



## El jurista, colaborador necesario en la traducción jurídica. Reflexiones sobre su intervención en el proceso de traducción

Raquel Sanz Moreno<sup>1</sup>

Recibido: 28 de febrero 2020 / Aceptado: 15 de mayo 2020

**Resumen.** En este artículo presentamos los resultados de un proyecto colaborativo entre juristas y alumnos de traducción de la Universitat de València. De los resultados se desprende que el especialista, que interviene desde el inicio del proceso traductor, juega un papel destacado en la fase de comprensión. La consulta al experto no solo se limita a cuestiones terminológicas, sino también a la comprensión del género textual, los destinatarios y la finalidad de los textos. La intervención en la fase de traducción es más anecdótica, cobrando especial protagonismo en la fase de revisión de las traducciones finales. El proyecto contribuyó a reforzar la autoeficacia de los alumnos, entendida como “la confianza que poseen en su capacidad para traducir” (Haro-Soler 2017a) como expertos lingüísticos. Sin embargo, también reveló la necesidad de formar en el aula en el desarrollo de competencias interpersonales: el trabajo en equipo y la puesta en marcha de estrategias alternativas son algunas de las carencias observadas, por lo que cabe incidir en ellas para que el alumnado se integre de forma efectiva en el mercado laboral.

**Palabras clave:** Documentación para traductores, socialización con el experto, didáctica de la traducción, traducción jurídica.

### [en] The lawyers, necessary collaborators in legal translation. Reflections on their intervention in the translation process

**Abstract.** In this article we present the results of a collaborative project between jurists and students of translation at Universitat de València. According to the results, the specialist, who has been involved from the beginning of the translation process, plays a prominent role in the comprehension phase. Consultation with the expert is not only limited to terminological issues, but also to the textual genre, the readers and the purpose of the texts. The intervention in the translation phase is more anecdotal, gaining special prominence in the revision phase of the final translations. The project contributed to forge students' self-efficacy, understood as “the confidence they have in their own ability to translate” (Haro Soler 2017) as linguistic experts. However, the need to train in the development of interpersonal skills also became apparent: teamwork and the implementation of alternative strategies are some of the shortcomings observed, so it is important to insist on them so that students can integrate effectively in the labor market.

**Key Words:** Documentation for translators, socialization with the expert, translation didactics, legal translation.

**Sumario.** 1. Competencias para la traducción jurídica. 1.1. Competencia instrumental. 1.2. Competencia interpersonal. 1.3. Antecedentes del proyecto. 2. Contexto: Documentación para traductores. 3. El proyecto: Colaboración de futuros traductores con expertos y estudiantes de Derecho. 3.1. Objetivos.

<sup>1</sup> Universitat de València  
raquel.sanz-moreno@uv.es

3.2. Fases. 4. Resultados. 4.1. Valoración de la participación del experto en Derecho. 4.2. Ventajas e inconvenientes de contar con un experto en Derecho. 4.3. Ventajas e inconvenientes de trabajar en equipo. 4.4. Valoración del proyecto por parte de los expertos en Derecho. 5. Conclusiones.

**Cómo citar:** Sanz Moreno, R. (2020) El jurista, colaborador necesario en la traducción jurídica. Reflexiones sobre su intervención en el proceso de traducción, en *Estudios de Traducción* 10, 155-170.

## 1. Competencias para la traducción jurídica

Desde que hace una década el *European Master's in Translation Framework* (EMT Grupo de expertos 2009) definiera seis áreas de competencias interdependientes que debía reunir todo traductor profesional, en la que se denominó “the wheel of competence”, los grados de traducción e interpretación de toda la Unión Europea organizan sus planes de estudios atendiendo a la adquisición y el desarrollo de estas competencias<sup>2</sup>. El objetivo del EMT no solo es optimizar la formación de los traductores europeos, proporcionando una enseñanza completa y enfocada a las necesidades del mercado laboral real, sino también alimentar un diálogo constante y necesario entre instituciones, estudiantes y profesorado.

En 2017, Toudic y Krause llevan a cabo una revisión y actualización de las competencias descritas anteriormente por el EMT, insistimos, “with future translation graduate employability firmly in mind” (2017: 2), y en esta ocasión establece cinco bloques de competencias: lengua y cultura, traducción, tecnología, competencias personales e interpersonales y provisión de servicios.

No obstante, Prieto Ramos esboza un modelo de competencias específicas para la traducción jurídica que, basándose en modelos anteriores (Kelly 2002, 2007; PAC-TE 2005; EMT 2009), describe competencias fundamentadas en habilidades profesionales. Distingue así la competencia estratégica o metodológica, la competencia comunicativa y textual, la competencia temática y cultural, la instrumental, y la interpersonal y de gestión profesional (Prieto Ramos 2011: 12).

Dado que este proyecto se enmarca en la asignatura de *Documentación para Traductores* que se imparte en segundo curso del grado de traducción (§ 2), nuestro objetivo principal era que los alumnos desarrollaran la competencia instrumental, que comprende el conocimiento de fuentes de información especializadas, gestión de información y tecnología, utilización de documentos paralelos y aplicación de herramientas tecnológicas al proceso de traducción (Prieto Ramos 2011: 12). Pero además, pretendíamos que trabajaran en grupo y que interactuaran con otros compañeros de trabajo y otros profesionales, en este caso, del Derecho, por lo que la competencia interpersonal y de gestión profesional también ocupaba un lugar importante en este proyecto.

---

<sup>2</sup> En un primer momento, las competencias que se establecieron fueron la competencia lingüística, temática, cultural, de búsqueda de información, tecnológica y de provisión de servicios de traducción.

