



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

TRABAJO DE FIN DE GRADO

---

**APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EMERGENTE  
DE LA TRADUCCIÓN JURÍDICA**

---

AUTORA: LAURA MEDINA MORENO

TUTOR: JOSÉ TOMÁS CONDE RUANO

GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

CURSO ACADÉMICO 2020-2021

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA

Y TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

ÁREA DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

## **Resumen**

El presente trabajo explora las principales líneas de didáctica de la traducción, distinguiendo entre aquellas basadas en la competencia traductora y las que giran en torno a la competencia del traductor. Con ello se muestran los últimos avances del enfoque psicocognitivo en didáctica de la traducción. Estos trabajos se fundamentan en la coemergencia del conocimiento del traductor en un contexto de aprendizaje colaborativo en el que el estudiante construye su propio saber a través de las interacciones con la comunidad a la que pertenece.

Dado que este trabajo se centra, más concretamente, en la didáctica de la traducción jurídica, se aborda también el concepto y el alcance de esta especialidad, así como el modo de desarrollar las competencias necesarias para el aula de traducción jurídica. A continuación, se propone un plan de aprendizaje de la traducción jurídica en línea con los planteamientos teóricos más actuales. Dicho plan, basado en la colaboración del alumnado de Traducción e Interpretación con estudiantes del Grado en Derecho, está compuesto de tres unidades didácticas impartidas a lo largo del grado. Además, inspiradas en el modelo teórico expuesto, que defiende incluir las experiencias extracurriculares, las unidades didácticas incluyen sendas experiencias de aprendizaje complementario.

Para terminar, el trabajo propone una ordenación de los contenidos, así como formas concretas de encajarlos a lo largo de la formación de grado que reciben los estudiantes de traducción en la Universidad del País Vasco. La disposición del plan didáctico permite la coemergencia del conocimiento de alumnos y docentes, tanto de Traducción e Interpretación como de Derecho. La colaboración de los estudiantes de ambas disciplinas supone un complemento en su formación que hace más significativo su aprendizaje. Este proyecto podría extrapolarse a otras especialidades de traducción, e incluso, servir de inspiración para el diseño curricular de estudios de posgrado o de cursos de especialización en traducción jurídica.

**Palabras clave:** traducción jurídica, Traducción e Interpretación, competencia traductora, coemergencia del conocimiento, aprendizaje colaborativo.

## Índice

<b>Lista de abreviaturas .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Estado de la cuestión.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1. Didáctica de la traducción .....</b>	<b>7</b>
2.1.1. Competencia traductora .....	7
2.1.2. Competencia del traductor.....	10
<b>2.2. La traducción jurídica .....</b>	<b>14</b>
2.2.1. Concepto y alcance .....	14
2.2.2. Competencias en el aula de traducción jurídica .....	14
2.2.3. Desarrollo de la competencia en traducción jurídica .....	16
<b>3. Plan de aprendizaje.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1. Contenidos.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2. Ordenación.....</b>	<b>20</b>
<b>3.3. Colaboración.....</b>	<b>21</b>
<b>3.4. Unidades didácticas .....</b>	<b>23</b>
3.4.1. Lectura e investigación terminológica.....	23
3.4.2. Resolución de dificultades traductológicas .....	24
3.4.3. Encargos de traducción jurídica y judicial.....	25
<b>3.5. Encaje.....</b>	<b>26</b>
<b>4. Conclusiones .....</b>	<b>29</b>
<b>5. Bibliografía .....</b>	<b>32</b>
<b>6. Anexo.....</b>	<b>35</b>
<b>I) Material de referencia para la primera UD .....</b>	<b>35</b>
<b>II) Material de referencia para la segunda UD.....</b>	<b>35</b>

## **Lista de abreviaturas**

<b>CT</b>	Competencia traductora
<b>DIP</b>	Derecho Internacional Privado
<b>DT</b>	Didáctica de la traducción
<b>TeI</b>	Traducción e Interpretación
<b>UD</b>	Unidad didáctica
<b>UGR</b>	Universidad de Granada
<b>UPV/EHU</b>	Universidad del País Vasco

## 1. Introducción

Desde siempre el ser humano ha necesitado de normas que regulen su vida en sociedad. Corresponde a las ciencias jurídicas la regulación de dichas normas para asignar derechos y obligaciones a los miembros de una sociedad y para posibilitar la resolución de los conflictos de intereses que surjan entre dichos miembros. El derecho, como todas las disciplinas, se encuentra en una evolución constante al son de los cambios que se producen en el mundo. Un ejemplo representativo es la movilidad internacional de la que se disfruta en la Unión Europea, en virtud de las cuatro libertades fundamentales conquistadas: la libre circulación de personas, mercancías, servicios y capitales. Estas libertades amplían a su vez el horizonte de las relaciones económicas internacionales.

Así pues, las relaciones sociales o económicas transfronterizas son cada vez más habituales. La práctica del comercio internacional genera un amplio abanico de documentos jurídicos entre particulares de distinta procedencia, a raíz de sus necesidades de contratación de transportes, servicios, seguros, etc. (Borja, 1996: 201). Dado que la traducción siempre ha permitido la comunicación entre distintos sistemas jurídicos, el gran aumento de relaciones jurídicas internacionales que se ha producido en los últimos años ha desembocado en una gran presencia de la especialidad de traducción jurídica en el mercado. De hecho, en España se puede constatar que gracias al turismo, son muchas las comunidades de propietarios de distinta procedencia con necesidades traductológicas, por ejemplo, o que son frecuentes los casos de ciudadanos extranjeros que otorgan en su país de origen un testamento en el que distribuyen bienes situados en distintos lugares.

Sin embargo, dada la singularidad de los textos jurídicos —a menudo incomprensibles para quienes son legos en la materia— y la asimetría de culturas jurídicas, la traducción de esta compleja especialidad tiende a intimidar, en especial, a los estudiantes de grado.

Con la instauración de la titulación universitaria en TeI y, posteriormente, del proceso europeo de convergencia educativa, el establecimiento de competencias para delimitar los conocimientos y las habilidades se convirtió en la tendencia predominante en DT. Sin embargo, nuevos avances en DT sugieren la posibilidad de implementar un cambio de paradigma basado en la coemergencia del conocimiento y en el aprendizaje colaborativo que, en el caso de la traducción jurídica, dada su multidisciplinariedad, tiene grandes posibilidades.

En el presente trabajo se exponen los modelos más extendidos de DT general y jurídica, basados en la CT y en la competencia del traductor (§ 2). A continuación, se

propone un plan de aprendizaje de traducción jurídica basado en los modelos de coemergencia del conocimiento (§ 3). Por último, antes de la bibliografía (§ 5) y los anexos (§ 6), se presentan las principales conclusiones (§ 4).

## **2. Estado de la cuestión**

En los últimos años, la investigación de la DT ha puesto de relieve aspectos como el modo en que se ha de enseñar esta disciplina o el contexto necesario para que el aprendizaje sea efectivo. Sin embargo, el concepto que más interés ha suscitado es el de «competencia». Esta preeminencia puede verse tanto en la traducción en general como dentro de la especialización de la traducción jurídica.

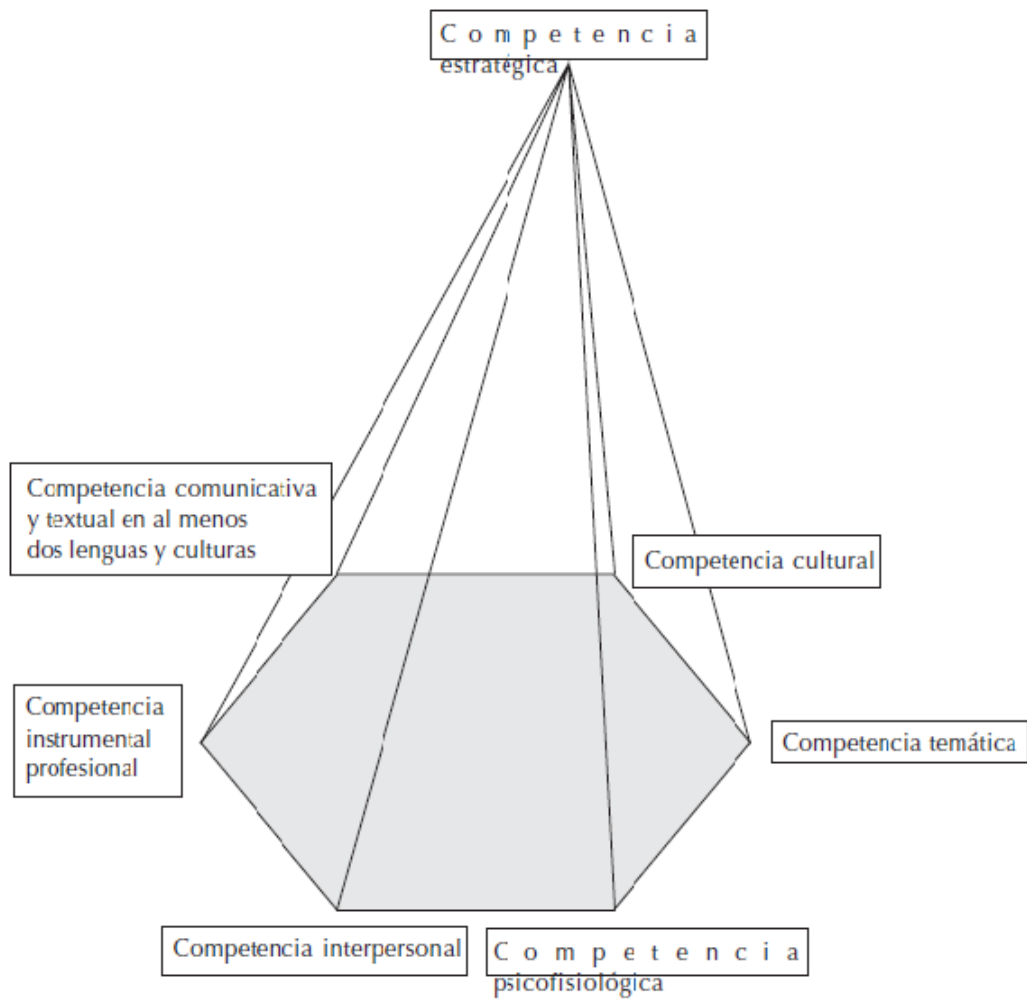
### ***2.1. Didáctica de la traducción***

