Comparada y Derechos 1 y 2 aplicados a la traducción, los cuales contemplan únicamente el estudio del derecho argentino por lo que el conocimiento del derecho anglosajón forma parte de los contenidos mínimos de la materia de traducción que nos ocupa. El componente teórico además incluye teorías de traducción aplicadas a la especialidad, estudios del lenguaje jurídico inglés y estadounidense y comparaciones entre tres sistemas jurídicos: el argentino, el estadounidense y el inglés. En las clases prácticas, se trabaja con la traducción de textos auténticos pertenecientes al Registro Civil, con certificados de estudio, declaraciones juradas y sentencias de divorcio, entre otros documentos, y se establece una conexión entre los aspectos teóricos y la práctica traductora.

Asimismo, esta indagación surge de nuestra labor de investigadoras y está enmarcado dentro del proyecto de investigación vigente «Estudios de derecho comparado: ¿herramienta o método para la traducción jurídica y la didáctica de la traducción en Argentina?», dirigido por la Dra. Cagnolati y radicado en la FaHCE. Si bien este trabajo no está estrictamente relacionado con el tema del proyecto, a saber: el derecho comparado y su implicancia en la traducción y en la

formación de futuros traductores, dentro de sus objetivos específicos está el desarrollo de herramientas para la enseñanza de la traducción jurídica.

En esta oportunidad, intentaremos observar si la implementación de tareas posibilitadoras (Hurtado Albir, 2003) y encargos reales de traducción (Nord en Hurtado Albir, 1996) fomentan la adquisición de las competencias necesarias para traducir textos de naturaleza jurídica.

Nuestro trabajo se desarrollará en las próximas cuatro secciones. En primer lugar, abordaremos brevemente el marco teórico sobre el cual apoyamos nuestra propuesta metodológica. En segundo lugar, describiremos el estudio de caso, el dispositivo creado y el modo de implementación. La siguiente sección presentará los resultados y nuestro análisis de los datos obtenidos y trataremos de observar en qué medida las tareas que diseñamos o adaptamos, y que fueron llevadas a cabo por los alumnos, posibilitan la adquisición de las herramientas necesarias para el desarrollo de la competencia traductora. Asimismo, esperamos poder establecer si este modo de trabajar fomenta la autonomía, la reflexión y una actitud crítica por parte de los alumnos sobre el proceso y el producto. Por último, esbozaremos las conclusiones a las que hemos arribado.

2. Marco teórico

El marco teórico está dividido en dos partes. En primer lugar, presentaremos una breve reseña de los lineamientos teóricos sobre los que apoyamos el armado de las tareas y de las secuencias didácticas realizadas por los alumnos. En segundo lugar, describiremos en detalle la noción de competencia y sus componentes, el desarrollo de los cuales es el objetivo último de las clases de traducción.

2.1. Lineamientos pedagógicos

En lo que respecta a la planificación y diseño de nuestras clases de traducción, tomamos el aporte de Elena (2011, p. 173), quien trabaja sobre la didáctica de la traducción jurídica. Esta autora sostiene que la planificación docente tiene un doble objetivo: por un lado, organizar una asignatura que posibilite la adquisición de las competencias requeridas y, por otro, lograr autonomía, reflexión y aprendizaje crítico en los alumnos. Si bien se mencionan varias áreas en las cuales podemos trabajar en pos de lograrlo (contenidos, objetivos, metodología, evaluación), aquí nos centraremos en la parte metodológica, más específicamente en el desarrollo de material que tiene como fin último el aprendizaje significativo, constructivo y no memorístico. Sin este conocimiento, no le sería fácil al traductor abordar nuevas situaciones en su práctica profesional y traducir exitosamente textos no trabajados con anterioridad.

Para la elaboración y adaptación de material, tomamos el enfoque por tareas propuesto por Ellis (2014, p. 114) para el aprendizaje de la lengua extranjera. Este autor establece una diferencia bien marcada entre lo que tradicionalmente conocemos como «actividad», ejercicio mecánico y especialmente gramatical, y la «tarea», que se presenta como una oportunidad para que los alumnos utilicen la lengua de forma comunicativa y significativa. En esta misma línea, pero ya específicamente en el área de especialización que nos ocupa, seguimos la definición propuesta por Hurtado (2003, p. 56) para la tarea de traducción, definida como «una unidad de

trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo». Dentro de la tarea de traducción, la autora menciona dos tipos: la tarea posibilitadora o preparatoria y la tarea final. Mientras que la primera, como bien lo indica su nombre, prepara al alumno y lo guía para la concreción de la tarea final a través de distintas propuestas que variarán según las necesidades propias de los alumnos y los objetivos específicos de la clase (uso de textos paralelos, guías de análisis de textos y diferentes tipos de traducción), la tarea final consiste en la traducción del texto.