### 1.1. *La competencia instrumental*

La complejidad que, por lo general, lleva aparejada la traducción, especialmente de textos especializados, obliga al traductor a llevar a cabo una ardua labor de documentación ya que, por lo general, no suele disponer de conocimientos temáticos sólidos. El conocimiento y manejo de fuentes documentales es esencial en la labor traductora, lo que abarcaría desde el reconocimiento de la necesidad de información hasta el desarrollo de estrategias de localización, organización y comunicación de la información de forma adecuada (Monzó 2008: 1-2). La documentación es más necesaria cuantas más carencias temáticas presente el traductor. Los traductores en formación deben familiarizarse con el uso y localización de fuentes de información sólidas y fiables dependiendo del campo de especialidad, gestionar la información, recuperarla, evaluarla de forma crítica y aprender a adoptar las decisiones traductológicas más adecuadas, todo ello en un breve periodo de tiempo. Por esta razón, tal y como establece Elena,

[E]l traductor debe aprender a reflexionar realizando previamente *una buena documentación*, solo de esta manera podrá obtener todos los datos necesarios para relacionar las posibilidades de intercambio entre las dos lenguas y culturas. El que traduce está obligado por su profesión a buscar y encontrar soluciones, a recoger y seleccionar datos, en definitiva, a saber disponer de toda la información posible (Elena 1996: 89-90).

Los especialistas en distintas materias adquieren conocimientos de forma progresiva, mientras que los traductores han de adquirirlos en poco tiempo y a través de la consulta de información especializada (Recoder y Cid 2004: 76). Esta competencia instrumental se incluye dentro de la denominada “competencia instrumental y profesional” descrita por el grupo PACTE (2001), que consiste en el conjunto de conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de la traducción profesional.

Volviendo al EMT, se entiende que el alumno de traducción debe saber:

- Analizar el texto origen, identificar las dificultades textuales y cognitivas potenciales y determinar las estrategias y recursos necesarios para una correcta reformulación atendiendo a las necesidades comunicativas;
- Evaluar la relevancia y validez de las fuentes de información consultadas;
- Adquirir, desarrollar y usar conocimiento temático y especializado relevante para las necesidades traductológicas;
- Analizar y justificar las soluciones de traducción;
- Revisar y comprobar que la traducción propia y la de otros se ajusta a los estándares de calidad establecidos previamente;
- Comprender y establecer estrategias de control de calidad.

Por último, Prieto Ramos incluye en la competencia instrumental la gestión de la información y de la terminología, de documentos paralelos y de uso de TIC para traducción (2011: 12). Destacamos que los alumnos cursan en el primer curso de grado la asignatura *TIC aplicadas a la traducción*, en la que se familiarizan con dos programas de traducción asistida por ordenador (*Déjà Vu* y *MemoQ*) y con herramientas específicas de creación de corpus paralelos y gestión de terminología especializada. Las clases teóricas de Documentación incluyen una aproximación teórico-práctica

a la búsqueda y explotación de fuentes de información especializadas (en este caso jurídicas).

Sin embargo, tal y como establece Gallardo San Salvador (2000), a la hora de enfrentarnos a la traducción especializada, “deberíamos contar con la persona que cubriera las facetas de traductor y especialista a la vez (dominio del campo temático y de las técnicas y estrategias de traducción)”, perfil que, como sabemos, se da en muy contadas ocasiones en el mercado laboral. No obstante, la autora apunta que la mejor alternativa sería que el traductor trabajara de forma conjunta con un especialista, algo que hemos conseguido en este proyecto.

## 1.2. *Competencia interpersonal*

Otro de los objetivos de este proyecto era desarrollar la competencia interpersonal. Kelly describe la “subcompetencia interpersonal” como aquella que implica la capacidad del traductor de interrelacionarse y “trabajar profesionalmente en equipo, no solo con otros traductores y profesionales del ramo (revisores, documentalistas, terminólogos), sino también con los clientes, iniciadores, autores, usuarios, así como con expertos en las materias objeto de traducción” (2002: 15). Unos años más tarde, Kelly llevó a cabo una revisión de las subcompetencias, y pasó a denominarla como competencia social o interpersonal, en la que incluía el trabajo en equipo y la capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar, la capacidad de comunicar con expertos de otros campos, la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad y la capacidad de trabajar en un contexto internacional (Kelly 2002: 15).

Estimamos que la consulta documental humana con un experto en la materia puede constituir una valiosa fuente de información directa y especializada de gran utilidad para el traductor o intérprete. El experto es a menudo, y sin ser consciente de ello, un gran conocedor de determinados géneros textuales con los que está familiarizado gracias a sus estudios y a su experiencia profesional. Consultar a expertos puede constituir un gran apoyo a lo largo de toda la labor traductora. Antes de traducir, el experto puede contribuir a una mejor comprensión del texto origen, explicando conceptos y términos especializados, pero también ayudando a identificar a los destinatarios potenciales, la finalidad del texto o los contextos de uso, por ejemplo, así como orientar sobre situaciones reales de comunicación y expectativas del lector. Durante la traducción, el jurista puede asesorar sobre hábitos terminológicos y fraseológicos, recomendar fuentes de información fiables y adecuadas o despejar dudas para una mejor adecuación de términos especializados. Por último, puede revisar la traducción y comprobar su adecuación a los usos y costumbres de ese género textual en particular.

En general, a los alumnos les resulta difícil entrar en contacto con profesionales de distintas materias. El aula constituye, en nuestra opinión, un ámbito de intercambio propicio para que conozcan a otros especialistas que van a compartir en un futuro próximo espacio en el mercado laboral, ya sea como clientes, como asesores lingüísticos o como usuarios de servicios de traducción e interpretación, por lo que se favorece el que los futuros traductores estén en contacto con la realidad a la que van a enfrentarse en el mercado laboral.

