

Formación de traductores en el ámbito jurídico: la comprensión en la fase inicial del aprendizaje

Cristina VALDERREY
Universidad de Salamanca

Como citar este artículo:

VALDERREY, Cristina (2003) «Formación de traductores en el ámbito jurídico: la comprensión en la fase inicial del aprendizaje», en MUÑOZ MARTÍN, Ricardo [ed.] *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003*. Granada: AIETI. Vol. n.º 2, pp. 427-439. ISBN 84-933360-0-9. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_CV_Formacion.pdf>.



Formación de traductores en el ámbito jurídico: la comprensión en la fase inicial del aprendizaje

Cristina VALDERREY
Universidad de Salamanca
valderrey@usal.es

Resumen

En el campo de la traducción jurídica, existe un consenso generalizado sobre el papel crucial desempeñado por la lectura experta, y la comprensión que resulta, en el acto traductor; y, consecuentemente, en la competencia traductora. Por otra parte, nuestra propia experiencia docente nos permite afirmar que el temor que suscita en el aprendiz el trabajo con textos del área del Derecho y, más concretamente, el ejercicio de la traducción en este campo se debe, en gran medida, a cierta arraigada creencia sobre la imposibilidad de comprender el lenguaje empleado en el ámbito jurídico. Creemos que ambas constataciones ofrecen argumentos suficientes para sostener que el análisis y desarrollo de la capacidad de comprensión deberían ocupar un lugar preponderante en la formación de traductores en el ámbito jurídico. No obstante, en el panorama investigador del campo sorprende la escasa atención prestada al proceso de comprensión en los estudios desarrollados hasta el momento. Asimismo, en los trabajos de corte didáctico prevalece la falta de sistematización metodológica al respecto, al defenderse la imperiosa necesidad de comprender el TO sin enseñar cómo hacerlo. Por nuestra parte, nos proponemos demostrar que entre la necesidad insoslayable de comprender, por la que se aboga, y el cómo llegar a comprender hay un trecho que el aprendiz no puede recorrer sólo y en el que el enseñante debe desempeñar un papel activo. En este sentido, consideramos que un mejor conocimiento del comportamiento procedimental del aprendiz durante el proceso de comprensión resultaría sumamente valioso para los intereses didácticos.

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar el papel de la comprensión y su desarrollo dentro de la formación de traductores en el ámbito jurídico, más exactamente, en la fase inicial de dicha formación. Una revisión de la literatura existente sobre traducción jurídica (en adelante, TJ) permite constatar la escasa atención prestada al proceso de comprensión en los estudios desarrollados hasta el momento y, de manera más concreta, un olvido prácticamente sistemático en aquellos de orientación didáctica. Si partimos del hecho de que uno de los componentes específicos de la competencia traductora en este campo es la habilidad del traductor para actuar como un lector experto en el área del Derecho, debemos aceptar igualmen-

En Ricardo Muñoz Martín, ed. 2003. *I AETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada, 12-14 de febrero de 2003*. Granada: AETI, pp. 427-439. ISBN 84-933360-0-9. © AETI 2003.

te que, ante la ausencia de propuestas metodológicas encaminadas a proporcionar al aprendiz de traductor los saberes (operativos y procedimentales) necesarios para favorecer el desarrollo de la capacidad de comprensión en el ámbito jurídico, dicha habilidad ha de entenderse como uno de los aspectos que requiere un mayor esfuerzo de sistematización en la formación de traductores.

Nuestra propuesta, en cuya elaboración destacamos la aplicación de métodos procedentes del enfoque procesual de los estudios traductológicos y de planteamientos pertenecientes al campo de la Psicología del Aprendizaje, busca proporcionar al aprendiz conocimiento operativo y vías útiles para hacer frente a la comprensión del texto jurídico. Y, en justa lógica, en ella se otorga a éste un papel central en el hecho formativo. De ahí que nuestro planteamiento se base en dos tipos de actuación. En primer lugar, creemos que para que un método didáctico resulte eficaz es condición *sine qua non* que se adapte a las necesidades, recursos y capacidades del aprendiz; por lo que se impone una caracterización de su perfil competencial al inicio de la enseñanza (bagaje de conocimientos previos y comportamiento procedimental). En segundo lugar, consideramos que para diseñar un método de enseñanza operativo es preciso proporcionar al aprendiz un mayor control sobre sus propios aprendizajes (dificultades, errores, actitudes inadecuadas, etc.). Las restricciones espaciales que hemos de cumplir nos obligan a ceñir nuestro análisis al estudio del comportamiento procedimental del aprendiz durante el proceso de comprensión.