Por otro lado, el objetivo de esta última es replicar la actividad profesional del traductor en el aula, lo que nos lleva entonces al concepto de encargo propuesto por Nord (1996, p. 94). Según esta autora, el encargo en la clase de traducción supone un análisis de la situación comunicativa que tendrá como consecuencia la concreción exitosa de la tarea. Del mismo modo que el traductor profesional debe tener en cuenta cierta información que le permita tomar decisiones acertadas respecto del trabajo que se le encarga, el estudiante deberá responder a los siguientes interrogantes: la función comunicativa de la traducción, sus destinatarios, las condiciones temporales y locales de recepción, el medio de transmisión del texto y el motivo por el cual debe realizarse la traducción.

En pocas palabras, los lineamientos mencionados anteriormente, que constituyen una parte central de nuestra propuesta pedagógica, tienen como objetivo último un alumno responsable, consciente y creador de su propio aprendizaje. De esta manera, pretenden fomentar el rol activo en cada una de las tareas realizadas. Como corolario de lo anterior, el docente se posiciona como un guía y mediador en este proceso de construcción de conocimiento.

2.2. Competencia traductora

Consideramos que el enfoque trabajado por el Grupo PACTE¹ en los últimos veinte años (1996-1999-2003-2017) es una referencia conceptual obligatoria a la hora de abordar toda investigación que tenga como eje central la didáctica de la traducción y, por tanto, el desarrollo de la competencia traductora. Dentro de los numerosos aportes realizados por este grupo, presentaremos a continuación los que atañen a este trabajo en particular. Asimismo, tomaremos lo propuesto por Prieto Ramos (2011), quien también utiliza el enfoque mencionado, aplicado especialmente a la traducción jurídica.

En primer lugar, es menester hacer referencia a la definición de traducción propuesta por Hurtado Albir (2003, p. 31), quien entiende que la traducción implica el «desarrollo por parte de un individuo de un proceso mental que le permite efectuar la transferencia desde el texto original hacia la producción de un texto de llegada. Este proceso mental consiste en comprender el sentido que transmite un texto para luego reformularlo con los medios de otra lengua». En otras palabras, la traducción no constituye un trabajo automático e inconsciente de traspaso de una

¹ Proceso de adquisición de la competencia traductora y evaluación, dirigido por la Dra. Amparo Hurtado Albir, que se dedica a la investigación de la competencia traductora y sus componentes a partir de un enfoque empírico-experimental.

lengua a otra, sino que más bien es el entendimiento acabado de un texto que luego de un complejo procesamiento mental es reexpresado en otra lengua.

En este sentido, si entendemos la traducción como un procesamiento complejo, su enseñanza no puede implicar únicamente el perfeccionamiento de las dos lenguas de trabajo (Hurtado, 1996, p. 34), ya que la traducción está atravesada por otras cuestiones, como el contenido temático del texto de origen y las técnicas de traducción específicas, por ejemplo. Es por esto que, en la clase de traducción, el objetivo no es el aprendizaje de dos lenguas sino el desarrollo de la competencia traductora, definida esta como el «conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para saber traducir» (Hurtado, 2004, p. 394). Otro de los grandes aportes del Grupo PACTE se desprende, entonces, de esta definición: el desglose de la competencia traductora en diferentes subcompetencias que han ido cambiando a medida que han ido perfeccionando los distintos modelos.

Como es bien sabido, la traducción general y la traducción jurídica comparten ciertos aspectos como, por ejemplo, el trabajo entre dos lenguas y el uso de técnicas de traducción, entre otros. Sin embargo, difieren notablemente en lo que respecta a la especificidad de la segunda. Esta discrepancia está dada principalmente por las diferencias entre los distintos ordenamientos jurídicos involucrados y, consecuentemente, por la falta de equivalentes que esto suscita tanto en materia conceptual como léxica y organizativa. Es por ello que Prieto Ramos (2011) propone un modelo que desarrolla competencias específicas para la traducción jurídica. Es importante destacar que, si bien Šarčević no menciona explícitamente la noción de (sub)competencias, ya en 1997 esta autora propone que la competencia en traducción jurídica abarca el conocimiento relacionado con la terminología, el razonamiento lógico, la resolución de problemas y el análisis del contexto, dando a entender que para ser un traductor jurídico competente se necesita adquirir todo lo señalado anteriormente y además ciertos aspectos del derecho. De esto se desprende, en consecuencia, la necesidad de desarrollar un modelo aplicado a la traducción especializada.

Prieto Ramos (2011), por su parte, propone un modelo holístico basado en los trabajos del grupo PACTE, Kelly (2005) y en los investigadores del EMT (*European Masters in Translation*, 2009) así como en su quehacer profesional. Este modelo plantea el desarrollo de un conocimiento que no solo es de índole declarativo sino también operativo, organizado a partir de las siguientes competencias: la «competencia estratégica o metodológica», la cual funciona como nexo, organiza el resto de las competencias y comprende, por ejemplo, el análisis del encargo y la identificación y resolución de problemas; la «competencia comunicativa y textual», que consiste en el conocimiento de las dos lenguas y los usos jurídicos lingüísticos especializados y las convenciones textuales de documentos jurídicos; la «competencia temática y cultural», que involucra el conocimiento del campo del derecho; la «competencia instrumental», que está relacionada con las técnicas de documentación y la utilización de la tecnología aplicada a la traducción jurídica y, finalmente, la «competencia interpersonal y profesional», la que incluye el conocimiento sobre las obligaciones fiscales, los aspectos deontológicos de la profesión y su reglamentación jurídica.