En este apartado se revisan los modelos didácticos más extendidos, distinguiendo entre aquellos basados en la CT y aquellos basados en la competencia del traductor. La explicación que sigue a los distintos modelos servirá para introducir los últimos avances en DT.

#### ***2.1.1. Competencia traductora***

Delisle (1984: 46) fue pionero en observar una falta de sistematización en la enseñanza de la traducción, así como en plantear la necesidad de establecer estrategias pedagógicas encaminadas a que el estudiante desarrolle por sí mismo la CT. Desde entonces, los modelos de aprendizaje con más peso en la DT han sido aquellos basados en la CT. Existen varios modelos de este tipo y cada uno propone subcompetencias distintas que constituyen una supercompetencia.

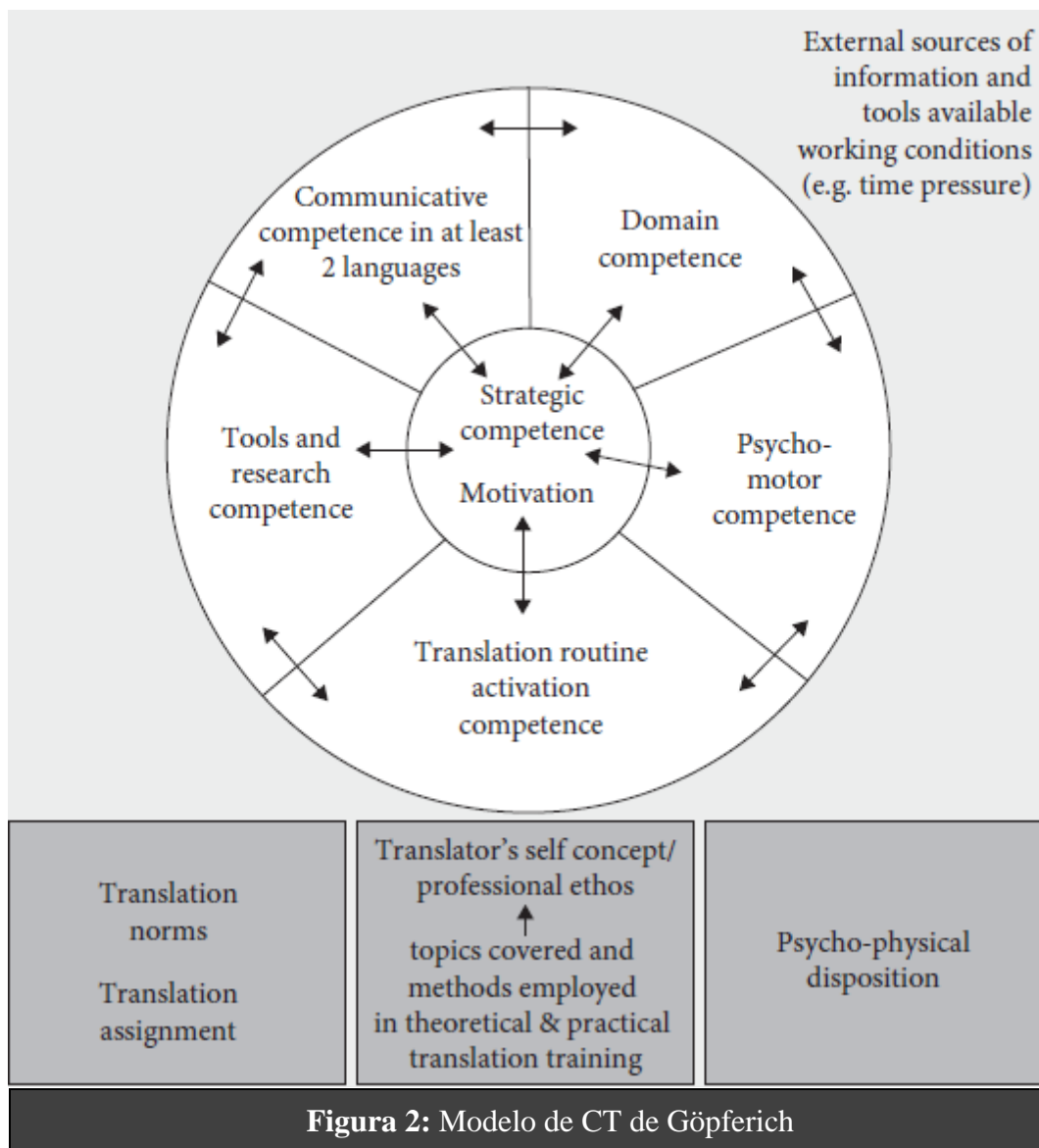
Para empezar, Kelly (2002: 14) define la CT como la macrocompetencia compuesta por las siguientes subcompetencias: comunicativa y textual; cultural; temática; instrumental profesional; psicofisiológica; interpersonal, y estratégica. Todas ellas están relacionadas entre sí (véase Figura 1, *ibid.*: 15), aunque existe una jerarquía conforme a la cual la subcompetencia estratégica dirige la realización de la tarea.



**Figura 1: Modelo de CT de Kelly**

Otro modelo es el de Göpferich (2013: 62), quien se basa en un enfoque epistemológico a través de la Teoría de los Sistemas Dinámicos, que concibe las subcompetencias como variables que se interrelacionan a lo largo del tiempo. Göpferich introduce el factor del dinamismo en su modelo para explicar que no todas las subcompetencias se desarrollan al mismo ritmo, ni de manera lineal (véase Figura 2, *ibid.*: 65). Algunas de ellas pueden estancarse, mientras que otras siguen desarrollándose e, incluso, pueden preceder al desarrollo de otras subcompetencias.





No obstante, el modelo más conocido es el desarrollado por PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación). El grupo PACTE defiende un modelo holístico de la CT, concepto que definen como un «sistema subyacente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para traducir» (Hurtado, 2001: 395-397). Dicha competencia se compone, a su vez, de subcompetencias que interactúan de forma conjunta. Así, la CT se adquiere a través de un proceso de aprendizaje dinámico en el que se van desarrollando las subcompetencias que la constituyen. Tal desarrollo no se produce de forma simétrica, sino que entre estas subcompetencias existen jerarquías y variaciones que les impiden evolucionar de forma paralela.

El modelo de PACTE ha ido cambiando. En los primeros estadios (PACTE, 2001: 42), la CT se componía de las siguientes subcompetencias: comunicativa; extralingüística;

profesional e instrumental; de transferencia; estratégica, y psicofisiológica. En cambio, la última versión del modelo de PACTE (2019: 11) contempla otras subcompetencias, que son una evolución de las establecidas en el primero y son las siguientes:

- competencia lingüística;
- competencia cultural, enciclopédica y temática;
- competencia instrumental;
- competencia provisión de servicios de traducción, y
- competencia resolución de problemas de traducción.

La última aportación del grupo PACTE, vehiculada a través del proyecto NACT (Nivelación de competencias en la adquisición de la competencia traductora), es una descripción de los niveles de adquisición de competencias. Dichos niveles tienen carácter acumulativo, de forma que «cada uno de los niveles presupone el dominio del inferior» (*loc. cit.*).