2. Revisión de la literatura sobre comprensión del texto jurídico

Existe un consenso generalizado en torno al papel crucial desempeñado por la lectura experta, y la comprensión que resulta, en el acto traductor; y, consecuentemente, en la competencia traductora. De igual modo, se impone reconocer que si enseñar a traducir es desarrollar las destrezas y conocimientos que los estudiantes necesitan para transformarse en traductores competentes, el desarrollo de la capacidad de comprensión debería ocupar un lugar preponderante dentro de la formación de traductores. Pero, contrariamente a lo que pudiera esperarse, la comprensión lectora ha sido una parcela desatendida en los Estudios sobre la Traducción. Resulta evidente, sin embargo, que las diferentes corrientes traductológicas han concedido una importancia desigual al proceso de comprensión. Tras un olvido prácticamente sistemático en la etapa de reflexión teórica centrada en el producto, la teoría interpretativa o los estudios empíricos, llevados a cabo desde una orientación procesual, han otorgado mayor importancia a la lectura y a la comprensión en el acto traductor. En cualquier caso, cabe concluir que en este tema continúan prevaleciendo las aportaciones puntuales (Dancette 1994; Kussmaul 1997), siendo muy escasos los estudios de alcance más amplio (Dancette 1995; Brehm 1997) centrados, específicamente, en el papel de la lectura y la comprensión en el proceso traductor.

En el campo específico de la TJ, el vacío es casi absoluto como resultado de una mayor preocupación investigadora por la reexpresión en detrimento de la fase previa de comprensión. En efecto, la preferencia por planteamientos cen-

trados en la figura del traductor formado lleva a incidir, de manera especial, en los problemas experimentados por éste; observándose una focalización en la etapa de reformulación y en la problemática relativa a la búsqueda de equivalentes frente a la derivada de la lectura analítica, al entenderse que el traductor profesional ya dispone de los conocimientos necesarios para comprender el texto. Hasta donde sabemos, resulta complicado mencionar trabajos inscritos en el área traductológica que dediquen una atención pormenorizada al análisis de la comprensión en el campo jurídico. No queremos dejar de señalar, por tanto, la contribución hecha por Halskov (1999a, 1999b) al analizar el efecto de la complejidad sintáctica en la comprensión de textos jurídicos.

El proceso de comprensión se concibe como un aspecto fundamental y problemático en el acto traductor en TJ, echándose en falta un análisis exhaustivo de la cuestión. Salvo varios autores que han incidido específicamente en la importancia de la interpretación en este campo (Gémar 1995a, 1995b; Ortega 1996; Sarcevic 1997), las consideraciones acerca del proceso de comprensión (necesidad de conocimientos temáticos suficientes, capacidad de comprensión o exigencia de una lectura profunda) suelen ser de índole demasiado general para permitir deducir estrategias o planteamientos operativos de aplicación didáctica. Desde la vertiente didáctica, se subraya también la importancia de la comprensión y se defiende de forma unánime la necesidad de transmitir conocimientos que capaciten al aprendiz para comprender el texto jurídico. Por lo general, éstos se equiparan exclusivamente a conocimientos temáticos o, más exactamente, a conocimientos básicos sobre el campo del Derecho que permitan al aprendiz establecer comparaciones entre los sistemas jurídicos que la traducción pone en contacto (Borja 1996:203). No obstante, se constata la ausencia de propuestas metodológicas sistematizadas, encaminadas a proporcionar al aprendiz conocimiento operativo y vías útiles para hacer frente a la comprensión del texto jurídico. Esto sucede, incluso, en planteamientos didácticos que tratan específicamente la problemática de la comprensión: Gémar (1995a y 1995b) defiende la importancia de la interpretación y de la autoformación en la comprensión del texto jurídico sin ofrecer, a nuestro juicio, una propuesta verdaderamente operativa.