En resumen, Prieto Ramos ve la traducción jurídica como campo interdisciplinario, el cual involucra diversos procesos, productos y agentes (2014, p. 26). En este sentido, entendemos que es imperativo que los futuros traductores jurídicos adquieran las competencias planteadas por este autor, dado que la traducción de textos jurídicos es un proceso más complejo que la

traducción de textos generales y, por tanto, «requiere el desarrollo de unas competencias específicas» (Soriano Barabino, 2018, p. 219).

3. Estudio de caso

Como mencionamos anteriormente, este trabajo se desprende de otras presentaciones más bien teóricas en las cuales describimos y diseñamos posibles abordajes para la enseñanza de distintos temas dentro de las clases de traducción jurídica. En este momento, nos encontramos frente a la necesidad de verificar la utilidad de estas propuestas y ver si es posible obtener resultados comprobables a partir de su aplicación. Si bien este tipo de práctica en clase se viene desarrollando desde hace varios años y hemos podido observar una mejora en el rendimiento de los alumnos, esta es la primera experiencia empírica para la cual hemos diseñado el dispositivo que detallaremos en la siguiente sección.

3.1 Descripción del dispositivo

El dispositivo diseñado para nuestra indagación consta de dos partes: un certificado del Registro Civil de Inglaterra y una guía de preguntas formuladas especialmente para la reflexión sobre varios aspectos relacionados con la tarea traductora y, en particular, con el abordaje de este documento.

Parte 1 – Encargo: Tu cliente te encarga la traducción de este documento para entregarlo a las autoridades argentinas a fin de realizar trámites sucesorios. El texto debe cumplir con las formalidades de la traducción pública. Fecha de entrega: XX 2019.

FC 527040

CERTIFIED COPY
Pursuant to the Births and Deaths Registration Act 1953

Registration District **Chesterfield**
in the County of **Derby**

1936. Birth in the Sub-district of Eckington in the County of Derby										
Columns: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10										
No.	When and where born	Name, if any	Sex	Name, and surname of father	Name, surname and maiden surname of mother	Occupation of father	Signature, description, and residence of informant	When registered	Signature of registrar	Name entered after registration
354	Eleventh February 1936 22 Owlthorpe Hill Mosborough Eckington RD	Walter Alfred	Boy	Walter WINTERBURN	May WINTERBURN formerly GASH	General Labourer	W Walterburn Father 22 Owlthorpe Hill Mosborough Moor	Seventh May 1936 On the authority of the Registrar General	T E Cope Registrar	/

Certified to be a true copy of an entry in a register in my custody.

John Smith Deputy Superintendent Registrar
24.2.2004 Date

CAUTION: THERE ARE OFFENCES RELATING TO FALSIFYING OR ALTERING A CERTIFICATE AND USING OR POSSESSING A FALSE CERTIFICATE. ©CROWN COPYRIGHT
WARNING: A CERTIFICATE IS NOT EVIDENCE OF IDENTITY.

Parte 2: Guía de preguntas

Una vez terminada la traducción, responde las siguientes preguntas:

- 1- ¿Leíste todo el texto antes de comenzar la traducción? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿por qué?
- 2- ¿Qué documento es? ¿Cuándo te diste cuenta de que era ese documento?
- 3- ¿Qué decisión tomaste respecto del formato o de la organización de la información? ¿Por qué? ¿Cambiaste algo de lugar? ¿Omitiste algo? ¿Por qué?
- 4- ¿Qué decisión tomaste respecto de los nombres propios, las direcciones y las firmas?
- 5- ¿Qué dificultades de traducción crees que tiene este documento? (Léxicas, gramaticales, de sentido) ¿Qué te ayudó a resolverlas?
- 6- ¿Cómo abordó la traducción: palabra por palabra, frase por frase o idea por idea?

Este dispositivo se implementó en dos momentos distintos. En primer lugar, se les propuso a los alumnos de Traducción Jurídica y Económica 1 (en inglés) que realizaran la traducción directa (inglés-español) del documento el primer día de clases sin ningún tipo de instrucción previa. Se les pidió que realizaran la traducción de manera individual y se les permitió hacer uso de todos los recursos disponibles en línea (diccionarios, foros, etc.). Una vez finalizada y entregada la traducción, se proyectó la guía de preguntas y se les solicitó que las respondieran con honestidad, sin tener en cuenta lo que ellos pensaban que las docentes a cargo esperarían leer, es decir, que respondieran las preguntas intuitivamente y centrándose únicamente en su labor. Se implementó el experimento de este modo para evitar que las preguntas llevaran a los alumnos a realizar cambios en sus traducciones. Cabe aclarar que no se exigió la realización de la traducción/guía de preguntas en un periodo de tiempo determinado, ya que este no era una variable de interés para la investigación. En promedio, los alumnos necesitaron entre 45 minutos y una hora para la concreción de ambas partes. Tanto las traducciones como las respuestas quedaron en poder de las docentes, es decir que los alumnos no volvieron a tener acceso ni al dispositivo ni a sus respuestas, ya que nuestra intención era que no recordaran sus respuestas en la segunda implementación.