En síntesis, los modelos expuestos tienen en común su propósito de delinear cuáles son las habilidades y las capacidades que el estudiante de traducción debe adquirir. Coinciden, asimismo, en que dichas habilidades son subcompetencias que constituyen una supercompetencia de traducción. Ahora bien, el modelo de Göpferich y el de PACTE están concebidos como sistemas dinámicos en los que las subcompetencias se interrelacionan. Para explicar la interacción constante del sistema con el entorno en el que se produce el aprendizaje colaborativo, el modelo de Göpferich introduce, además, elementos del pensamiento socioconstructivista.

### 2.1.2. Competencia del traductor

Frente a la importancia que tradicionalmente le ha dado la DT a lo que se debe aprender (esto es, las competencias), Kiraly centra sus esfuerzos en explicar cómo se debe aprender (es decir, el proceso de aprendizaje). Los modelos de competencias tienen ventajas, como son la facilidad para identificar los conocimientos concretos que se deben enseñar y la posibilidad de medir el progreso del aprendizaje, pero algunos autores (Kiraly, Massey y Hofmann, 2018: 20) han señalado también inconvenientes. Sostienen que estos modelos describen el conjunto de subcompetencias de forma estática y bidimensional. Por ello, no logran reflejar la noción de un cambio constante y dinámico.

Los modelos de Göpferich y de PACTE hablan de dinamismo, pero referido a la interacción de las subcompetencias, que aparecen como una serie de productos separables

en compartimentos (contiguos en algunos casos y unidos por flechas en otros). Sin embargo, no incluyen una dimensión temporal que muestre el cambio constante y el desarrollo de la habilidad del traductor a lo largo del tiempo, como sí lo hace el modelo de Kiraly al incorporar esta vertiente de dinamismo.

En los últimos años han proliferado enfoques pedagógicos en el ámbito de la traducción en los que el proceso de enseñanza ya no gira en torno al profesor, sino que es el alumno quien pasa a desempeñar un papel activo en la construcción de su propio aprendizaje. En esta línea desarrolla Kiraly (2000: 34-36) su modelo socioconstructivista, un sistema de aprendizaje dinámico e interactivo que otorga al alumnado la oportunidad de interactuar de forma multidireccional con sus compañeros y con el mundo experto para construir, así, su propio aprendizaje. Al tratarse de una interacción multidireccional, la transmisión de conocimiento deja de producirse de manera convencional a través del profesor y por una sola vía. El docente adopta un rol de orientador o facilitador en medio de un aprendizaje colaborativo. A la luz de este modelo y de los cambios que ha atravesado la profesión de la traducción en los últimos años, Kiraly (*ibid.*: 13) se cuestiona la viabilidad de los enfoques convencionales de la DT. Ya no se trata solo de adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para producir el texto meta. Para poder desempeñar con éxito su trabajo, es necesario que el traductor sepa colaborar con las distintas comunidades de traductores y de expertos en las que interactúa. De esta manera, en el proceso de aprendizaje se traslada el énfasis del producto al propio proceso, que se desarrolla también a través de otro tipo de formación académica y a través de la experiencia.

Por otra parte, este modelo concuerda con el pensamiento de Ricca (2012: 32-33), quien cuestiona los métodos de enseñanza convencionales y propone un sistema de aprendizaje complejo basado en el crecimiento, la influencia mutua y la conectividad no lineal. Concibe el aprendizaje, no como un sistema de piezas fragmentadas y ensambladas, sino como un proceso autopoietico que crece de forma orgánica.

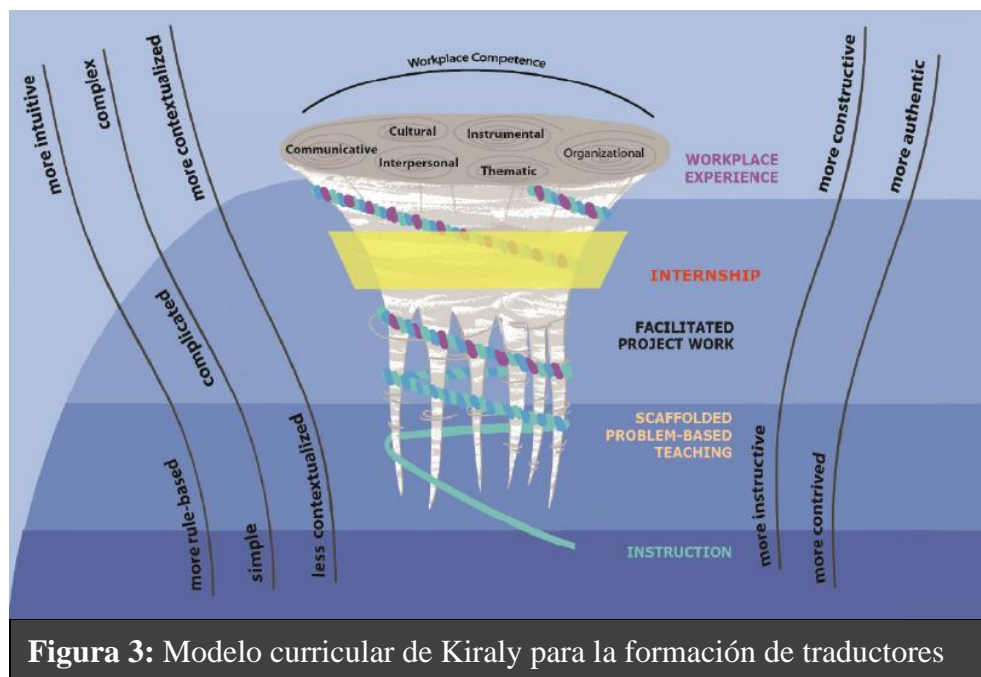
En definitiva, el modelo de Kiraly (Kiraly, Massey y Hofmann, *ibid.*: 21-25) va más allá del paso por las instituciones académicas y describe el aprendizaje como un proceso dinámico, en constante evolución, en el que el conocimiento del individuo emerge gracias a sus interacciones con el mundo. La relación entre enseñanza y aprendizaje pasa a convertirse en un proceso multidireccional que no se incrusta dentro de un programa de estudios concreto. Y, en consecuencia, el aprendiz no acumula las habilidades y los

conocimientos, sino que se vuelve más hábil y experto gracias a estas interacciones.

Kiraly describe el aprendizaje como un proceso (*loc. cit.*):

- Permanente: su modelo incluye la dimensión temporal y, por tanto, muestra el aprendizaje del traductor en movimiento constante y el desarrollo de sus habilidades a lo largo del tiempo.
- Holístico: las subcompetencias no son productos que se puedan separar y fragmentar, sino que se fusionan en un gran vórtice que se compone, a su vez, de una multitud de vórtices.
- Autopoiético: es capaz de generarse a sí mismo y de mantenerse por sí mismo.
- Emergente: dado que el conocimiento se genera a sí mismo, emerge de forma dinámica e impredecible. En otras palabras, el conocimiento no se transmite de una cabeza a otra de manera lineal, sino que emerge.

Para describir este proceso, Kiraly utiliza la metáfora de un holón (Figura 3). Un holón forma parte del conjunto y, a su vez, es el conjunto. El vórtice de la imagen, al igual que un holón, es el todo y, al mismo tiempo, se compone de una multitud de vórtices. De esta forma, el proceso en su totalidad va más allá de la suma de las partes que lo constituyen.



**Figura 3:** Modelo curricular de Kiraly para la formación de traductores

Puede verse cómo el modelo de Kiraly (*ibid.*: 24) mantiene la tradicional división en subcompetencias, pero estas pueden variar en función de la institución académica. Para este autor, la división de un plan de estudios concreto es irrelevante una vez que el alumnado ha superado la fase de adquisición de subcompetencias y pasa a ejercitar la

competencia integrada de traductor (semi)profesional de forma permanente y sin las limitaciones de los planes de estudios.

Además, el modelo muestra una progresión descrita a través del movimiento que avanza de lo menos complejo a lo más complejo. En los primeros estadios, se trata de un aprendizaje más consciente que evoluciona hacia un aprendizaje más intuitivo. De igual manera, requiere de procedimientos de aprendizaje distintos que difieren según la etapa (*ibid.*: 25):

1. En la primera, se trabajan ejercicios poco contextualizados y, conforme continúa el aprendizaje, las actividades consisten en proyectos más contextualizados. De esta forma, en la última fase, los estudiantes se enfrentan a encargos reales. Como consecuencia de este proceder, el rol del profesor cambia a lo largo del aprendizaje. Su función durante los primeros estadios es dar instrucciones (el rol que el profesorado ha desempeñado tradicionalmente).
2. A medida que los estudiantes van adquiriendo los conocimientos básicos, el profesor ya no se dedica a instruir a los alumnos, sino a facilitar su aprendizaje.
3. En la fase final, los estudiantes actúan por sí mismos y la tarea del profesor consiste en una supervisión mínima.