La filosofía que aplicamos en nuestras clases es la que preconiza el EMT, por lo que no es la primera vez que introducimos profesionales de distintos ámbitos (abo-

gados, médicos, intérpretes sociales etc.) en nuestras aulas para que interactúen con nuestros estudiantes, obteniendo resultados muy satisfactorios (Sanz-Moreno 2017a, 2017b, 2018). En este caso, además, perseguíamos reforzar las competencias interpersonales, que pretenden mejorar la empleabilidad y adaptabilidad del alumnado al mercado laboral y a las que, consideramos, por lo general, no se presta suficiente atención en los programas universitarios de traducción. Sin embargo, a diferencia de los anteriores, este proyecto se desarrolló en el marco de la asignatura de Documentación para Traductores, como explicaremos más adelante.

### 1.3. *Antecedentes del proyecto*

El proyecto que presentamos tiene claros antecedentes en los trabajos de Way (2002, 2008, 2009) y Haro-Soler (2017a, 2017b, 2019). Estos abordan el trabajo colaborativo (entre el alumnado y con expertos en Derecho), el desarrollo de competencias instrumentales, y el estudio y fomento de la autoeficacia de los alumnos cuando se enfrentan a labores de traducción.

El primero de ellos consiste en un proyecto de innovación docente llevado a cabo en la Universidad de Granada por el Área de Derecho Internacional Privado y algunos profesores del Departamento de Traducción e Interpretación. El proyecto se titulaba “Perspectiva práctica de la traducción, interpretación y aplicación del derecho extranjero” y consistía en la colaboración entre estudiantes de Derecho y de Traducción para, entre otros, “mejorar las técnicas de documentación especializada, aclarar conceptos teóricos de Derecho Internacional Privado mediante la práctica, desarrollar la competencia interpersonal y mejorar las técnicas de resumen de información” (Way 2002: 17-18). Los resultados fueron muy positivos: el 31,5 % de los alumnos de Derecho consideraron, una vez finalizado el proyecto, que se relacionarían mejor con otros profesionales y un 42 % que utilizarían mejor las fuentes de documentación. Además, la autoconfianza de los alumnos aumentó, ya que el 95% del alumnado pensaba que la imagen del traductor había mejorado al finalizar el proyecto (Way 2002: 21).

Posteriormente, Way intenta que sus alumnos identifiquen su “talón de Aquiles” cuando abordan la traducción especializada, cuya finalidad es reforzar la autoconfianza de los estudiantes de traducción jurídica (2008: 94). Un año más tarde, y con la intención de trabajar en el aula las competencias estratégicas y ayudar a los alumnos a detectar las deficiencias en cualquiera de las competencias que conforman la macrocompetencia traductora, Way desarrolla un proyecto que incluye la sistematización de tareas de revisión en traducción y de la gestión de proyectos (Way 2009). Concluye la autora que es necesario

the provision of tools for them to develop systematic work practices and to find effective solutions, whilst encouraging the development of their ability to assess their own work (and that of others) and to be able to cast a critical eye at their own translator competence (Way 2009: 140).

Haro-Soler ha trabajado el concepto de autoeficacia y el trabajo colaborativo en su investigación. El primer trabajo que traemos a colación es aquel en el que la autora organiza un taller sobre autoeficacia con el alumnado de traducción de la

Universidad de Granada. Después de fomentar el debate y de proponer una serie de actividades en el aula, los alumnos concluyeron que “este tipo de experiencias formativas, [destinadas a favorecer su autoeficacia], deberían incorporarse a la formación que se encuentran cursando, bien en forma de una asignatura independiente, bien mediante la organización de talleres similares en un mayor número de asignaturas” (Haro-Soler 2017a: 69).

En otra experiencia posterior, la autora emplea el Derecho comparado como herramienta para la incorporación de metodologías activas en el aula de traducción (Haro-Soler 2017b). Los alumnos realizan un análisis comparado de la práctica discursiva en sendos certificados de nacimiento (americano y español). Este proyecto permite, entre otros, trabajar la competencia documental, algo que nos proponíamos hacer en el que presentamos en estas líneas.

En el mismo sentido, la autora estudia el impacto que “el trabajo colaborativo puede ejercer (o no) en las creencias de autoeficacia del estudiantado durante su formación en traducción” (Haro-Soler 2019: 339). El trabajo colaborativo basado en la ayuda mutua, la comunicación entre los miembros del equipo, y la asunción de funciones por cada uno de ellos favoreció la consolidación de sus creencias de autoeficacia.

## 2. Contexto: Documentación para Traductores

*Documentación para Traductores* es una asignatura obligatoria de segundo curso del grado de Traducción y Mediación Interlingüística de la Universitat de València. Consta de seis créditos ECTS que se imparten durante el segundo semestre del curso. Este proyecto se llevó a cabo durante el curso 2017-2018. La asignatura tiene como finalidad principal propiciar que los estudiantes se familiaricen con las distintas técnicas de documentación para poder realizar traducciones e interpretaciones tanto generales como especializadas. Las combinaciones lingüísticas propias del grado son francés-español, inglés-español y alemán-español. Por lo general, los casi cien alumnos que integran el curso están repartidos en tres grupos distintos de prácticas, con un máximo de cuarenta alumnos por clase. Y a pesar de que los alumnos con distintas combinaciones lingüísticas están mezclados en los diferentes grupos, la profesora elige la combinación inglés-español como combinación vehicular para todos los estudiantes, aunque estos pueden elegir la lengua origen que consideren más adecuada a la hora de entregar los trabajos evaluables.