A modo de síntesis, podemos señalar que el proceso de comprensión permanece, en los estudios sobre TJ, a merced de criterios elementales y subjetivos, sin un soporte metodológico sistematizado que lo torne más operativo mediante la explicitación de los factores involucrados en éste. Dicho de otro modo, los estudios existentes no permiten responder a la cuestión: ¿cómo actuar para comprender un texto jurídico? La lectura comprensiva se percibe, pues, como producto, un resultado implícito de la aplicación de los conocimientos temáticos y enciclopédicos, así como del saber procedimental de un sujeto profesional sin buscar una explicitación procesual de dicha operación que, a nuestro juicio, resultaría sumamente valiosa desde la perspectiva didáctica para el desarrollo y mejora de la capacidad de comprensión del texto jurídico por parte del aprendiz. Esta convicción nos ha llevado a analizar el comportamiento del aprendiz durante el proceso de comprensión en sí, con el propósito de determinar a qué dificultades se enfrenta y cómo actúa para superarlas. Entendemos

el proceso de comprensión no como un acto mecánico sino como un proceso de resolución de problemas ante los que hay que tomar decisiones y elaborar estrategias. De ahí la necesidad de que los aprendices posean una capacidad estratégica que supone no sólo disponer de un conjunto de recursos estratégicos, sino de la capacidad de saber cuándo y cómo utilizarlos.

3. Comportamiento del aprendiz en el proceso de comprensión

Los datos que aquí barajamos son resultado de un estudio empírico realizado, durante la elaboración de nuestra tesis doctoral (Valderrey 2002), con estudiantes de tercer curso al inicio de la asignatura de *Traducción Especializada Directa (Francés-español)* en la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca a lo largo de los cursos académicos 1998-99, 1999-00 y 2000-01. Los textos utilizados son artículos semidivulgativos de Derecho Ambiental. Empleamos cuatro tipos diferenciados de tareas experimentales para llevar a cabo el estudio: respuestas a cuestionarios, técnica de comprensión conjunta, entrevistas individuales y propuestas de traducción.

Estudiamos, por tanto, el producto y el proceso con el objeto de recabar datos pertinentes que nos permitieran ahondar en el comportamiento procedimental del aprendiz durante el proceso de comprensión. Ello nos ha permitido identificar:

- zonas problemáticas, esto es, fragmentos que de manera sistemática plantean dificultades de comprensión al aprendiz (que no, al profesional), así como las estrategias (válidas) que éste aplica;
- segmentos problemáticos encontrados en la comprensión, y las estrategias (fallidas) aplicadas;
- finalmente, segmentos no identificados como problemáticos por el aprendiz y que, sin embargo, llevan a errores de comprensión, por lo que se constituyen en zonas problemáticas desde el ángulo del enseñante.

En función de lo antedicho, podemos sostener que los errores de comprensión en el aprendiz se deben, tanto a problemas de comprensión no correctamente analizados o no apropiadamente resueltos, como a dificultades de comprensión no identificadas.

Las conclusiones extraídas pueden resultar de gran utilidad en su aplicación didáctica, ya que estamos convencidos de que el aprendizaje mejora cuanto mayor conciencia haya de lo que se sabe y de lo que no se sabe, así como de lo que se hace bien y, ante todo, de aquello en lo que se falla. Si aprender significa, fundamentalmente, cambiar lo que se sabe (mejorar lo que se sabe bien y desaprender lo que se sabe mal), debemos convenir que, en el campo del saber procedimental aplicado a la comprensión, aprender implica, en ocasiones, desaprender determinadas actuaciones ineficaces. O, más exactamente, modificar el conocimiento procedimental inadecuado y apropiarse de un saber procedimental eficaz. Para lograr este propósito, es preciso disponer previamente de una

descripción del comportamiento del aprendiz durante el proceso de comprensión en sí. Ello nos permitirá actuar sobre aquellos comportamientos inadecuados que conducen generalmente a comprensiones erróneas o defectuosas. Nos referimos, en concreto: a aquellas *estrategias fallidas* que el aprendiz aplica de modo controlado dentro de un plan diseñado con el fin de conseguir una meta prefijada, la comprensión del fragmento problemático; a aquellos *automatismos reprochables* que el aprendiz emplea espontáneamente ante secuencias no identificadas como problemas, al carecer de conocimientos previos relevantes para percibirlos como tal.

Para elaborar nuestra propuesta taxonómica nos inspiramos en clasificaciones anteriores, igualmente aplicadas al caso del aprendiz, y las adaptamos a los propósitos de la fase de comprensión en la enseñanza de la traducción especializada directa en el ámbito jurídico. Entre otros autores, Roiss (1998), para la traducción inversa, Gómez (2001), para la traducción directa, y Dancette (1994 y 1995), para los problemas de comprensión.