Este modelo teórico de enfoque psicocognitivo, que aspira a englobar todo el aprendizaje que pueda recibir el estudiante, destaca por su novedad e incorpora cada una de las experiencias que el estudiante adquiere en su interacción con la comunidad a la que pertenece. No se limita a incluir el contenido de un plan de estudios, sino que va más allá de la formación académica. De hecho, integra también las prácticas en el mundo profesional, las actividades extracurriculares que puedan enriquecer este conocimiento y todo tipo de experiencias en este sentido. Las subcompetencias se encuentran en constante interacción. Los alumnos se nutren del aprendizaje colaborativo, que no se produce solo entre iguales, sino que engloba también las interacciones de los aprendices con los profesionales de fuera del mundo académico y con el profesorado. Por eso, el modelo defiende la coemergencia del conocimiento, porque existe una interdependencia entre profesores, estudiantes y profesionales externos.

A diferencia de la división de la CT en subcompetencias (que, al encapsular los conocimientos, conlleva una constricción inevitable), el modelo de Kiraly no compartimenta los conocimientos y las habilidades, sino que permite una conexión coordinada fruto del aprendizaje interactivo.

## ***2.2. La traducción jurídica***

En esta sección se describe primero el concepto de traducción jurídica; a continuación, se aborda la enseñanza de competencias de esta especialidad en el aula, y finalmente, se muestra una experiencia de enseñanza colaborativa y emergente en el aula de traducción que, en parte, servirá de base para la propuesta descrita en la sección siguiente.

### *2.2.1. Concepto y alcance*

La traducción jurídica es una disciplina compleja e hiperespecializada (Borja, 2005: 49). Tampoco es fácil su delimitación, pues resulta complicado separarla de especialidades como la traducción comercial o la administrativa. Aun así, se podría definir por su contexto (situación jurídica) u objetivo (traducir textos jurídicos). En todo caso, los textos jurídicos son tan variados que pueden incluso contener aspectos que no sean propios de las ciencias jurídicas (Mayoral, 2004: 53).

Según Borja (1999a: 2), son varias las causas de la gran demanda de traducción jurídica en el mercado: el gran número de documentos jurídicos que genera el comercio internacional; la instauración de bloques político-económicos, como la Unión Europea, y las relaciones jurídicas originadas a raíz de la movilidad de la población mundial. Según el análisis de mercado llevado a cabo por Rico y García (2016: 37), la traducción jurídica se encuentra entre las especialidades más demandadas, junto a la científico-técnica, la biomédica y la económico-financiera.

La mayoría de las universidades de España ofrecen módulos de traducción especializada durante el grado (por lo general, en los dos últimos años), siendo la especialidad jurídica una de las habituales (Martínez-Carrasco, 2017: 131). De hecho, la mayoría de centros incluyen al menos un módulo obligatorio de traducción jurídica o económica en sus currículos. Un ejemplo destacable de esta oferta es la Universidad de Salamanca y su doble titulación en TeI y en Derecho (*ibid.*: 136).

### *2.2.2. Competencias en el aula de traducción jurídica*

En su análisis de guías docentes, Barceló y Delgado (2017: 41) observaron que los contenidos jurídicos de los planes de estudio se impartían tanto a través de asignaturas de traducción jurídica o asignaturas de derecho como a través de asignaturas de traducción

general y de traducción especializada en las que la materia jurídica formaba parte del programa.

Los modelos de aprendizaje basado en competencias predominan también en la enseñanza de la traducción jurídica (Martínez-Carrasco, *ibid.*: 279). De hecho, Borja (2002: 40) considera que una parte fundamental de la didáctica de esta especialidad son los contenidos temáticos sobre derecho, esto es, la competencia temática. A este respecto, recopila los principales aspectos que debería contener un curso de traducción jurídica, a saber:

- conocimientos sobre temas jurídicos, tipología de los textos jurídicos, así como las lenguas de especialidad del idioma origen y del idioma meta;
- habilidades en el mercado laboral y en relación con la práctica de la traducción de los distintos géneros legales, y, por último,
- actitudes en relación con la responsabilidad ética y social, el trabajo en equipo, las necesidades de formación y de reciclaje, y el escepticismo y la actitud crítica.

Algunos autores (Barceló y Delgado, *ibid.*: 39) destacan la necesidad de que cualquier curso sobre traducción jurídica pase primero por un estudio previo de las culturas jurídicas entre las que se enmarca el proceso traductor. Se trata de una necesidad que viene dada por las características de la propia traducción jurídica, que no se limita a trasladar un texto de una lengua a otra, sino que también consiste en trasladar un texto de un sistema jurídico a otro (Borja, 1996: 202).

Barceló y Delgado (*loc. cit.*) señalan la trascendencia de que los conocimientos temáticos que se adquieren en ese estudio previo sean «operativos», de forma que puedan serle útiles al traductor a la hora de tomar decisiones durante la realización de un encargo. Sin embargo, apuntan que este es un enfoque que no se aplica a las asignaturas de derecho que se imparten en algunos grados de TeI. La densidad de los temarios es una de las razones que explican este hecho, pues están poco enfocados a la traducción y, además, versan sobre conceptos jurídicos generales, cuando en realidad son los conceptos específicos los que plantearán problemas al traductor.

Siguiendo con los contenidos temáticos, Borja (2007a) estructura un temario a lo largo de un proceso de progresión establecido a través de las siguientes unidades didácticas:

- 1) La traducción jurídica y jurada.
- 2) La profesión del traductor jurídico y jurado.
- 3) ¿Qué es el derecho?
- 4) Introducción a los grandes sistemas de derecho.

- 5) Las particularidades del texto jurídico inglés.
- 6) Identificación y clasificación de los textos jurídicos.
- 7) Prácticas de pretraducción y documentación.
- 8) La traducción de textos administrativos.
- 9) La traducción de textos académicos.
- 10) La traducción de testamentos.

Cada una de estas unidades se concreta en objetivos específicos orientados a la adquisición de conocimientos, habilidades prácticas de documentación, uso de las tecnologías y redacción y revisión de traducciones, además del desarrollo de actitudes y valores éticos relacionados con la profesión del traductor jurídico.

### 2.2.3. Desarrollo de la competencia en traducción jurídica

Es preciso ahora revisar la manera de presentar los contenidos y de trabajar las competencias incluidas en el apartado anterior. En su análisis de los planes de estudio, Martínez-Carrasco (*ibid.*: 287), destaca las clases magistrales, que justifica por la densidad de la materia. No obstante, en todos los planes de estudio se recalca la importancia de la práctica de la traducción. De hecho, este mismo autor apunta que la realización de encargos (en grupo o de manera individual), que luego se corrigen y se debaten en clase, constituye la metodología por excelencia de traducción jurídica (*ibid.*: 288).

Para la realización de los encargos, Borja (2002: 41) señala la conveniencia de trabajar con textos auténticos como parte de la metodología de aprendizaje activo que propone. Recomienda (Borja, 1996: 204), además, que dichos textos tengan una redacción sencilla y versen sobre conceptos jurídicos con equivalente en la lengua de llegada y que resulten familiares a los estudiantes.

La metodología basada en la realización de tareas<sup>1</sup> que posteriormente se integran en proyectos más grandes está muy extendida en DT jurídica (Martínez-Carrasco, *ibid.*: 289). Los proyectos adquieren la cualidad de «encargos multicompetenciales» (*loc. cit.*), en los que los estudiantes cultivan habilidades relacionadas y enriquecen su experiencia de aprendizaje. El trabajo de la terminología

---

<sup>1</sup> Las tareas pueden consistir en actividades previas a la traducción encaminadas a identificar problemas y sugerir posibles soluciones, o ejercicios de comprensión de textos jurídicos, búsqueda de textos paralelos, análisis de otras traducciones, creación de glosarios, etc. (Martínez-Carrasco, *ibid.*: 288).



jurídica y la búsqueda de normativa forman parte de dichas habilidades. Esta última es fundamental, pues la intertextualidad normativa es un fenómeno muy presente en los textos jurídicos (Barceló y Delgado, *ibid.*: 47). Para algunos traductores jurídicos, la propia legislación es incluso la fuente primaria de terminología jurídica (Newman, 2004: s. p.).

Para el trabajo de la terminología jurídica, Borja (2007a: 134) aboga por una clasificación traductológica de los términos jurídicos que tiene en cuenta la asimetría entre ordenamientos jurídicos y, en este sentido, distingue entre términos que solo pertenecen al lenguaje jurídico; falsos amigos; términos sin equivalente en el ordenamiento del texto meta, y palabras con significados especializados, que se utilizan también en la lengua común. Considera que este último tipo constituye una categoría peliaguda para los estudiantes, dado que pueden confundir el significado especializado de dichos términos con el significado de la lengua común que ya conocen. Dentro de la terminología jurídica es preciso incluir las expresiones típicas del inglés jurídico, pues forman parte de las convenciones de género que tiene que conocer el traductor jurídico (Borja, 1999b: 155). Un ejemplo de estas expresiones son los dobles y tripletes, formas fijas y recurrentes de los textos jurídicos que, para lograr un efecto enfático, aluden de forma paralela al mismo término tanto en su raíz romana como normanda (2007a: 136).