Este experimento se replicó ocho clases más tarde: una vez finalizada la unidad temática número 1 de las clases prácticas, que versa sobre la traducción directa e inversa de documentos personales (certificados de nacimiento, defunción y matrimonio). En esta nueva instancia, el dispositivo fue similar: se mantuvo el texto y la guía de preguntas y se realizó individualmente. Sin embargo, esta vez se agregó un encargo detallado para que fuera lo más parecido a una práctica real y se hizo de forma domiciliaria como trabajo práctico. Entendemos que, en esta segunda modalidad, se corría el riesgo de que los alumnos se vieran tentados a realizar las dos tareas en diferente orden o al mismo tiempo, y que esto podría modificar los resultados de la investigación. Por ello, se hizo especial hincapié en la importancia del orden sugerido y se apeló a que fuera respetado.

Entre estos dos momentos, los alumnos tuvieron clases teórico-prácticas y clases prácticas, a cargo de diferentes docentes, en las que se desarrollaron distintos tipos de tareas que responden a nuestro abordaje metodológico. Las clases teórico-prácticas (cuatro horas semanales) estuvieron generalmente divididas en dos partes: en el componente más teórico, se abordaron temas profesionales, (relacionados con distintos aspectos de la traducción jurídica, de la profesión del

traductor público y del desempeño profesional) así como también elementos del derecho anglosajón (relativo a los sistemas jurídicos, las ramas del derecho, la organización de la justicia). En el componente práctico de estas clases, se presentaron los documentos por traducir, se analizó la estructura del género y la organización de la información y se realizó una traducción directa e inversa de cada uno de los tipos textuales introducidos.

Para las clases prácticas, las cuales tienen un contacto con los alumnos de dos horas semanales, se diseñó un cuadernillo que compilaba distinto tipo de material: fragmentos de manuales españoles con tareas adaptadas a la realidad argentina, documentos originales (mayormente extraídos de la práctica profesional) y tareas preparadas especialmente para abordar estos textos. Como ya hemos planteado en ocasiones anteriores, ante la falta de material producido localmente, hemos diseñado en los últimos años propuestas de adaptación de material (Amorebieta y Vera & Remiro, en prensa) y diseño de tareas especialmente aplicadas a la realidad argentina (Amorebieta y Vera, Munch & Remiro, 2019). A partir de las lecturas incluidas en el cuadernillo, se retoman aspectos teóricos como, por ejemplo, la diferencia entre traducción pública y jurídica, así como también cuestiones relacionadas con el Registro Civil, entre otros. Para ello, se propone una variedad de tareas que van desde la realización de cuadros comparativos, identificación de términos específicos hasta búsquedas dirigidas en las páginas web de las instituciones involucradas. En lo que respecta a los documentos por traducir, los alumnos realizan tareas preparatorias antes de traducir: análisis del contenido a partir de preguntas orientadoras, análisis del formato, extracción terminológica, preparación de glosarios, trabajo con textos paralelos y análisis del encargo de traducción. La tarea final siempre consiste en la realización de una traducción, siempre con formato de traducción pública. Cabe aclarar que, a lo largo de las clases prácticas, se realizan varias traducciones de cada uno de los tipos de documentos mencionados.

4. Descripción y análisis del corpus

Nuestro corpus consta de 46 muestras para cada etapa. Esto no representa el total de alumnos inscriptos en la materia (número que ronda los 80 alumnos), sino aquellos que se presentaron el primer día de clases y que accedieron a participar en el estudio. Dentro del grupo de participantes, contamos con un porcentaje de alumnos (48%) que está cursando la materia por segunda vez (Grupo 1). Esto, sin duda, creemos que será un factor determinante en el tipo de respuestas esperadas, sobre todo en la primera implementación, por lo que no será considerado para el análisis.

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo principal es analizar si tras la implementación de tareas en clase se comenzaron a desarrollar alguna de las competencias de traducción antes mencionadas y si hay algún tipo de reflexión sobre la tarea que realizan, tomamos únicamente las muestras de alumnos que hacen la materia por primera vez (Grupo 2). Este grupo consta de 24 muestras, una de las cuales tuvo que ser descartada por la imposibilidad de análisis en la respuesta; por lo tanto, basaremos nuestra indagación en las respuestas de 23 alumnos. Lo realizado por Grupo 1 será utilizado, entonces, como grupo de control, ya que suponemos que en el primer muestreo van a replicar y reforzar las respuestas brindadas por los estudiantes del Grupo 2 en la segunda etapa.

Por otra parte, si bien se les solicitó a los alumnos que realizaran una traducción, esta será descartada para el presente análisis dado que trabajamos sobre la premisa de que los alumnos necesariamente mejoran su práctica traductora a raíz de su trabajo en las clases. La traducción es únicamente el puntapié inicial para que reflexionen sobre su tarea. Es por ello que únicamente se analizarán las respuestas obtenidas en las guías de preguntas y se compararán las de cada alumno del Grupo 2 en la primera y segunda instancia de realización del cuestionario. Entendemos que la muestra no es lo suficientemente significativa como para realizar un análisis cuantitativo, por lo que nuestro enfoque será mayormente cualitativo. Sin embargo, haremos mención de las tendencias que se observen en los casos en los que lo consideremos relevante.