En nuestra descripción de los fenómenos desencadenados en la mente del aprendiz durante el proceso de comprensión, consideramos oportuno partir de dos hipótesis de aceptación generalizada entre los estudiosos en Psicología del Aprendizaje (Pozo 1996). Primera, todo proceso de comprensión puede dividirse en dos categorías esenciales de secuencias: *secuencias espontáneas* y *secuencias problemáticas*. De esto se desprende, como segunda hipótesis, que en todo acto de comprensión, como actividad de procesamiento de la información que es, cabe introducirse una distinción entre dos tipos básicos de procesos mentales: *procesos controlados* y *procesos automáticos*. Resulta lógico colegir de todo ello que en las secuencias espontáneas predominarán los procesos automáticos, esto es, el procesamiento automático de la información, y, por tanto, la ausencia de estrategias; mientras en las secuencias problemáticas imperarán, a su vez, los procesos controlados de procesamiento de la información que conllevan el empleo consciente de estrategias conducentes a lograr la resolución del problema. A este respecto, hemos de señalar que partimos de la existencia de dos fases básicas de actuación ante toda secuencia problemática: su identificación como problema concreto (con la detección y enunciación del problema mediante la *estrategia de análisis del problema*); y las tentativas de solución que suceden a dicha identificación (con la búsqueda consciente de soluciones mediante *estrategias de búsqueda de soluciones*). En las estrategias empleadas en ambas fases, hemos podido constatar la presencia de comportamientos procedimentales inadecuados o ineficaces en la actuación del aprendiz.

3.1. Secuencias problemáticas: actuaciones inadecuadas en la fase de identificación del problema

3.1.1. Uso infrecuente o inadecuado de la estrategia de análisis del problema de comprensión

Durante la fase de identificación del problema de comprensión el aprendiz no emplea la estrategia de análisis del problema o lo hace inadecuadamente, propiciando una concepción incorrecta de la causa que origina dicho problema. En muchas ocasiones, este análisis se reduce a señalar el desconocimiento del significado de un término determinado. Esta *focalización del problema de comprensión*

en un solo elemento o en elementos aislados, sin integración en el conjunto textual, demuestra que el aprendiz considera que la causa del problema se debe, exclusivamente, al desconocimiento del significado del término en cuestión o de un número limitado de términos, y no a la falta de conocimientos temáticos operativos relacionados con el funcionamiento de la materia jurídica. Todo elemento opaco (palabras del léxico general, términos jurídicos generales o de nivel institucional, etc.) inscrito en un fragmento dado es considerado por el aprendiz, de forma sistemática e indiscriminada, como causa directa de la incompreensión en dicho fragmento; dejando entrever, de este modo, su incapacidad para sopesar qué términos opacos son realmente claves en el proceso de comprensión y qué elementos carecen de peso específico en dicho proceso.

Es preciso reconocer que entre las razones que explican las interrupciones en el proceso de comprensión, quizá una de las más comunes sea el hecho de encontrarse con una palabra o término que desconocemos y cuyo significado no puede extraerse fácilmente del contexto. Cuando a ello se añade la falta de conocimientos temáticos, es una tendencia habitual aferrarse a la actuación lineal o literal, dando origen a situaciones en las que los árboles no dejan ver el bosque. El aprendiz, carente de nociones básicas sobre el funcionamiento del Derecho, está convencido de que es esta opacidad generalizada de los términos la que impide la comprensión del texto. En su mente, todos los elementos opacos están en plano de igualdad compartiendo idéntica responsabilidad en las dificultades de comprensión. Frente a esta actuación, es esencial que el aprendiz tome conciencia de que conocer el significado de un término aislado no garantiza el acceso al sentido, pues, aun comprendiendo cada uno de estos elementos por separado suele permanecer la incompreensión.

Se debe hacer hincapié en el hecho de que la comprensión no es un proceso vertical ni estrictamente lineal sino, más bien, un movimiento de construcción gradual del sentido que se plasma, esencialmente, en dos tipos de procesos: el proceso *bottom up*, en el que se intenta comprender las palabras como unidades singulares; y el proceso *top down*, en el que se buscan conexiones entre éstas. Como hemos observado, uno de los mayores problemas del aprendiz radica en que ante textos considerados, *a priori*, como incomprensibles, o de muy difícil comprensión, éste activa generalmente procesos de lectura lineal, siguiendo una dirección de abajo arriba, en los que pierde de vista el proceso de contextualización o la globalidad del texto. Se debe transmitir al aprendiz la idea de que para lograr una correcta comprensión son necesarios ambos.