A la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción jurídica, Barceló y Delgado (*ibid.*: 47) apuntan a la idoneidad de una mayor coordinación entre los profesionales del mundo jurídico y los de la traducción, dada la multidisciplinariedad propia de esta especialidad.

Kiraly (2012: 18), por su parte, destaca la importancia de la autenticidad del encargo de traducción para la emergencia de la competencia del traductor y expone casos prácticos en el aula consistentes en un encargo auténtico para un cliente real. Sin embargo, con el fin de simular proyectos de traducción auténticos que no plantearan dudas éticas de intrusismo profesional y deontología, Way (2016: 149) optó por implantar dentro de su programa curricular en la UGR un proyecto de colaboración en el que los aprendientes tuvieran como «clientes» a otros estudiantes, concretamente, de Derecho. El encargo de los estudiantes de TeI consistió en la traducción al español del material utilizado por los estudiantes de Derecho para resolver un caso práctico o en la traducción hacia otras lenguas de la resolución en español del caso de los futuros juristas (Way, 2002: 19).

Una de las razones por las que se implementó este proyecto piloto (Way, *ibid.*: 16) fue la restricción bajo la que se desarrollaban las clases prácticas de los estudiantes de DIP

de la UGR, pues tenían que enfrentarse a ellas sin conocimientos lingüísticos, de derecho comparado y de documentación suficientes. Dicha carencia podía ser superada con la ayuda de los estudiantes de TeI. Para estos, el proyecto repercutía en una mayor confianza como expertos que se relacionan con otros profesionales a quienes tienen que consultar sus dudas y ante quienes tienen que justificar sus decisiones traductológicas (Way, 2016: 150). Otro de los objetivos era mejorar la imagen del traductor entre los futuros miembros del mundo legal (Way, *ibid.*: 152), de forma que estos conocieran la importante labor que desempeñan los traductores (Way, 2002: 18).

Además de brindar la oportunidad de colaborar en una situación real, el proyecto arrojó resultados de gran interés (Way, 2016: 155): al comienzo, el 75 % de los estudiantes de DIP consideraba que la formación adecuada para un traductor jurídico era un Grado en Derecho y conocimientos de idiomas; mientras que al finalizar el proyecto, cuando se les preguntó qué harían en caso de enfrentarse a una traducción jurídica durante su ejercicio como juristas, el 100 % de los encuestados afirmó que recurriría a los servicios de un traductor jurídico, incluso aunque hablaran el idioma en cuestión.

En síntesis, para el desarrollo de la competencia en traducción jurídica, es conveniente trabajar en encargos auténticos y colaborativos que permitan al estudiante descubrir los contenidos de forma guiada.

### **3. Plan de aprendizaje**

El presente trabajo utiliza el modelo NACT de PACTE (2019: 11) como referente de los contenidos que se han de incluir en este campo de estudio; el aprendizaje de dichos contenidos es vehiculado a través del modelo de coemergencia del conocimiento de Kiraly. En esta sección se exponen los detalles del plan de aprendizaje propuesto, divididos en cinco apartados: contenidos, ordenación, colaboración, unidades didácticas y encaje.

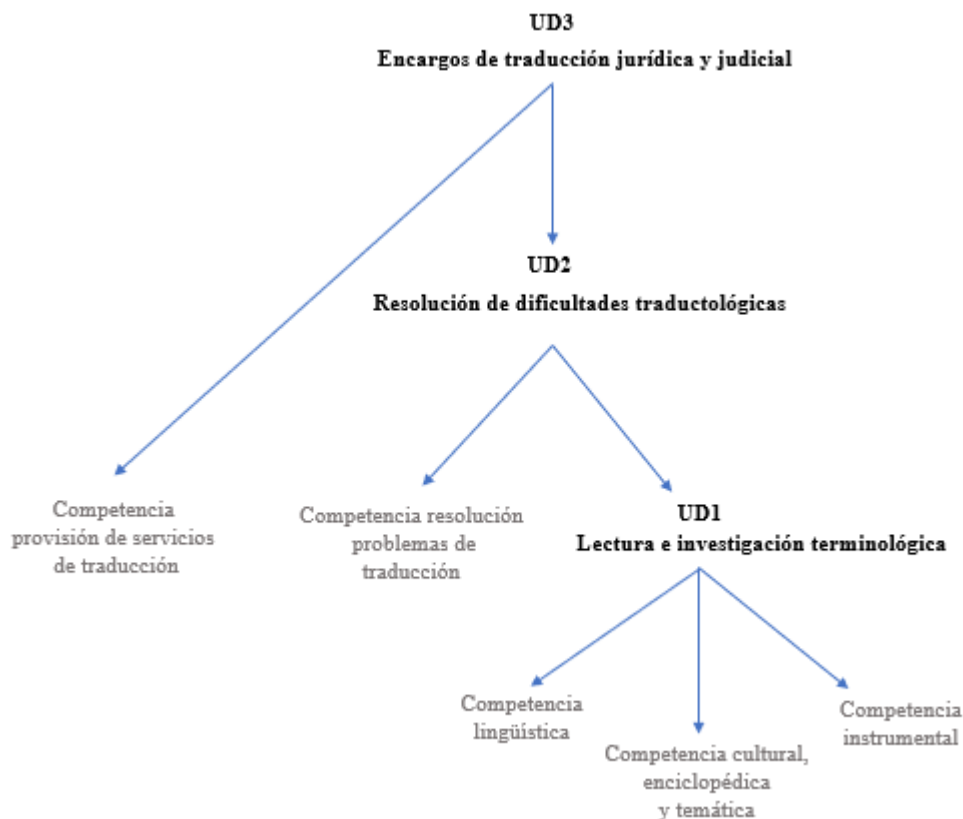
#### **3.1. Contenidos**

El proyecto NACT establece una escala global que, si bien no entra en la descripción de los diversos ámbitos de la traducción especializada, enumera las habilidades y aptitudes que ha de presentar el traductor novel en los niveles establecidos y en relación con cada una de las competencias. La utilización de NACT se justifica en el hecho de que tiene en cuenta las distintas propuestas sobre la CT y su adquisición, la descripción de competencias del European Master's in Translation<sup>2</sup> y sugerencias procedentes del entorno profesional.

Las competencias que se trabajan en las unidades didácticas de esta propuesta (Figura 4) son las mismas que contempla NACT (*loc. cit.*): lingüística; cultural, enciclopédica y temática; instrumental; de provisión de servicios de traducción, y de resolución de problemas de traducción.

---

<sup>2</sup> El European Master's in Translation es un proyecto de colaboración entre la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea y las universidades que ofrecen posgrados de traducción. Su objetivo es el establecimiento de unos estándares comunes de calidad que deberán cumplir aquellas universidades que deseen formar parte de la red del European Master's in Translation.



**Figura 4:** Relación de unidades didácticas y competencias que se trabajan

El modo concreto de trabajar cada una de las competencias puede consultarse en las fichas que se han diseñado para explicar las unidades didácticas, en la sección 3.3.

### 3.2. Ordenación

El proyecto NACT circunscribe las competencias en compartimentos estancos. Dado que el modelo de Kiraly huye de este tipo de delimitación, aplicando su modelo se puede soslayar la aplicación de un plan de estudios rígido e inflexible que limite el aprendizaje colectivo.

Algunas facultades de TeI optan por no definir las asignaturas que ofertan de prácticas de traducción de acuerdo con una especialidad en concreto. Este es el caso de la UPV/EHU, que contempla un plan de estudios en el que se incluyen seis asignaturas de prácticas de traducción de lengua B, distribuidas a lo largo de los tres últimos cursos del grado. Teniendo en cuenta esto, el plan de aprendizaje que se propone en este trabajo está basado en tres unidades didácticas (una por curso), cada una de las cuales constituye un

módulo que se imparte en las asignaturas de prácticas de traducción de lengua B. Los niveles inferiores consisten en la realización de tareas menos contextualizadas, pero orientadas a la preparación del estudiante para la última unidad. En esta, el alumnado se enfrenta a un proyecto transversal con encargos de traducción que simulan las condiciones del trabajo profesional.

En cuanto a las competencias, los alumnos trabajan en ellas de manera acumulativa:

1. En el primer nivel, se trabaja la competencia lingüística; la cultural, enciclopédica y temática, y la competencia instrumental.
2. En el segundo nivel, los estudiantes trabajan dichas competencias junto a la competencia resolución de problemas de traducción.
3. Por último, en el tercer nivel, se trabajan todas las competencias mencionadas y, además, la competencia provisión de servicios de traducción.