La asignatura se articula en dos grandes bloques prácticos, complementados con una base teórica de un crédito. El primer bloque práctico se imparte por el Dr. Daniel Jorques Jiménez y se centra en Documentación para la Traducción Audiovisual. El segundo bloque, impartido por la autora de este artículo, se centra en la *Documentación para la Traducción Jurídica e Institucional*. Aunque los profesores disponen de libertad para elegir la materia de las prácticas impartidas, en este caso la especialidad de la autora jugó un papel importante ya que, dada su formación jurídica y su dilatada experiencia como abogada, podía contar con profesionales y alumnos de último



curso de derecho<sup>3</sup> que se prestaran a colaborar en el proyecto que aquí presentamos, así como garantizar las explicaciones que los estudiantes pudieran requerir.

El sistema de evaluación que se sigue en esta asignatura otorga un 40 % de la nota al bloque de *Documentación para la Traducción Jurídica e Institucional*: los alumnos deben trabajar en equipo y traducir dos textos contando con la colaboración de un experto en la materia. Cada equipo debe entregar las dos traducciones así como un informe final en el que se relata cómo se ha desarrollado la cooperación con el experto. Es importante señalar que lo que se evalúa en esta asignatura es el proceso de documentación que siguen los alumnos y la interacción con el experto, y no tanto la corrección de las traducciones entregadas, ya que el objetivo de la asignatura es, como hemos indicado previamente, familiarizarse con las técnicas de documentación, y no tanto la traducción de textos especializados propiamente dicha, que se aborda en cursos posteriores en distintas asignaturas.

### 3. El proyecto: Colaboración de futuros traductores con expertos y estudiantes de Derecho

#### 3.1. *Objetivos*

El objetivo principal del segundo bloque práctico de la asignatura consistía en la traducción en equipo de dos textos jurídicos e institucionales especializados<sup>4</sup>. Para ello, los estudiantes contaban con la colaboración activa y participativa de expertos en la materia que estaban dispuestos a ayudarles en el proceso de traducción de los textos<sup>5</sup>. El proyecto pretendía que los alumnos de traducción entraran en contacto con profesionales de la materia (o futuros expertos), con el fin de conocerlos no solo como destinatarios de las traducciones, sino también como posibles autores de los textos origen que podían traducir en un futuro.

Los objetivos secundarios que perseguíamos eran múltiples:

- En lo que respecta a los alumnos de traducción:
  - Planificación y gestión del tiempo, el estrés y el carga de trabajo;
  - Cumplimiento de plazos, instrucciones y especificaciones;
  - Trabajo en grupo: en los entornos virtuales, multiculturales y multilingües, utilizando las tecnologías de comunicación;
  - Relación con clientes potenciales;
  - Organización, presupuesto y gestión de proyectos de traducción que incluyen a varios traductores;
  - Aplicación de procesos de control de calidad;
  - Socialización de los alumnos con los expertos en Derecho;

<sup>3</sup> Aunque aún no habían alcanzado la categoría de expertos, los alumnos de último curso del grado de Derecho presentan un dominio de los conceptos jurídicos mucho más notable que el alumnado de traducción, por lo que nos interesaba contar con ellos.

<sup>4</sup> Aunque se insistió en que para el análisis de texto, era conveniente considerar el texto en su conjunto, para el trabajo de traducción no se pedían más de 1000 palabras por texto.

<sup>5</sup> Los expertos participantes en este proyecto lo hicieron de forma altruista, desinteresada y sin ningún tipo de contraprestación a cambio. Sirva este artículo como agradecimiento a su contribución.

- Visibilización de los profesionales de la traducción en otras ramas del conocimiento, como el Derecho. El proyecto pretendía reforzar la autoimagen de los estudiantes de Traducción y una mayor toma de conciencia de la importancia de su papel en la sociedad.
- En lo que respecta a los expertos en Derecho:
  - Conocimiento de los futuros traductores e intérpretes de textos especializados. Se conseguía así una mayor visibilidad de los profesionales de la traducción y una toma de conciencia de la dificultad de su trabajo.
  - Conocimiento de una posible salida profesional para los estudiantes de Derecho.

### 3.2. Fases

Las fases en las que se articula el proyecto son las siguientes:

1.<sup>a</sup> Fase: Elección del equipo de trabajo, la lengua de trabajo y los textos de especialidad.

Los 92 alumnos matriculados en la asignatura *Documentación para Traductores* se organizaron en 17 grupos de trabajo compuestos por cinco personas<sup>6</sup>, de las que una debía asumir el papel de gestor de proyectos. La mayoría de los grupos eligió como lengua origen el inglés (14), aunque también hubo grupos que tradujeron desde el francés (2) o el alemán (1). Aunque los alumnos podían elegir como lengua meta el español o el catalán, todos eligieron la primera. De los ocho expertos voluntarios que quisieron participar en el proyecto, tres eran alumnas del tercer curso del grado de Derecho de la Universidad Cardenal Herrera-CEU San Pablo de Valencia y cinco eran abogados colegiados del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia, de Barcelona y de Murcia, todos ellos con más de diez años de experiencia. Los expertos se integraron desde el primer momento como un miembro más del equipo. La profesora puso en contacto al gestor de proyectos de cada grupo con cada experto, dejando que se establecieran entre ellos las dinámicas de trabajo que consideraran más oportunas.

Dado que éramos conscientes de que los alumnos no habían trabajado textos jurídicos en ninguna otra asignatura impartida con anterioridad, la profesora facilitó ejemplos de textos y fuentes en las que podían encontrarlos, y se explicaron en clase los principales géneros textuales que podían encontrar en esta materia. Entre los textos elegidos por el alumnado, figuran testamentos, contratos de distribución, contratos de alquiler, sentencias o reglamentos.

2.<sup>a</sup> Fase: Traducción de los textos de especialidad

Los alumnos debían organizarse en grupos y proceder a la traducción de los textos elegidos, contando con el experto en la materia. Obviamente, podían utilizar las fuentes de documentación que consideraran oportunas, basándose en las clases teóricas impartidas por la profesora. Se insistió en que debían describir con detalle el proceso de documentación que llevaban a cabo. Desde el encargo del trabajo hasta su entrega transcurrían dos meses.