Una variante en los usos inadecuados en la fase de análisis del problema se encuentra en *focalizar la causa del problema de comprensión en el desconocimiento del equivalente en lengua término (LT)*. Entre los aprendices se confunde el acceso a la comprensión del TO con la identificación del equivalente en LT. Se trata, en definitiva, de una inadecuada identificación del problema de comprensión, que conlleva un planteamiento estratégico de búsqueda de soluciones igualmente incorrecto. No les mueve tanto la intención última de acceder al sentido del término como la búsqueda de equivalentes, dando lugar a actuaciones que desembocan en el almacenamiento y memorización de posibles equivalentes en LT y no en la comprensión del texto.

Disponemos de razones para mantener que el enfoque erróneo constatado en los dos planteamientos estudiados, representativos de la ineficacia probada para actuar adecuadamente en la fase de análisis del problema de comprensión, está vinculado a una percepción distorsionada del aprendiz con respecto a la noción de comprensión. En definitiva, parece apropiado achacar la ineficacia de los recursos anteriormente expuestos a una ausencia de reflexión acerca de los verdaderos propósitos de la comprensión entendida como comprensión profunda y global.

3.1.2. Ausencia de reflexión acerca de los verdaderos propósitos de la comprensión entendida como comprensión profunda y global

Existen diferentes formas de leer un texto en el ejercicio del acto traductor. Señalamos dos: leer el TO para comprenderlo en profundidad con vistas a su traducción y leer para buscar información terminológica, una tarea que puede convertirse en un proceso de búsqueda de equivalentes sin que sea necesaria la intención última de comprenderlo en su totalidad. Según esto, un enfoque estratégico eficaz consistirá en utilizar, de modo alternativo, distintas formas de aprender, en función de las metas concretas de cada aprendizaje. Así, los procedimientos necesarios para comprender están relacionados con los de interpretación de la información y, por tanto, con un aprendizaje constructivo en el que se requieren procedimientos de análisis de la información (hacer inferencias y extraer conclusiones del material textual), así como procedimientos de organización conceptual dirigidos a establecer relaciones conceptuales entre los elementos del material, y entre éstos y los conocimientos previos del aprendiz. Surgiendo de este modo un conocimiento conceptual, representaciones que contienen un significado como consecuencia de su relación con otras representaciones anteriores.

A tenor de lo expuesto en el párrafo anterior, toda tentativa de comprensión lineal, en la que se centre la atención en elementos aislados, es contraria a un proceso de comprensión correcto, esto es, significativo. Podemos concluir que, por lo general, en el comportamiento del aprendiz predomina el aprendizaje factual, de signo lineal, frente al constructivo o significativo, de signo conceptual. El aprendiz adquiere información literal, hechos y datos (definiciones y equivalentes en LT) carentes de significado, o cuyo significado se le escapa, ya sea porque no existen relaciones significativas entre los elementos aprendidos de forma aislada, o bien, porque no puede establecer conexiones entre ellos, al carecer de conocimientos previos operativos. El aprendiz se limita a hacer una copia más o menos literal de la información proporcionada y la almacena en su memoria sin haber comprendido su significado.

3.2. Secuencias problemáticas: actuaciones inadecuadas en la fase de búsqueda de soluciones

3.2.1. Asociaciones

La actuación del aprendiz se guía, en este caso, por asociaciones desencadenadas a partir de un elemento del TO con el objeto de contribuir a la solución de un problema de comprensión. Un alto porcentaje de éstas se basa en analogías formales, por lo que conviene introducir una puntualización frente a los pro-

cesos automáticos surgidos también a partir de analogías formales (*vid.* § 3.3.2). Las asociaciones están cercanas al automatismo, aunque en éstas el sujeto se ve confrontado a un problema y opera entre asociaciones básicas que vienen a la mente de forma espontánea, pero no automática, puesto que existe atención sobre el problema. Además, en ellas no se incurre en error, aunque, al haberse detectado un problema ante el que se ha generado una tentativa de solución sobre la base de una reacción espontánea eminentemente intuitiva, conviene poner en práctica nuevas estrategias para alcanzar la comprensión plena del elemento problemático o para evaluar dicha solución. De hecho, la ineficacia resultante del empleo de este recurso por el aprendiz se debe a que éste no utiliza posteriormente estrategias de control para verificar su «corazonada».

Las asociaciones pueden hacer más difícil el camino hacia la comprensión, ya que dicha asociación se impone férreamente en la mente del sujeto (p. ej., *préfet*/prefecto). No acostumbra a profundizar en el significado de soluciones alcanzadas mediante dichas asociaciones (en este caso, características competenciales de una figura propia del ámbito administrativo francés). Tampoco las verifica (grado de aceptabilidad o precisión) mediante estrategias de evaluación. Así pues, el aprendiz vuelve a restringir su esfuerzo de comprensión al hallazgo de un equivalente, en lugar de profundizar en el significado del término *préfet*.