Finalmente, dado que esta propuesta se inspira en el modelo de Kiraly (que no se circunscribe al plan curricular, sino que va más allá del mundo académico), además de la dimensión temporal, toma en consideración las experiencias de aprendizaje que puede vivir el alumno fuera del entorno académico y que contribuyen a la emergencia del conocimiento. Por esta razón, cada UD va acompañada de una experiencia de aprendizaje complementario. Basado en la metáfora del holón de Kiraly, este trabajo extra no es una tarea evaluable, sino una sugerencia del docente para que el alumnado pueda multiplicar y hacer más significativo lo aprendido.

### **3.3. Colaboración**

No hay que perder de vista que el objetivo didáctico es formar a traductores en una especialidad compleja, mediante una colaboración entre estudiantes de TeI y estudiantes de Derecho. Con ello, los estudiantes no solo construyen su conocimiento a raíz de las interacciones dentro de su comunidad, tal y como describe el modelo de Kiraly, sino que, además, tienen la oportunidad de interactuar de manera multidireccional más allá de su propia disciplina.

La colaboración con los estudiantes de Derecho culmina en la última UD de la propuesta, consistente en un proyecto de traducción con estudiantes de esta otra disciplina en el marco de su asignatura de DIP<sup>3</sup>. La materia de DIP se imparte en el tercer año del

---

<sup>3</sup> El DIP es la rama del derecho que regula las relaciones jurídicas entre particulares (contratos, obligaciones extracontractuales, relaciones entre cónyuges, etc.) en un contexto internacional (Garcimartín, 2012: 22).

Grado en Derecho de la UPV/EHU a través de dos asignaturas obligatorias (Derecho Internacional Privado I y Derecho Internacional Privado II). Ambas asignaturas conjugan clases teóricas y prácticas. En estas últimas, se utilizan supuestos prácticos para profundizar en el aprendizaje de los contenidos teóricos y es en este contexto donde se inserta el proyecto con los estudiantes de TeI.

Teniendo en cuenta la matriculación en ambas carreras (la UPV/EHU ofrece 60 plazas para el Grado en TeI y, para el Grado en Derecho, en las facultades de Leioa y de San Sebastián, ofrece 90 y 120 plazas, respectivamente), la participación de los estudiantes de Derecho en el proyecto se podría plantear como un trabajo voluntario para mejorar la calificación de la asignatura. En este sentido, la implicación de los profesores respectivos resulta imprescindible. En aras de un aprendizaje más colaborativo, sería beneficioso iniciar el contacto en la primera UD de traducción jurídica, de forma que los estudiantes de Derecho trabajen con los estudiantes de TeI no solo en el proyecto final, sino también en el transcurso de las dos primeras unidades didácticas.

En el caso de la UPV/EHU, el Grado en Derecho no ofrece ninguna asignatura de inglés jurídico, como sí lo hacen otras universidades, como, por ejemplo, la Universitat Jaume I<sup>4</sup> o la Universidad Europea de Madrid<sup>5</sup>. Además, en el Grado en Derecho de la UPV/EHU, no se oferta ninguna asignatura de derecho comparado y la distinción entre las dos grandes familias de derecho (la tradición jurídica continental del *Civil Law* y la tradición jurídica del *Common Law*) se aprende de manera superficial. En cambio, la Universidad Europea de Madrid sí cuenta en su programa con la asignatura de Sistemas Jurídicos Comparados. Así pues, la participación en este proyecto cooperativo supondría para los futuros juristas, además de la posibilidad de trabajar conjuntamente con traductores, un complemento en su formación y una manera de colmar un vacío en la formación ofertada en su grado.

---

<sup>4</sup> Disponible en: <https://ujiapps.uji.es/sia/rest/publicacion/2020/estudio/213>. Consulta: 6-5-2021.

<sup>5</sup> Disponible en: <https://universidadeuropea.com/grado-derecho-madrid/>. Consulta: 6-5-2021.

### **3.4. Unidades didácticas**

En este apartado se detalla la naturaleza de las tres unidades didácticas, correspondientes a los tres niveles de CT. Cada UD está compuesta de una tarea evaluable y de una sugerencia de trabajo autónomo.

#### *3.4.1. Lectura e investigación terminológica*

*Nivel:* Principiante.

*Justificación:* Una lectura de textos de introducción a la materia que se trabaja en el proyecto de la tercera unidad supone una aproximación a los conocimientos temáticos.

*Objetivos:* Aproximación a la rama del derecho civil y a las dos grandes familias de derecho con las que se trabaja normalmente en la traducción jurídica inglés-español. Utilizar los recursos de documentación y fomentar la consulta de normativa jurídica.

*Duración:* Dos clases.

*Agrupación:* En un primer momento, en parejas, y, después, toda la clase.

*Materiales:* Un extracto en español sobre introducción al derecho civil y un extracto en inglés sobre la misma materia en derecho anglosajón (véase Anexo I). El profesor facilita, además, un listado de normativa de referencia a la que el alumnado podrá acudir en busca de los conceptos que tiene que definir.

*Metodología:* El profesor reparte los textos a los alumnos, quienes, en primer lugar, deben leer el extracto en español y localizar los términos especializados con el objetivo de definirlos. Para definirlos tienen que acudir a la normativa y trabajar las habilidades de documentación. Una vez finalizada esta labor, los estudiantes leen el texto en inglés y buscan equivalencias en español de los términos seleccionados en el propio texto. Finalmente, comentan las respuestas y las dificultades en clase.

*Experiencia complementaria:* En este estadio del aprendizaje, el profesor sugiere a los alumnos que, de manera opcional, sigan familiarizándose con el ámbito jurídico siguiendo a juristas en redes sociales, blogs o pódcast. Con vistas al proyecto de colaboración que llevarán a cabo con estudiantes de Derecho y, también como aprendizaje complementario, los estudiantes de TeI pueden ponerse en contacto con estos últimos y crear un foro a través de redes sociales para comentar películas o series anglosajonas de contenido jurídico. De esta manera, todos ellos amplían sus conocimientos de inglés

jurídico y del sistema legal anglosajón, y los traductores, en particular, se familiarizan con el mundo jurídico a través de la traducción audiovisual.

### 3.4.2. Resolución de dificultades traductológicas

*Nivel:* Intermedio.

*Justificación:* El trabajo de términos y expresiones problemáticas del inglés jurídico que se mencionaban en la sección 2.2.3 permite desarrollar la competencia resolución de problemas de traducción y hacer operativos los conocimientos adquiridos previamente.

*Objetivos:* Familiarizarse con el lenguaje jurídico y adoptar estrategias para la búsqueda de terminología.

*Duración:* Tres clases.

*Agrupación:* En un primer momento, en parejas, y, después, toda la clase.

*Materiales:* Una ficha con un listado de términos en inglés que tienen un significado general y un significado jurídico distinto, y una ficha con un listado de expresiones típicas del inglés jurídico (véase Anexo II).

*Metodología:* El profesor reparte las fichas a los alumnos. Para la primera ficha, el alumnado debe buscar la equivalencia española del significado general y la del significado especializado. En el caso de la segunda ficha, el ejercicio consiste en explicar el significado de la expresión y aportar una traducción. En ambos ejercicios, los alumnos deben anotar las fuentes de documentación de las que han extraído la información para poner en común las respuestas y las dificultades en clase (si el profesor considera que las fuentes utilizadas no son fiables, puede proponer otras).

*Experiencia complementaria:* El docente propone a los estudiantes recopilar documentos jurídicos que puedan tener en casa. El encargo de la tercera UD consiste en la traducción de varios documentos para juristas que trabajan en un caso de derecho de familia, así que puede que algunos de esos documentos coincidan con los tipos de texto que tengan que traducir. En cualquier caso, constituye una labor de documentación de mucha utilidad por la familiarización con diversas convenciones y conceptos del derecho y, además, les permite comprender el hecho de que el mundo jurídico no les es tan ajeno<sup>6</sup>. Dicha labor

---

<sup>6</sup> Entre estos tipos de documentos, los alumnos pueden encontrar certificados de nacimiento o defunción, el libro de familia, la escritura de la casa, el certificado de sus padres de matrimonio o de inscripción en el Registro de Parejas de Hecho, documentos jurídicos del ámbito empresarial, etc.



se puede complementar con la colaboración con los estudiantes de DIP, de forma que estos se unan en grupos con los estudiantes de TeI para crear una base de datos documental. Los alumnos de DIP aportan sus conocimientos jurídicos a la hora de ubicar el ámbito jurídico al que pertenece cada uno de los documentos, y los alumnos de TeI aportan sus competencias documentales para su clasificación y análisis. Los alumnos de Derecho, además, ven así ejemplos de muchos de los actos jurídicos cuya teoría estudian, pero sin un reflejo práctico.

### *3.4.3. Encargos de traducción jurídica y judicial*

*Nivel:* Avanzado.