---

<sup>6</sup> Cada grupo fue identificado con un número correlativo G1, G2, G3 etc. Solo un grupo estaba compuesto por 6 alumnos (cuya lengua de trabajo era el alemán).



3.<sup>a</sup> Fase: Entrega de las dos traducciones y del informe de trabajo para su evaluación. Cada grupo debía redactar un informe en el que se describía el trabajo realizado, cuyas partes esenciales eran las siguientes:

- Justificación de la elección de los textos y combinación lingüística. Composición del equipo. Caracterización del género textual.
- Reparto de tareas en el equipo.
- Traducción: presentación en doble columna del texto origen y el texto meta.
- Comentario: los alumnos debían describir y analizar desde un punto de vista crítico el proceso de documentación que habían llevado a cabo para traducir los textos. Asimismo, debían dar cuenta de las dificultades que se habían encontrado, así como del proceso de resolución de los problemas que habían detectado en los textos. También debían describir las fuentes a las que habían acudido y evaluarlas en base a la plantilla que se les facilitó (basada en Gonzalo García et al. 2005: 201-243).
- Optativo: Glosario: los alumnos podían elaborar un glosario de términos que les habían supuesto un problema a la hora de comprender y/o traducir.
- Conclusión: los alumnos debían reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de abordar la traducción como un trabajo en equipo y, además, contar con un experto en la materia a lo largo de todo el proceso de traducción.

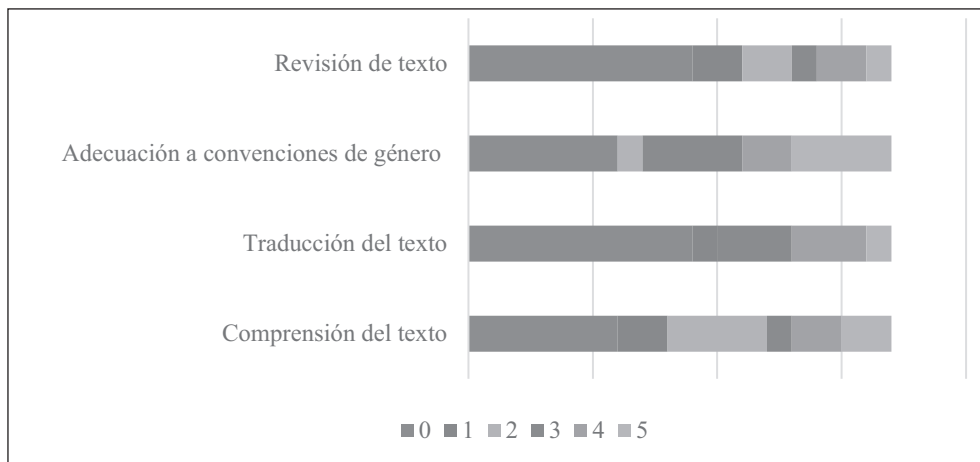
#### 4.<sup>a</sup> Fase: Cumplimentación de cuestionarios en línea

La profesora elaboró dos cuestionarios en línea para evaluar el grado y la calidad de la intervención de los expertos en Derecho en el proceso de traducción. El primero se dirigía a los estudiantes de Traducción y el segundo pretendía recabar las opiniones de los especialistas en Derecho, para comparar las impresiones de la misma experiencia desde distintos prismas. En ambos, los participantes debían valorar en una escala Likert de 0 a 5 el grado de participación del experto en el proyecto, así como la calidad de su intervención y los momentos en los que se hizo más necesaria su colaboración. Asimismo, se solicitaba su opinión personal sobre las ventajas y los inconvenientes del trabajo colaborativo con un experto en Derecho. El análisis de los trabajos entregados así como de las respuestas a los cuestionarios son los documentos que nos han permitido establecer las conclusiones que presentamos a continuación.

## 4. Resultados

### 4.1. *Valoración de la participación del experto en Derecho*

Por lo que se ha observado en este proyecto, la intervención del experto se ha solicitado a lo largo de todo el proceso de traducción, aunque su participación ha sido más valorada por el alumnado en la fase de comprensión y en la fase de revisión. Según las encuestas analizadas, los alumnos han considerado que el experto les ha resultado más útil para adecuar los textos a las convenciones de género (2,47/5) y para comprender el texto (2,1/5). La valoración de la utilidad del experto en Derecho para traducir o para revisar el texto ha sido muy inferior, por lo que parece que para realizar estas dos tareas los expertos no han intervenido nada o han intervenido poco. Lo cierto es que de las encuestas de los expertos no se desprende lo mismo, ya que todos han realizado las revisiones de las traducciones, como se verá más adelante.

**Gráfico 1: Evaluación de la intervención del experto en Derecho**

En primer lugar, tres grupos solicitaron ayuda del experto en Derecho para elegir los textos que iban a traducir. Así, G5 ha manifestado que la abogada asignada como experta les recomendó algunos textos para su traducción, indicándoles fuentes de información fiables y muy especializadas en inglés. “Nos interesaba también saber cuál era su especialidad para elegir un texto con el que pudiera ayudarnos mejor”. Los otros dos grupos (G 4 y G13) eligieron los textos después de reunirse entre ellos, pero pidieron el visto bueno del experto para cerciorarse de que su elección era adecuada.

En cuanto al análisis del texto previo a la traducción, los expertos han sido de gran utilidad para tener claros los emisores, receptores, finalidad y contextos de uso de los textos elegidos. De las clases impartidas por la profesora, parece que quedó claro que una buena comprensión del texto es fundamental para realizar una buena traducción. De ahí que los alumnos no se hayan concentrado únicamente en entender las palabras sino en profundizar en distintos aspectos extratextuales. La participación de los expertos ha sido fundamental en esta fase. “Cuando no estás familiarizado, sabes que una sentencia y una directiva son textos jurídicos, pero cuando los analizas con un experto ves que no tienen nada que ver” (G11).