3.2.2. Uso de herramientas de búsqueda documental y terminológica

Se ha demostrado que el estudiante achaca, normalmente, sus problemas de comprensión al desconocimiento terminológico; así pues, a nadie sorprenderá que el diccionario sea la herramienta de búsqueda de utilización más extendida en el aula. Lamentablemente, su consulta, lejos de ser un recurso eficaz en la búsqueda del sentido, se torna con frecuencia en un acto fallido. El aprendiz no siempre sabe utilizar el diccionario. Así, abusa del diccionario jurídico bilingüe y suele basar su proceso de comprensión en la información hallada en un único diccionario de este tipo, sin intentar verificar o ampliar dicha información en otros diccionarios (sobre todo, en un monolingüe), o, evaluar la propuesta en función de los datos ofrecidos por el contexto. Su inclinación a proceder sin tomar en cuenta los indicios ofrecidos por el contexto resume varios tipos de actuaciones concretas del aprendiz que se revelan inadecuadas para acceder a la comprensión:

- 1) El aprendiz no tiene en cuenta el contexto de aparición del elemento problemático, portador de información sobre el *campo temático* o la *rama jurídica* hacia los que convendría dirigir la búsqueda. Olvida las relaciones que unen al Derecho con otras ciencias, y, en concreto, el carácter interdisciplinar y horizontal que define al Derecho Ambiental.
- 2) Al actuar sin tener en cuenta el contexto de aparición del elemento problemático, el aprendiz no dispone de elementos de juicio para *efectuar una elección acertada entre las diferentes acepciones potenciales* ofrecidas por el diccionario.

- 3) El aprendiz infravalora los datos contextuales que inscriben el texto o el fragmento problemático en un *sistema jurídico* determinado al que se debe circunscribir la búsqueda documental y terminológica. Este hecho explica que ciertas tentativas de búsqueda fallen al utilizar herramientas terminológicas elaboradas para proporcionar información sobre un marco sistémico diferente.

Lo dicho en este apartado no debe ofrecer la falsa impresión de que el empleo inadecuado de las estrategias de búsqueda es causa única de que el uso del diccionario no resulte tan eficaz como cabría esperar. Convendría profundizar en el funcionamiento de los diccionarios jurídicos con el objeto de determinar en qué medida se ajustan y satisfacen las necesidades de comprensión y producción textuales del aprendiz. Aunque un análisis exhaustivo de esta cuestión se sitúa fuera de los propósitos de la investigación actual, estamos convencidos de que su estudio ha de aportar datos relevantes para la enseñanza de la TJ.

3.2.3. Estrategias de reducción o simplificación del problema de comprensión

A tenor de lo observado en nuestro estudio, el aprendiz aplica estas estrategias en dos situaciones tipificadas: tras la utilización improductiva de herramientas auxiliares, cuando la desorientación resultante le lleva a aceptar soluciones que no le satisfacen totalmente o a emplear recursos para postergar el problema de comprensión; en momentos en los que, por diferentes motivos, prefiere aplazar la búsqueda de sentido.

Desde un punto de vista pedagógico, quizá uno de los aspectos más interesantes y aleccionadores sobre el funcionamiento de esta estrategia se encuentre en sus variaciones, en parte determinadas por los rasgos personales del aprendiz. La tolerancia frente a la incertidumbre es diferente en los distintos sujetos y esto se refleja en su actuación para reducir el problema de comprensión: unos posponen las soluciones finales o el problema (*abandono provisional del sentido*), algunos alcanzan soluciones provisionales que acaban aprobando (*resolución significativa a ultranza*) o dejando en suspenso (*inhibición de la comprensión*), otros pretenden sortear el problema (*supresión del problema de comprensión*).

El peligro que encierra la primera actuación se halla en que este *vacío provisional de sentido* puede afectar negativamente a la comprensión de secuencias posteriores. Un lector avezado puede sospechar que un abandono anterior puede estar impidiendo la comprensión en un momento posterior y poner en práctica estrategias de control (actividades de repaso o revisión) para subsanar dicha contingencia. Sin embargo, los datos recabados sobre el comportamiento del aprendiz demuestran que éste no suele utilizar las estrategias de control; por lo que el abandono provisional del sentido acaba siendo un abandono definitivo. Para evitar esto se ha de recomendar el empleo de estrategias auxiliares, como la introducción de una señal de aviso, que impulsen a volver sobre el problema posteriormente.