A continuación, presentaremos las preguntas, los resultados y el análisis correspondiente y compartiremos aquellas respuestas que entendemos vale la pena citar debido al nivel de reflexión que muestran (o no) los alumnos:

Pregunta 1: *¿Leíste todo el texto antes de comenzar la traducción? En caso de que la respuesta sea afirmativa, ¿por qué?*

Dadas las características de la pregunta, existen cuatro combinaciones posibles en relación con la respuesta: sí-sí, no-no, sí-no, no-sí. Previamente a la lectura de las muestras, se esperaba que los alumnos en la primera instancia comenzaran a traducir sin leer todo el documento, pero que sí lo hicieran en la segunda. Esto se ve reflejado en el resultado obtenido, ya que, de un total de 23 alumnos, 13 (56,5 %) respondieron de forma negativa en la primera instancia pero afirmativa en la segunda, lo que corroboró nuestra hipótesis, como se muestra a continuación:

M₁₁: No

M₁₂: sí [sic], para tener una visión amplia de todo lo que contenía el texto y no dejar nada de lado (o intentarlo, al menos). También para localizar cualquier dato que me resultara difícil de leer o de traducir, y prepararme para resolverlo. En el caso de que sea difícil de leer, darme el tiempo para entender lo que dice, o buscar si más adelante está el dato de forma más clara. Además, porque, en reiteradas ocasiones ustedes nos dijeron que así lo hiciéramos².

V₁₁: No lo leí antes de comenzar la traducción.

V₁₂: sí [sic] leí todo el texto antes de comenzar a traducirlo porque así veo de que[sic] se trata y puedo identificar las palabras que voy a tener que buscar en el diccionario.

Q₁₁: NO

Q₁₂: leí todo el texto antes de comenzar la traducción para saber con qué tipo de información iba a tratar y de qué manera estaba organizada.

Como puede observarse en esta pequeña muestra, los alumnos no solo parecen haber adquirido el hábito de lectura previa, sino también parecen ser conscientes de los motivos por los cuales deben llevar esto a cabo.

²Énfasis nuestro.

En lo que respecta a las otras combinaciones, cabe aclarar que 6 alumnos (26 %) leyeron el texto de origen en ambas oportunidades. Las otras dos posibles combinaciones arrojaron un resultado insignificante para el análisis. Obtuvimos dos respuestas que fueron imposibles de clasificar respecto de las combinaciones esperadas: «leí en diagonal» y «leí mas o menos». Como puede apreciarse, es difícil interpretar si el alumno considera que leyó o no el texto.

Por último, cuando comparamos las respuestas del grupo de control, notamos que un gran porcentaje de alumnos (54,5 %) respondió de la misma manera que los alumnos del Grupo 2 (no-sí). Si bien la respuesta obtenida no es la que esperábamos, suponemos que esto se debe a la familiaridad que los alumnos tienen con este tipo de documentos, por haber ya trabajado con ellos en oportunidades anteriores. Lo que sí podemos destacar es que un 32 % (porcentaje superior al Grupo 2) respondió de la manera esperada (sí-sí).

Pregunta 2: *¿Qué documento es? ¿Cuándo te diste cuenta de que era ese documento?*

Lo que pudimos observar en las respuestas a esta pregunta fue que la gran mayoría de los alumnos pudieron identificar, desde su primer acercamiento, el tipo de documento. Esto puede deberse, principalmente, a que el texto tiene título (*Certified copy of an entry*). Si bien los alumnos están familiarizados con este tipo de documento en lengua española, dado que son parte de los contenidos de Derecho 1 Aplicado a la Traducción y este tipo de conocimiento puede acercarlos a este tipo de texto; para la mayoría, esta fue la primera vez que se encontraban con un documento personal en inglés.

En la primera instancia, entonces, 22 alumnos (95,6 %) pudieron identificar el documento correctamente y todos pudieron hacerlo en la segunda. Lo que notamos fue una variación en la terminología utilizada para referirse al título del documento. El 50 % utilizó *acta* o *partida*, y el otro 50 % utilizó la palabra *certificado* en la primera instancia. En la segunda, todos utilizaron la palabra *certificado*. Creemos que esto responde a que los alumnos ya han trabajado con las formalidades de la traducción pública en varias de las clases anteriores y entienden que la traducción tiene que estar encabezada por el título del documento por traducir. A continuación, incluimos un ejemplo de las respuestas encontradas:

N₁₁: Partida de nacimiento. El título del texto lo indicaba

N₁₂: el documento es un certificado de nacimiento, claramente indicado donde dice «Birth in the Sub-district... ». Además, la estructura y vocabulario *fue trabajada anteriormente en clase* por lo que fue fácil identificarlo como tal.