*Justificación:* Los estudiantes de TeI colaboran con los de DIP en un proyecto como el expuesto en los antecedentes y se ponen en la piel del traductor profesional, con todo lo que conlleva: trabajo autónomo y en equipo, y cumplimiento de los plazos de entrega.

*Objetivos:* Los alumnos aplican los conocimientos que han ido adquiriendo a la resolución de los problemas concretos que les surgen a lo largo del encargo y se familiarizan con otros temas jurídicos.

*Duración:* Diez clases.

*Agrupación:* Grupos de cinco personas.

*Materiales:* Los profesores de TeI y los de DIP colaboran para definir el caso práctico al que se enfrentan los estudiantes de Derecho. Así, el caso se diseña teniendo en cuenta los tipos de documentos cuya traducción podría ser necesaria a lo largo de su resolución. El profesorado de TeI se asegura de que los documentos que se traducen en el proyecto pertenecen a la tipología que habitualmente se demanda en el mercado de esta especialidad. Por ejemplo, si el supuesto jurídico que se plantea es un caso de reclamación de una herencia, en el transcurso del encargo podría ser necesario traducir documentos tales como un testamento, una partida de nacimiento, una sentencia de divorcio, etc. Es deseable, asimismo, que el supuesto práctico de los estudiantes de DIP incluya la celebración de un juicio ficticio (tal y como se hace en los módulos de prácticas de algunas asignaturas de esta titulación) para que estos, a la hora de defender a la parte a la que representan, puedan aportar como medios de prueba documentos cuya traducción sea efectuada por los estudiantes de TeI. De esta manera, los futuros traductores, en el desempeño de esta UD, trabajan tanto con documentos jurídicos como con documentos

no jurídicos, pero que se traducen en el ámbito judicial (por ejemplo, una cadena de correos en otro idioma que se aporta como prueba).

*Metodología:* Descripción del encargo y la forma de trabajo; realización de una labor previa de investigación para aclarar conceptos en clase. A partir de entonces, el estudiantado de TeI está vinculado al de DIP por una relación ficticia traductor-cliente. Los estudiantes de Derecho demandan a los estudiantes de TeI los servicios de traducción de los documentos que necesitan para la defensa de su caso, de manera que les indican (idealmente, con asesoramiento del profesorado) las características y los plazos de entrega de los encargos de traducción. Las dudas que el alumnado de TeI necesite consultar al de DIP se realizan siempre en el marco de una relación traductor-cliente. La unidad finaliza con la entrega de las traducciones y las correspondientes facturas al cliente.

*Experiencia complementaria:* El docente organiza un grupo focal con el objetivo de hacer partícipe al alumnado de la mejora del proyecto. De esta forma, los estudiantes reflexionan sobre lo aprendido a lo largo de las tres unidades didácticas y aportan sus ideas para debatir cómo se podría aprovechar mejor la experiencia de cara a su futuro profesional. El formato de la reunión puede variar; por ejemplo, se pueden incluir videoconferencias para invitar tanto a los alumnos de TeI como a los de DIP, de modo que sea posible incorporar el mayor abanico posible de puntos de vista sobre el proyecto de aprendizaje.

### **3.5. Encaje**

Las universidades suelen poner en marcha actividades como las propuestas en este trabajo a través de proyectos de innovación educativa. Un ejemplo de ello es el proyecto llevado a cabo en la UGR a través de la colaboración entre el Departamento de Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho y el Departamento de Traducción e Interpretación (Way, 2002: 16, véase § 2.2.3).

La Universidad Pontificia Comillas, por su parte, ha implementado la iniciativa de innovación docente Traducistán 2.0 (Hernández y Romana, 2020: s. p.) cuyo objetivo es simular el entorno profesional, con base en un mundo inventado, a través de cuatro asignaturas distintas del Grado en TeI y del Doble Grado en TeI y Comunicación Internacional. En el transcurso del proyecto, los alumnos reciben encargos de traducción de otros alumnos y las cuatro asignaturas representan diferentes empresas que interactúan en el mundo virtual de Minecraft Education (Gil, 2021: s. p.).

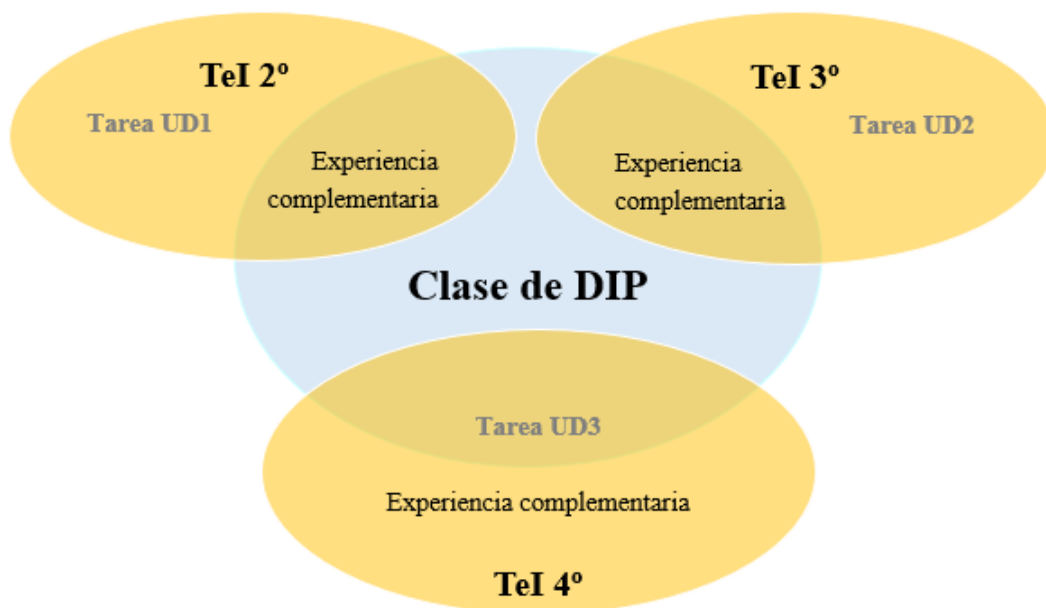
Por otro lado, la Universidad Autónoma de Madrid apuesta por un proyecto de innovación docente denominado INNOVAtio Translationis: Science and Law, cuyo propósito es la introducción de materiales temáticos, documentales, textuales, terminológicos e informáticos que sean innovadores en las asignaturas de Traducción Científico-Técnica y de Traducción Jurídica, ambas de una considerable complejidad (Vázquez, 2018: s. p.).

En el caso particular de la UPV/EHU, desde hace algunos años se apuesta por la estrategia IKD i<sup>3</sup> («i ber hiru»: ikaskuntza x ikerketa x iraukertasuna) para la promoción del aprendizaje, la investigación y la sostenibilidad. Este trabajo colaborativo entre el profesorado de TeI y el de DIP se podría vehicular a través de esta convocatoria de proyectos de innovación, ya que uno de los objetivos que se plantean en dicha convocatoria es la creación de sinergias entre equipos docentes para potenciar el desarrollo de competencias complejas y el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible fijados por Naciones Unidas<sup>7</sup> (UPV/EHU, 2020: 2). Por otra parte, la convocatoria IKD i<sup>3</sup> exige un mínimo de un 30 % de los créditos para implementar un proyecto de estas características, lo cual no sería un inconveniente, ya que esta exigencia se cumpliría con la tercera UD, que está diseñada para que dure alrededor de diez clases.

La Figura 5 muestra cómo se articularía la colaboración entre los estudiantes de TeI y de DIP en un curso académico: las elipses en amarillo representan los grupos de TeI de segundo, tercero y cuarto, mientras que la elipse azul representa la clase de DIP; la colaboración se produce en las áreas de intersección representadas.

---

<sup>7</sup> Disponible en [Objetivos y metas de desarrollo sostenible – Desarrollo Sostenible \(un.org\)](https://un.org). Consulta: 6-5-2021.



**Figura 5:** Diagrama del aprendizaje colaborativo y emergente

#### **4. Conclusiones**

El presente trabajo ha puesto de manifiesto los inconvenientes que presentan los modelos predominantes en DT basados en la CT y lo interesante que sería para el estudiante un modelo de aprendizaje en el que los conocimientos y las habilidades, en lugar de acumularse de forma fragmentada, emerjan de manera conjunta y constante. El plan de aprendizaje de traducción jurídica propuesto pretende ser una aplicación práctica de este nuevo modelo de enfoque psicocognitivo basado en el aprendizaje emergente y colaborativo.