En el caso de la *resolución significativa a ultranza*, el aprendiz necesita llegar a una conclusión significativa cuanto antes. Este apremio significativo le puede llevar a aceptar soluciones, tras efectuar una lectura comprensiva apresurada, o

a dar por concluido el esfuerzo de búsqueda documental prematuramente. A decir verdad, la suspensión prematura de la búsqueda de sentido es más común de lo que pudiera parecer en un principio: el sentimiento de temor e inseguridad que inspira el Derecho en el aprendiz o, más exactamente, su seguridad en la imposibilidad de alcanzar una comprensión total le lleva a aceptar las primeras opciones encontradas y a no cuestionarse la validez de dichas soluciones.

Mediante la *inhibición de la comprensión*, el aprendiz intenta eludir la dificultad derivada de un elemento problemático que, en su opinión, le conducirá inexorablemente a un error de comprensión al carecer de conocimientos temáticos suficientes, por lo que acepta una comprensión superficial. Las concomitancias con el recurso de resolución significativa a ultranza se revelan obvias. No obstante, en el caso presente, el aprendiz es plenamente consciente de que su búsqueda pretende exclusivamente una comprensión superficial. La inclinación permanente hacia una comprensión superficial, o hacia la conseguida mediante la aceptación de primeras opciones debe desterrarse puesto que impide la comprensión plena y conduce, en la fase de reformulación, al empleo de equivalentes no contrastados, al uso de hiperónimos o paráfrasis; y no a una verdadera traducción.

Ante aquellos elementos opacos para los que las estrategias de búsqueda no han dado resultado el aprendiz puede optar por eliminar la obligación de acceder al significado de dicho elemento, esto es, actúa sorteando el obstáculo. Este comportamiento queda explícitamente reflejado en el TT con la *supresión* del elemento que ha provocado el problema de comprensión. Sin embargo, la aparición de dicho elemento en el TT no es prueba inequívoca de lo contrario. Así, resulta normal que las siglas que permanecen opacas para el aprendiz se localicen en el TT tal y como aparecen en el TO.

3.2.4. Estrategias metacognitivas o de autocontrol del aprendizaje

La comprensión no es una actividad lineal sino reticular en la que el sujeto no progresa de forma lineal, sin vuelta atrás, sino que vuelve sobre pasajes ya comprendidos (o, cuando menos, leídos) para introducir rectificaciones o para confirmar valoraciones. Es en este movimiento reticular de construcción del sentido textual donde se inscribe el papel fundamental desempeñado por las *estrategias de autocontrol del aprendizaje* (planificación, control y revisión), que se revelan imprescindibles en aquellos casos en los que previsiblemente han de acumularse los problemas de comprensión, como ocurre en la lectura por legos de textos pertenecientes a ámbitos especializados.

El elevado empleo de estrategias de supresión o simplificación detectado hace evidente el uso escaso de estrategias de control sobre los recursos estratégicos puestos en práctica por el aprendiz y, en definitiva, sobre el propio proceso de comprensión. Esto es, el aprendiz no suele utilizar ningún sistema de autocontrol y regulación del funcionamiento de su comprensión. Si lo hiciera, las estrategias de supresión deberían entenderse por parte del aprendiz como recursos ineficaces para una comprensión plena y, por tanto, serían aplicadas con una intencionalidad estrictamente provisional con el firme propósito de actuar de forma evaluativa sobre dichas secuencias ulteriormente. El enseñante

debería incidir en un mayor empleo de las estrategias de autocontrol, recordando la necesidad de introducir cíclicamente actividades de revisión.

3.2.5. Sobregeneralización

La *sobregeneralización* es un recurso procedimental basado en la transferencia de un saber conocido a un entorno donde no es aplicable. Se trata de un recurso, utilizado por el aprendiz en otros campos y contextos de forma puntual, que se transforma en la fase inicial de aprendizaje de la TJ en un recurso global de aproximación al discurso jurídico. En el caso que nos ocupa, está estrechamente relacionado con la ausencia de saber temático y, ante todo, de conocimientos operativos sobre el funcionamiento discursivo de la materia jurídica, esto es, sobre los usos retóricos básicos de la comunidad jurídica; encierra, además, cierta parte de autodefensa frente a un campo en el que el aprendiz arrastra un bagaje de implícitos negativos realmente importante.