En lo que refiere al grupo de control, observamos que este grupo arrojó resultados idénticos al Grupo 2. Reflexionando sobre las respuestas obtenidas de este grupo, consideramos que es posible que la pregunta formulada no haya sido lo suficientemente clara ya que el alumno puede confundir el tipo de documento original con el nombre dado en el título de la traducción.

Pregunta 3: *¿Qué decisión tomaste respecto del formato o de la organización de la información? ¿Por qué? ¿Cambiaste algo de lugar? ¿Omitiste algo? ¿Por qué?*

En lo que respecta al formato, las respuestas de los estudiantes fueron las esperadas: que en la primera instancia se apegaran al original y replicaran el cuadro, mientras que en la segunda adecuaban el formato al de la traducción pública. Lo que observamos, entonces, es que hubo un cambio en el formato de la primera a la segunda instancia.

El 73 % respetó el formato cuadro en la primera, justificándolo con respuestas como las que citamos a continuación:

T₁₁: Reproduce el mismo formato en la hoja, con la excepción de que corté el cuadro en dos partes. Creo que una traducción debe ser fiel a la original [sic] no solo en el contenido que se traduce sino en el formato también. Cambie algunas palabras que me parecían correctas usando el sentido común y de haber leído algún acta de nacimiento en español. Algunas otras palabras, como no sabía el término puse lo que me pareció se acercaba más al significado.

S₁₁: Intenté ser los más fiel posible al original. Sin embargo, por una cuestión de mala estrategia para la utilización del espacio no lo logré.

Sin embargo, llama la atención que algunos alumnos, tanto del grupo que replicó el cuadro como del que no, utilizaron la palabra «columna» en su traducción para indicar cómo presenta la información el texto de origen.

En la segunda instancia, el 100 % de los alumnos respetó el formato de la traducción pública, siguiendo lo que solicitaba el encargo, y justificaron sus decisiones de la siguiente manera:

T₁₂: respecto al formato lo pasé de cuadro a texto/formulario *debido a lo aprendido en las clases* que en las traducciones no se mantiene el formato cuadro a menos que sea un certificado analítico. También reorganicé la información, le puse subtítulos a los datos de la criatura y los padres con la intención de que la traducción sea más clara. No omití nada con el fin de practicar.

S₁₂: Organicé la información como formulario, con excepción de ciertas partes. Lo hice de esta forma porque la organización del documento origen es similar. Reorganicé la información en los datos del padre y de la madre para facilitar la lectura y omití los números de las columnas, ya que al reorganizar la información el orden cambió y las instrucciones porque el documento ya está completo.

Como se desprende de los ejemplos anteriores y del que se cita a continuación, los alumnos tomaron decisiones distintas en relación con la reorganización de la información en ambos momentos. En la primera instancia, se observaron menos cambios de orden en la información y se notaron referencias a la imposibilidad o inadecuación en lo que respecta a realizar modificaciones en este tipo de textos. En la segunda, nos encontramos con respuestas que indican que los alumnos se sintieron más libres a la hora de tomar decisiones en este sentido.

Por último, vale la pena aclarar que algunos alumnos omitieron información en la primera instancia por la imposibilidad de resolverlo (R_{i1}), mientras que las omisiones realizadas en la segunda instancia fueron fundadas y fundamentadas (como se observa en el ejemplo S_{i2}).

R_{i1} : traté de dejar todo como estaba porque me pareció que era importante mantener el mismo orden, aunque luego tuve que adaptarme a la hoja por cuestiones de espacio. Omití el Crown copyright porque no supe traducirlo.

R_{i2} : eliminé el formato de cuadro, ya que en Argentina no se admiten certificados con ese formato. No omití información pero sí modifiqué algunas cosas moviéndolas de lugar por una cuestión de espacio y practicidad.

Tanto en relación con el formato como con la reorganización y la omisión de la información en la primera instancia, entendemos que todas las decisiones tomadas están relacionadas con el concepto de fidelidad que tienen los alumnos antes de comenzar con las materias de traducción. Respecto de eso, en la segunda instancia, se observa otro tipo de razonamiento, fundado en la toma de decisiones criteriosa, en lo trabajado en clase y en las lecturas de la reglamentación pertinente.

Pregunta 4: *¿Qué decisión tomaste respecto de los nombres propios, las direcciones y las firmas?*

En general, todos los alumnos mantuvieron los nombres propios tanto en la primera como en la segunda instancia. En el caso de las direcciones, solo un pequeño porcentaje de alumnos optó por realizar su traducción.

En lo que sí se notó un cambio considerable entre la primera y la segunda resolución fue en lo que respecta a las firmas. En la segunda instancia, se observó un conocimiento y acatamiento de las formalidades de la traducción pública, ya que indicaron entre corchetes que podían observar una firma ilegible. Algunas respuestas obtenidas en ambas instancias se citan a continuación:

K_{i2} : los nombres propios y las direcciones las mantuve idénticas al original mientras que las firmas las transcribí como ilegibles.

N_{i1} : Mantuve dichos datos sin cambiarlos.