La participación del experto también se ha manifestado en la comprensión y búsqueda de equivalencias de la terminología y fraseología empleadas en el texto origen: “La experta nos ayudó a encontrar las denominaciones oficiales de determinados organismos jurídicos (por ejemplo, *Constitutional Court*). También nos fue útil para elegir equivalentes adecuados en lengua meta (es el caso de *request for withdrawal*, en el que nos explicó las diferencias que existen a nivel jurídico entre «desistimiento» y «renuncia»). En cuanto a la fraseología, la experta nos ayudó a traducir adjetivos encadenados (como «*non-stressful or non-intellectually demanding*»)” (G2). Asimismo, otro grupo manifestó que cuando “una palabra tenía más de un significado en inglés, hemos consultado con él para ver cuál se adaptaba más al texto. Por ejemplo “*bequest*”) (G5).

Por último, y aunque pocos alumnos han confesado que sus traducciones han sido revisadas por los expertos, algunos han indicado que el experto les ayudó a cerciorarse de que sus propuestas “sonaban naturales y que no había errores” (G2).

Parece que los alumnos eran muy conscientes de sus carencias en cuanto a competencias terminológicas y temáticas, y confiaban en que los expertos podían ayudarles a suplirlas.

#### 4.2. *Ventajas e inconvenientes de contar con un experto en Derecho*

Entre las ventajas de contar con un experto en la materia, destacamos que los alumnos lo han identificado como una fuente de información altamente fiable, lo que redundaba en la calidad del resultado de la traducción, dado su profundo conocimiento del campo de especialidad sobre todo en el sistema de la lengua meta. Así, la profesionalidad y la experiencia de los expertos han dado mucha confianza a los alumnos además de que la buena disposición de los primeros, cercanos y resolutivos, facilitó la comunicación entre ellos. Los alumnos eran conscientes de que el experto en Derecho podía ser el autor de los textos que estaban traduciendo, pero también lector habitual e incluso destinatario de estos. Esta familiaridad que el jurista tiene con textos altamente especializados hacía que los alumnos prefirieran usar esta fuente de información antes que otras (sobre todo telemáticas) de las que desconocían la autoría.

No obstante, no todo han sido ventajas. El principal inconveniente que han percibido los alumnos es el tiempo de respuesta. Todos los expertos juristas trabajaban o estudiaban y no podían, por cuestiones lógicas, responder inmediatamente a las preguntas de los alumnos. Aun así, los plazos de respuesta no han superado los cinco días laborables<sup>7</sup>. Pero el alumnado exigía respuestas inmediatas, y argumentaba que “si no contesta, no podemos avanzar en nuestro trabajo” (G10) o “tenemos que depender de que nos conteste para poder hacer nuestro trabajo” (G2). Es decir, el experto era percibido como una fuente muy fiable, y en ocasiones, única, haciendo que su falta de contestación derivara en una ausencia de desarrollo de otras estrategias documentales que no implicaban al experto. En otras palabras, la falta de respuesta conllevaba un bloqueo del grupo que resultaba en la paralización del trabajo, algo inaceptable en el mercado laboral. El alumnado tampoco optó por utilizar otras fuentes de información, a pesar de haber recibido formación sobre cómo utilizar al experto y estar familiarizados con la labor de documentación en traducción. Los estudiantes consideraron al experto como la fuente más importante y fiable de información, y no acudieron a otras fuentes. El experto en Derecho fue considerado la primera fuente, la principal, por lo que no recurrieron a él después de haber agotado la consulta a otras fuentes o únicamente para resolver dudas, sino al principio de iniciar el proyecto.

Otra de las desventajas que han señalado dos grupos es que el experto es “partidario de usar estructuras que se usan en su ámbito que pueden ser incorrectas desde el punto de vista estilístico” (G6); “los convencionalismos que adoptan los textos jurídicos muchas veces son incorrectos desde los puntos de vista estilístico y normativo, así que hay que saber manejar este tipo de situaciones sin comprometer el texto meta” (G13). Parece pues que los alumnos se erigieron en expertos en su lengua materna y que tenían criterios propios a la hora de redactar la traducción. Aunque fueron solo dos grupos, desarrollaron un espíritu crítico frente a las propuestas del experto y adoptaron decisiones basándose en el uso correcto del español y no en el

---

<sup>7</sup> A excepción de un grupo que se puso en contacto con la profesora porque no obtenían respuesta por parte de la abogada.

uso que el experto hace habitualmente de determinadas expresiones. Al respecto, los alumnos aplicaron sus propios criterios considerando las propuestas del experto, pero no dándolas por buenas sin más.

En general, el alumnado ha evaluado con un 7,2/10 la intervención del experto<sup>8</sup>.

#### 4.3. *Ventajas e inconvenientes de trabajar en equipo*

En las instrucciones del trabajo se hacía constar que el grupo debía estar compuesto por cinco miembros y se debía designar un coordinador o *Project manager*. Los alumnos ya habían recibido formación sobre cómo trabajar en equipo, competencia que se desarrolla en otras asignaturas de cursos anteriores como TIC para traductores (que se imparte en primer curso). El alumnado percibió la función de coordinador como “el que dirige pero no hace nada”, grave error que se tradujo en problemas de coordinación en los distintos grupos. La composición de los equipos ha planteado problemas de organización. En particular, se ha detectado un grave problema a la hora de delegar trabajo; todos los miembros del equipo querían hacer de todo y, en ocasiones, no obedecían las órdenes de coordinación del encargado.