Dicho modelo de aprendizaje defiende la coemergencia del conocimiento, que se consigue a través de la interacción del alumnado, el profesorado y los profesionales externos. En el plan propuesto, los alumnos colaboran para la consecución de los encargos y, por tanto, construyen su propio conocimiento gracias a esa interacción. Dado que el campo de la traducción jurídica requiere de una mayor coordinación entre la disciplina traductológica y la legal, también se propone una colaboración entre alumnos de TeI y de Derecho. Se trata de una manera de dar respuesta a dicho requerimiento y de mejorar la formación del traductor jurídico, pero, además, implica una extensión de la coemergencia del conocimiento a otra disciplina más allá de la traducción.

Asimismo, para la implementación de un proyecto docente como el descrito, que permita al estudiantado de TeI y de Derecho trabajar de manera conjunta, es imprescindible la colaboración entre los profesores de ambas carreras. Así, esta colaboración supone para el propio profesorado una oportunidad para la coemergencia del conocimiento. Igualmente, la sesión final del grupo focal representa, a través del diálogo entre alumnos y profesores, otra ocasión para la interacción multidireccional.

Sin embargo, los profesionales externos, que también están implicados en el modelo de coemergencia del conocimiento, no participan en este proyecto docente, por lo que se podrían explorar nuevas vías que les incluyeran.

Por otro lado, el modelo teórico del que se parte incorpora las experiencias de aprendizaje del alumno que nutren su conocimiento más allá del plan de estudios. Esta es la razón por la que el plan propuesto contiene también tareas complementarias. En realidad, las tareas opcionales se vienen haciendo tradicionalmente, pero su inclusión de forma deliberada es positiva, pues sirve como guía o inspiración para el alumno en la asimilación de los contenidos adquiridos dentro del ámbito curricular. La experiencia complementaria de las tres unidades didácticas se ha diseñado con el fin de acercarse a la

idea del holón de Kiraly, en el que la totalidad del aprendizaje va más allá de la suma de las partes que lo componen.

Este tipo de aprendizaje también se proyecta sobre los estudiantes de Derecho con los que se colabora en el proyecto docente. Por un lado, les permite llenar el vacío que supone en su formación académica la inexistencia de asignaturas de inglés jurídico y de derecho comparado. Por otro lado, posibilita el desarrollo de sus competencias en un contexto que simula el mundo real en el que, además, trabajan con otros profesionales. Este trabajo conjunto redundará en beneficio de la profesión de la traducción, pues constituye un modo de educar al futuro cliente que, después de la experiencia, conoce mejor la importante labor que desempeñan los traductores.

La bibliografía consultada recalca la importancia de los conocimientos temáticos en traducción jurídica y señala, también, la conveniencia de que estos no sean generales, sino específicos. Por ello, las tareas del plan de aprendizaje se han diseñado con el objetivo de que el estudiante pueda incorporar dichos contenidos, de forma guiada al principio, y operativa y autónoma al final.

No obstante, el plan no cubre todos los contenidos temáticos cuya impartición es deseable, dado que se trata solo de una introducción a la especialidad de la traducción jurídica a lo largo del Grado en TeI. De hecho, en la tercera UD se propone la utilización de temas de derecho de familia, cuestiones cercanas al alumno y, por tanto, recomendables para una introducción a la especialidad. Ahora bien, si se quisiera avanzar en esta metodología podría plantearse su adaptación a otro tipo de formaciones prácticas en traducción jurídica: dobles grados, cursos de experto, másteres, etcétera.

Para comprobar su efectividad, sería idóneo implantar el plan propuesto y, por ejemplo, realizar encuestas *a posteriori* que pulsaran la opinión, la experiencia o el aprendizaje de los alumnos implicados. Una opción todavía más informativa sería la de comparar a través de experimentos el desempeño académico de los alumnos que han participado en el proyecto y el de los que no. Sin embargo, esta aspiración se escapa de las posibilidades y del alcance de un Trabajo de Fin de Grado.

En cualquier caso, el plan de colaboración diseñado ofrece al profesorado la posibilidad de aplicarlo sin mucha dificultad a otras especialidades traductológicas (como la científico-técnica o la audiovisual) con el fin de fomentar la colaboración entre disciplinas y de ofrecer al alumnado una mejor preparación. En síntesis, este trabajo contribuye a la modernización de la enseñanza de la traducción jurídica y supone una

conciliación entre el modelo educativo predominante basado en competencias y las últimas tendencias en aprendizaje.

Dada la responsabilidad a la que el traductor jurídico está sujeto, es imprescindible que reciba una formación que le brinde la seguridad que necesita. Pero, al igual que el derecho, dicha formación debe adaptarse a una sociedad y un mundo inmersos en constante cambio.

## 5. Bibliografía

- Barceló, T. y Delgado, I. (2017). La adquisición de conocimiento experto en el aula de traducción jurídica (francés-español): estado de la cuestión en la universidad española. *Çédille. Revista de Estudios Franceses*, 13, 35-51.
- Borja, A. (1996). La enseñanza de la traducción jurídica. En A. Hurtado (Ed.), *La enseñanza de la traducción* (201-206). Universidad Jaime I.
- (1999a). La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales. *Centro Virtual Cervantes. Aproximaciones a la traducción*, 1-20.
- (1999b). La traducción jurídica. En Hurtado, A. (Ed.) *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*, (154-166). Edelsa.
- (2002). La enseñanza de la traducción jurídica y la nuevas tecnologías. *Estudos de tradução*, 37-47.
- (2005). Organización del conocimiento para la traducción jurídica a través de sistemas expertos basados en el concepto de género textual. En I. García (Ed.) *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas* (37-69). Berna: Peter Lang.
- (2007a). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica: inglés-español*. Edelsa.
- (2007b). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica: inglés-español. Guía didáctica*. Edelsa.
- Delisle, J. (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction : initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais : théorie et pratique*. Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Garcimartín, F. J. (2012). *Derecho internacional privado*. Cizur Menor, Civitas-Thomson Reuters.
- Gil, I. (2021). Traducción y comunicación en el aula de traducción jurídica. Proyecto interdisciplinar de innovación docente: Traducistán 2.0. *Repositorio Universidad Pontificia Comillas*. <<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/55572>>



- Göpferich, S. (2013). Translation competence. Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective. *Target. International Journal of Translation Studies*, 25(1), 61-76.
- Hernández, B. y Romana, M. L. (2020). Traducistán 2.0: El país de la comunicación interdisciplinar. *Repositorio Universidad Pontificia Comillas*. <<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/53066>>
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Cátedra.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes: Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1, 9-20.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. St. Jerome Publishing.
- (2012). Skopos theory goes to Paris: Purposeful translation and emergent translation projects. *MTM*, 4, 119-144.
- Kiraly, D., Massey, G., y Hofmann, S. (2018). Beyond teaching: Towards co-emergent praxis in translator education. *Translation–Didaktik–Kompetenz*, 11-64.
- Martínez-Carrasco, R. (2017). *Epistemological approaches to legal translation education: A situated account* [Tesis doctoral, Universitat Jaume I]. TDX.
- Mayoral, R. (2004). Lenguajes de especialidad y traducción especializada. La traducción jurídica. En C. Gonzalo, C. y V. García (Ed.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada* (49-72). Arco/Libros.
- Newman, M. (2004). La investigación terminológica para la traducción jurídica: por qué y cómo. *AbroadLink Traducciones*. <<https://altraducciones.com/blog/la-investigacion-terminologica-para-la-traducccion-juridica-por-que-y-como>>
- PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns: revista de traducció*, 6, 39-45.
- (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 43, 1-25.

- Ricca, B. (2012). Beyond teaching methods: A complexity approach. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), 31-51.
- Rico, C. y García, Á. (2016). *Análisis del sector de la traducción en España (2014-2015)*. Universidad Europea de Madrid.
- UPV/EHU. (2020). *Convocatoria de proyectos de innovación IKD i<sup>3</sup> Laborategia periodo 2021-22*.
- Vázquez, E. I. (2018). La Innovación Docente en el Aula Universitaria: el caso del Proyecto INNOVatio Translationis Science and Law. *Congreso Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*.  
<<https://conferences.eagora.org/index.php/tecnoysoc/tech2019/paper/view/7210>>
- Way, C. (2002). Traducción y Derecho: iniciativas para desarrollar la colaboración interdisciplinar. *Puentes: Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 2, 15-26.
- (2016). Intra-university projects as a solution to the simulated/authentic dilemma. En D. Kiraly (Ed.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*, (147-160). Mainz University Press.

## **6. Anexo**

### ***I) Material de referencia para la primera UD***

Un ejemplo de texto para las lecturas de la primera UD son los extractos sobre derecho sucesorio que incluye Borja (2007a: 287-297): un texto introductorio al derecho de sucesiones español y un extracto sobre derecho sucesorio norteamericano.

### ***II) Material de referencia para la segunda UD***

Un ejemplo de ejercicios para el trabajo de la terminología de la segunda UD son los listados que ofrece Borja (2007b: 80-87): uno de términos con significado general y significado especial en el contexto jurídico y dos listados de expresiones recurrentes en inglés jurídico (dobletes y tripletes).