N_{i2} : Respecto de los nombres propios, direcciones y firmas, no hice traducción ni modificación alguna. Los nombres propios *los escribí en mayúscula sostenida para que sean fácilmente identificables.*

S_{i2} : Mantuve los nombres y las direcciones. Decidí *no transcribir las firmas* a pesar de que estas estuvieran tipeadas [sic].

Pregunta 5: *¿Qué dificultades de traducción crees que tiene este documento? (Léxicas, gramaticales, de sentido) ¿Qué te ayudó a resolverlas?*

En la primera instancia, a excepción de un alumno, todos identificaron las cuestiones léxicas como las principales dificultades por resolver. Unos pocos (solo 3) mencionaron además cuestiones conceptuales o gramaticales.

K₁₁: Me encontré con ciertas dificultades en palabras puntuales como Deputy, pursuant, y lo resolví buscando la mejor opción en un traductor.

H₁₁: Creo que las mayores dificultades fueron de léxico y de conocimientos sobre los cargos de cada oficial. Me hubiera ayudado saber sobre el sistema británico.

En la segunda instancia, nos encontramos con tres tipos de respuestas: en el primer caso, no se mencionan problemas o dificultades de traducción; en el segundo caso, se hace referencia a cuestiones de sentido; y en el tercer caso, se reiteran problemas relacionados al léxico (en este último caso, solo 4). Algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

K₁₂: Una de las dificultades que note fue que el apellido del padre estaba escrito dos veces distinto (Winterburn-Walterburn) así que lo copie textual la segunda vez y agregué [sic]. Otra fue la ocupación de General Labourer que resolví *buscando la definición de labourer de Cambridge y comparándola con la de la RAE de obrero*.

H₁₂: Al ser un formulario, la mayoría de las dificultades fueron léxicas, en palabras como «district», «county», «act», «registrar»; estas dificultades las pude solucionar en este punto con las correcciones hechas en clase, pero al momento de hacerlo por primera vez utilice [sic] el diccionario Black's Law, el diccionario de Bossini y sino que no quedaba satisfecha con la búsqueda en las páginas de internet de los distritos oficiales y cuáles podrían ser sus equivalentes en Argentina. Otra dificultad que encontré es la discrepancia entre el apellido del padre en sus datos, y el apellido puesto en los datos del informante, lo que resolví escribiéndolo de la misma manera seguido de «[sic]».

Como se puede ver, mientras que en la primera instancia, ningún alumno identificó el error que tenía el documento (la segunda vez que aparece el nombre del padre se observa un error); en la segunda, la mayoría pudo identificarlo y mostró distintos modos de resolverlo, a saber: el error fue corregido o bien se mantuvo y se agregó «[sic]».

Por otro lado, creemos que es natural que el alumno se centre en las dificultades léxicas cuando se inicia en la traducción y esto se ve replicado en las respuestas obtenidas en la primera instancia. A medida que el alumno adquiere práctica, comienza a tomar conciencia de que las cuestiones léxicas constituyen solo uno de los tantos problemas posibles e identifica otro tipo de cuestiones. Lo observado en la segunda instancia permite pensar que la familiaridad lograda a través de las tareas y la práctica de traducción generan seguridad en los alumnos a la hora de resolver ciertas cuestiones que, en un principio, son consideradas un problema y luego dejan de ser consideradas como tal, porque las pueden resolver.

Pregunta 6: *¿Cómo abordó la traducción: palabra por palabra, frase por frase o idea por idea?*

En términos generales, podemos afirmar que las respuestas encontradas fueron las esperadas. Para esta pregunta, anticipábamos que los alumnos iban a contestar que habían realizado la traducción palabra por palabra o frase por frase en la primera instancia. Esto se corroboró en el 74 % de los casos (17 alumnos). En la segunda instancia, esperábamos un cambio en la unidad mínima de traducción: idea por idea; dato que también se comprobó ya que 17 alumnos (74 %) respondieron haber hecho la traducción de esta manera.

P₁₂: En el caso de formulario, la traducción la aborde palabra por palabra, y en la parte de redacción idea por idea.

O₁₁: la abordé idea por idea, aunque en algunos momentos *creo haberlo hecho* palabra por palabra.

L₁₂: la traducción la hice idea por idea. Traté de considerar toda la información antes de comenzar la traducción de cada sección en particular y creo que eso se puede ver en la reorganización de la información, por ejemplo.

Vale la pena recordar que, para este trabajo en particular, no corroboramos que lo que los alumnos respondieron se viera reflejado en sus traducciones, sino que simplemente analizamos sus reflexiones. El marcado cambio de una unidad de traducción a otra nos indica que comienza a haber una toma de conciencia de los alumnos respecto de cuál es/cuáles son las mejores formas de abordar la traducción.

5. Conclusiones

El análisis de las respuestas obtenidas realizado en el apartado anterior nos permite corroborar ciertas tendencias que vale la pena resaltar. En primer lugar, los alumnos leen el texto completo antes de empezar a traducir o bien por hábito creado o adquirido o bien por recomendación de los profesores. Sin embargo, notamos que cuando están muy familiarizados no sienten la necesidad hacerlo. En segundo lugar, luego del trabajo realizado con las tareas preparatorias, observamos que los alumnos parecen tener conciencia respecto de las formalidades que caracterizan a la traducción pública.