Las ventajas que percibe el alumno cuando trabaja en equipo son:

- Realizar las tareas de forma rápida y eficiente (“Agiliza el proceso de traducción y también el de la redacción del trabajo”; “Ganamos en productividad”);
- Escuchar diferentes puntos de vista, debatir distintas opciones (“es enriquecedor escuchar las ideas de los demás”; “cada participante aporta sus conocimientos y enriquece el trabajo”, “poder ver las cosas desde otra perspectiva que tal vez no hubieras contemplado de otra manera”; “combinar distintos puntos de vista”);
- Aprender de los compañeros, conocer cómo trabajan y resolver dudas;
- Detectar errores o incongruencias en la revisión (“Diez ojos ven más que dos”; “Ha hecho más fácil la detección de errores”).

Sin embargo, el trabajo en equipo ha presentado numerosos inconvenientes, entre los que destacan:

- Disparidad de ideas e incapacidad a la hora de adoptar decisiones: “No siempre nos ponemos de acuerdo en cuanto a las decisiones que se van a tomar para llevar a cabo el proyecto y a veces tienes que ceder para contentar a todos los demás y llegar a un acuerdo”. Resulta curioso que se adopten decisiones para contentar a todos y no para adoptar la mejor traducción posible;
- Disparidad en el ritmo y cantidad de trabajo: “Si hay un miembro que no tiene ganas de trabajar y que se excusa constantemente, el trabajo empieza a ser una carga para el resto ya que, todo lo que una persona no hace, automáticamente pasa a convertirse en obligación del resto”;
- Falta de coordinación.

La dificultad a la hora de coordinarse ha sido lo más llamativo. Resulta preocupante, si atendemos a la organización real del trabajo del traductor, que los alumnos no hayan sido capaces de realizar el trabajo sin reunirse en persona, lo que ha deri-

<sup>8</sup> Cabe señalar que dos grupos han indicado que el experto no ha intervenido, cuando en realidad han dejado el trabajo para la última semana y los expertos no han tenido tiempo suficiente para responder.

vado en conflictos entre ellos, ya que muchos no podían asistir a esas reuniones y no coincidían los horarios. En este sentido, y a pesar de que se insistió en que en la vida real los traductores no se reúnen en persona para traducir textos en equipo, la situación les ha sobrepasado y no han sido capaces de coordinarse sin reunirse de forma presencial, a pesar de ser nativos digitales. Otra desventaja señalada por los alumnos es que algunos miembros del equipo no se conocían entre ellos lo que, al parecer, dificultaba la realización de tareas. Obviamente, parece que los alumnos no se desenvuelven correctamente en entornos de trabajo virtuales (tampoco han utilizado ninguna herramienta de traducción asistida), lo que deviene en pérdidas de tiempo y en una distorsión del trabajo real del traductor.

El proyecto se ha valorado globalmente con un 8,2/10.

#### 4.4. *Valoración del proyecto por parte de los expertos en Derecho*

Los expertos en Derecho han otorgado un 8,25/10 al proyecto, señalando la pertinencia de contar con un experto como un seguro que garantiza la corrección de la comprensión del texto y de su traducción; además, según ellos, permite evitar errores y contribuye a la elección de términos técnicos más adecuados para cada contexto. “La principal ventaja es evitar errores en lo jurídico propiamente dicho pues, por ejemplo, una de las dudas que se me planteó fue el término pre-denuncia, inexistente en España, remitiéndoles al concepto de conciliación”. También se ha señalado la corrección con la que los alumnos se han dirigido a ellos, al enviar correos electrónicos pertinentes en los que se solicitaba información precisa para la traducción. No obstante, algunos alumnos han pretendido que el experto tradujera directamente y no ayudara en el proceso. En otras palabras, se pretendía que el experto hiciera gran parte del trabajo.

Algunas opiniones de los expertos han señalado la evidente falta de conocimientos jurídicos, ya que no habían cursado aún la asignatura de traducción especializada. “El proyecto lo veo bien, quizás lo único que falta es una mayor cultura jurídica de los participantes, pero puesto que no son estudiantes de Derecho sino de Traducción e Interpretación, tiene su lógica”. Los expertos recomiendan clases de Derecho para que el alumno pueda familiarizarse con los términos jurídicos. “A no ser que el alumno curse Derecho o conozca el tema personalmente no puede mejorar su conocimiento en Derecho”. También se ha señalado que los alumnos dependían demasiado de ellos, es decir, que requerían respuestas inmediatas y se sentían “decepcionados” si el experto desconocía la respuesta a la pregunta u ofrecía alternativas; en otras palabras, la toma de decisiones (la responsabilidad) se tendía a delegar en el experto. Aunque el nivel de satisfacción es alto, se ha observado cierta inmadurez en la toma de decisiones y carencias a la hora de desarrollar estrategias alternativas. “Me dio la impresión de que esperaban respuestas tajantes y en Derecho a veces esto no sucede. No hay solo una posibilidad, pero en vez de verlo como una riqueza lo percibían como un problema mayor”.

## 5. Conclusiones

Integrar a un experto en Derecho en el aula de Documentación presenta numerosas ventajas. Los alumnos han entrado en contacto por primera vez con personas que pueden ser clientes potenciales además de posibles autores de los textos que iban a

traducir y se han relacionado con ellos como si fueran un miembro más del equipo. La intervención del experto se concentra sobre todo en las fases previas a la traducción (elección de los textos y comprensión de estos) y en la fase de revisión. La consulta para resolver dudas terminológicas también ha sido frecuente, siendo una de las mayores preocupaciones del alumnado que el texto final “sonara natural”.