En tercer lugar, notamos que la falta de experiencia en traducción, por lo general, hace que los alumnos tiendan a ver los problemas terminológicos como los más importantes, cuando no, como los únicos con los que se enfrenta el traductor especializado. El cambio las respuestas de la segunda instancia o las posibles soluciones propuestas por ellos refuerzan la creencia de que el trabajo realizado ha colaborado en este aspecto. Por último, esta concepción de las dificultades se ve reflejada por el modo en el que abordan la traducción. Cuando las dificultades son solo léxicas el alumno traduce palabra por palabra, pero, cuando logra ir más allá de estas dificultades, la unidad de traducción se amplía a la idea. Esto pone de relieve que el alumno, a medida que

avanza en la práctica, adopta una visión más global e integradora del texto y eso determina su percepción de las dificultades y sus técnicas de traducción.

Si bien entendemos que la muestra es reducida, esta es tan solo una primera aproximación. En términos generales, podemos afirmar que los resultados obtenidos fueron los esperados. Sabemos que no es posible desarrollar la competencia traductora en ocho clases, ni tampoco medir hasta qué punto han adquirido alguna de las competencias que la componen, pero sí hemos podido observar ciertas tendencias que parecieran indicar una primera adquisición de las competencias «estratégica o metodológica», «instrumental» e «interpersonal y profesional».

Por otro lado, uno de los objetivos principales que nos proponemos con las tareas que desarrollamos para las clases es generar en los alumnos conciencia crítica y reflexión respecto de su labor. A partir de la comparación de las respuestas obtenidas en ambas instancias, podemos afirmar que los alumnos muestran un notorio cambio en ese sentido.

Entendemos que el camino tomado en lo que respecta a los modos de enseñar y a la elaboración y adaptación del material va en la dirección correcta. Sin embargo, somos conscientes de que es necesario realizar ajustes.

Por último, en lo que respecta a este trabajo de indagación entendemos que existen otras posibles vías de análisis por explorar: el estudio de las traducciones y su comparación minuciosa con las respuestas provistas y la exploración de las respuestas obtenidas dentro del grupo de control, entre otras. En lo que respecta a futuros desafíos, sería interesante repensar y reformular las preguntas e incluso agregar nuevas que nos permitan obtener otro tipo de datos, explorar otras herramientas de análisis, y hacer un seguimiento a más largo plazo de los alumnos para poder observar si efectivamente se han adquirido las competencias. Todo lo anterior no hace más que fortalecer nuestra motivación para continuar indagando y reflexionando sobre estos temas.

Referencias bibliográficas

- Amorebieta y Vera, J., Munch, M. B. & Remiro, G. (2019). La utilidad del enfoque por tareas y de la noción de género discursivo en la didáctica de la traducción jurídica. *Belas Infiéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da Universidade de Brasília*, 8(2). doi: <https://doi.org/10.26512/belasinfiéis.v8.n2.2019.2>
- Amorebieta y Vera, J & Remiro, G. (En prensa). Desafíos de la enseñanza de la traducción jurídica en argentina: ¿cómo trabajar con material extranjero?
- Amorebieta y Vera, J, Munch, M. B & Remiro, G. (En prensa). Derecho comparado y traducción: una propuesta de aplicación áulica.
- Elena, P. (2011). El aprendizaje activo en traducción y su evaluación. *Estudios de Traducción*, 1, p. 171-183.
- Ellis, R. (2014). Taking the Critics to Tasks: The Case for Task-based Teaching. *Proceedings of CLaSIC 2014*. Recuperado de https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/ellis_rod.pdf
- Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana, España: Universitat Jaume I.
- _____(2003). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, España: Edelsa.
- _____(2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam, Países Bajos/Philadelphia, Estados Unidos: John Benjamins Publishing Company.

- Nord, C. (1996). El error en la traducción: categorías y evaluación. En: Hurtado Albir, A. (Autor) *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana, España: Universitat Jaume I.
- _____. (2003). El análisis contrastivo y cultural en la clase de lengua. *Quaderns, Revista de traducció*, 10, 23-39.
- Prieto Ramos, F. (2011). Developing Legal Translation Competence: An Integrative Process-Oriented Approach. *Comparative Legilinguistics - International Journal for Legal Communication*, 5, 7-21. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16166>
- Prieto Ramos, F. (2014). International and supranational law in translation: from multilingual lawmaking to adjudication. *The Translator* 20(3), 313-331. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Prieto_Ramos/publication/271928680_International_and_supranational_law_in_translation_From_multilingual_lawmaking_to_adjudication/links/5cbe5091299bf1209778ce29/International-and-supranational-law-in-translation-From-multilingual-law-making-to-adjudication.pdf?origin=publication_detail
- Šarčević, S. (1997). *New Approach to Legal Translation*. The Hague, Países Bajos: Kluwer Law International.
- Soriano Barabino, G. (2018). La formación del traductor jurídico: análisis de la competencia traductora en traducción jurídica y propuesta de programa formativo. *Quaderns. Revista de Traducció* 25, 217-219. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/download/337858/428667>