Sin embargo, varias cuestiones han suscitado nuestro interés de cara a futuros proyectos. Parece que los alumnos tienen dificultades a la hora de trabajar en equipo, sobre todo en lo que respecta al conocimiento y uso efectivo de los entornos virtuales, multiculturales y multilingües ya que, si bien utilizan las tecnologías de la comunicación para interactuar entre ellos, no son capaces de organizar el trabajo de forma virtual. Y aunque todos los alumnos entregaron el trabajo dentro del plazo indicado, muchos manifiestan que tuvieron dificultades a la hora de gestionar el tiempo y la carga de trabajo, a pesar de que los textos no eran extensos y que disponían de un plazo suficiente. Consideramos que la docencia de la traducción debería incidir mucho más en la adquisición de competencias interpersonales que aquí se citan y que son de suma importancia cuando los alumnos se integren en el mercado laboral.

Por otra parte, también consideramos que deberíamos ayudar al alumno a reforzar su autoimagen y desarrollar su espíritu crítico, o en términos de Haro-Soler, su autoeficacia (2017). En nuestro caso, el experto se ha considerado como una fuente privilegiada de información, y en eso estamos de acuerdo. Ahora bien, no era la única fuente de documentación a disposición del alumnado. La búsqueda de alternativas para evitar el bloqueo que se ha producido en algunos casos es básica en la formación del alumno, así como el cuestionamiento de las propuestas del experto que no necesariamente tiene siempre la razón.

Asimismo, sería interesante plantear que los estudiantes recibieran formación sobre trabajo colaborativo en la modalidad virtual, en la gestión de proyectos y en los diferentes roles que se deben adoptar en un proyecto de traducción, así como en el uso apropiado de la consulta a expertos y a reforzar y desarrollar su autoconfianza, como determina Haro Soler (2017).

Finalmente, consideramos que sería adecuado impartir esta asignatura (o al menos desarrollar este proyecto) cuando los alumnos estén algo más familiarizados con el lenguaje jurídico. Eso les permitiría relacionarse de manera más adecuada con el experto así como utilizar fuentes de información especializadas para la traducción jurídica.

## Referencias

- Elena García, P., “La documentación en la traducción general”, en: Hurtado Albir A. (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Universitat Jaume I. Col.lecció Estudis sobre la Traducció 3 (1996), 79-90.
- EMT, “Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication”, Bruselas, European Master’s EMT 2009. Disponible en: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf) [Consulta 17 de septiembre, 2019].
- Gallardo San Salvador, N., “Enseñanza de la traducción técnica: la formación de traductores no especialistas”, *Aproximaciones a la traducción* (2000), disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/gallardo.htm> [consulta 20 de septiembre, 2019].



- Gonzalo García, C., Fraile E. y Pérez E., “Selección y evaluación de recursos informativos en Internet para el traductor literario”, en: Gonzalo García, C. y García Yebra V. (eds.), *Manual de documentación para la traducción literaria*. Madrid: Arco/Libros 2005, 201-243.
- Haro-Soler, M. M., “¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción”, *Revista Digital de Docencia Universitaria* 11, 2 (2017a), 50-74.
- Haro-Soler, M. M., “El derecho comparado y el análisis crítico del discurso como herramientas para la incorporación de metodologías activas al aula de traducción y de derecho”, en: Marchal Escalona, N. (dir.), *El derecho comparado en la docencia y en la investigación*. Madrid: Dykinson (2017b), 127-145.
- Haro-Soler, M. M., “La colaboración entre futuros traductores: su impacto en las creencias de autoeficacia para traducir”, *Mutatis Mutandis* 12, 2 (2019), 330-356.
- Kelly, D., “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular”, *Puentes: Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural* 1 (2002), 9-20.
- Kelly, D., “Translator competence contextualized. Translator training in the framework of higher education reform: in search of alignment in curricular design”, en: Kelly D. y Ryou K. (eds.), *Across Boundaries: International Perspectives on Translation Studies*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing 2007, 128-142.
- Monzó, E., “Saber y buscar: documentación para la traducción jurídica (inglés-español)”, *Butlletí de l'Associació de Traductors i Intèrprets jurats* 2008, 1-22.
- PACTE, “La competencia traductora y su adquisición”, *Quaderns. Revista de Traducció* 6 (2001), 39-45.
- PACTE, “Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues”, *Meta* 50, 2 (2005), 609-619.
- Prieto Ramos, F. “Developing Legal Translation Competence: An Integrative Process-Oriented Approach”, *Comparative Legilinguistics - International Journal for Legal Communication* 5 (2011), 7-21.
- Recoder M. J. y Cid, P., “La documentación en la traducción especializada”, en: Gonzalo García, R. y García Yebra V. (eds), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* 2004, 73-88.
- Sanz-Moreno, R., “Dilemas éticos en interpretación sanitaria. El médico entra en el aula”, *Panace@* XVIII 46 (2017a), 114-122.
- Sanz-Moreno, R., “La inclusión del médico en la formación del intérprete en el ámbito sanitario”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 11, 2 (2017b), 203-222.
- Sanz-Moreno, R., “El profesional del Derecho en la formación del intérprete. Una experiencia didáctica”, *Revista d'Innovació Docent Universitària* 10 (2018), 1-12.
- Toudic, D. y Krause, A., “European Master's in Translation. Competence Framework” (2017), disponible en: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competence\\_fw\\_k\\_2017\\_en\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf) [consulta 12 de septiembre, 2019].
- Way, C., “Traducción y Derecho: iniciativas para desarrollar la colaboración interdisciplinar”, *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural* 2 (2002), 15-26.



- Way, C., "Systematic assessment of translator competence: in search of Achilles' heel", en: Kearns, D. (ed.), *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates* (2008), 88-103.
- Way, C., "Bringing professional practices into translation classrooms", en Kemble, I. (ed.), *The changing face of translation*. Portsmouth: University of Portsmouth 2009, 131-142.