El aprendiz intenta asimilar los materiales de aprendizaje utilizados en la asignatura de TJ a través de conocimientos previos procedentes tanto de teorías implícitas o representaciones sociales adquiridas por procesos igualmente implícitos, como de la extrapolación sistemática de planteamientos y concepciones del ámbito traslativo general al universo discursivo jurídico. El aprendiz asienta sobre ambos procedimientos su concepción de las características formales del texto jurídico y, en consecuencia, de la calidad textual en dicho ámbito: alta frecuencia de repeticiones frente al uso de sinónimos, ambigüedad, densidad expresiva, empleo de formulismos y arcaísmos, abstracción, etc. Todos ellos, aspectos criticables para el aprendiz al instituirse en obstáculos hacia la comprensión.

3.3. Actuación del aprendiz ante secuencias espontáneas

Nos centramos, ahora, en aquellos *procesos automáticos* desencadenados en la mente del aprendiz en secuencias en las que éste no identifica ningún problema de comprensión. El aprendiz centra su atención y su energía resolutive en los términos desconocidos, léase opacos, relajándose ante secuencias que él concibe como no problemáticas (espontáneas), al estar formuladas con elementos que entiende como transparentes.

3.3.1. Sobrevaloración

El aprendiz sobrevalora, en momentos puntuales, su propia competencia cultural o temática sobre el Derecho. En el campo jurídico, la principal fuente de problemas en este apartado viene de los términos aparentemente transparentes. Se trata de términos jurídicos que proceden del léxico común, por lo que el aprendiz cree entenderlos, y de los que almacena su significado general, cuando éstos cuentan con acepciones especializadas.

3.3.2. Interferencias

Desviaciones de sentido inducidas por la similitud formal existente entre las lenguas. Las analogías formales conducen a soluciones significativas erróneas, al no existir un control consciente en la comprensión de una secuencia determi-

nada considerada no problemática. Comprensiones erróneas del tipo *poursuites* (actuaciones judiciales) = *persecuciones*, prueban nuevamente que el problema de las interferencias está siempre latente. También cuando se trabaja con textos pertenecientes a ámbitos especializados.

4. Conclusiones

Ante las ya mencionadas carencias en lo relativo a la sistematización metodológica en el campo de la enseñanza de la TJ, creemos conveniente subrayar tres aspectos que demuestran la especificidad y operatividad de nuestra clasificación: Primero, se centra exclusivamente en la problemática derivada de la comprensión y no de la producción, que es la vertiente más ampliamente utilizada en las aproximaciones a la enseñanza de la TJ. Segundo, focaliza su atención en la figura del aprendiz, cuando la TJ se ha estudiado, generalmente, desde el punto de vista del profesional; con lo que la tipificación de problemas varía sustancialmente. Tercero, en ella no se defiende a ultranza la imperiosa necesidad de comprender el TO sino que, más bien, se pretende enseñar al aprendiz cómo llegar a comprender.

Ceñimos nuestro análisis a las actuaciones inadecuadas del aprendiz porque consideramos que los procesos de aprendizaje constructivo (como la comprensión) tienen su origen en la toma de conciencia de los fracasos o errores anteriores. Lo que el aprendiz necesita es información sobre sus errores y ayuda para iniciar conductas adecuadas mediante un entrenamiento en estrategias eficaces, ya que si utiliza estrategias fallidas sus esfuerzos estarán condenados al fracaso y, finalmente, al descenso de la autoconfianza.

Finalmente, nuestra experiencia docente en el ámbito de la TJ nos lleva a afirmar que el temor que suscita en el aprendiz el trabajo con textos del área del Derecho y, más concretamente, el ejercicio de la traducción en este campo se debe, en gran medida, a esa arraigada creencia sobre la imposibilidad general de comprender el lenguaje empleado en el ámbito jurídico. Los progresos logrados en el aula nos permiten concluir que dedicar atención al proceso de comprensión, en la fase inicial de la enseñanza, aumenta la autoconfianza y motivación posteriores del aprendiz, condicionantes imprescindibles para alcanzar un aprendizaje eficaz de la TJ.

Referencias

- BORJA, A. 1996. La enseñanza de la traducción jurídica. En A. HURTADO ALBIR, ed. *La Enseñanza de la Traducción*. Col. Estudios sobre la traducción, nº 3, Castellón: Universitat Jaume I, pp. 201-205.
- BREHM, J. 1997. *Developing Foreign Language Reading Skills in Translator Trainees*. Tesis Doctoral. Castellón: Universitat Jaume I.
- DANCETTE, J. 1994. Comprehension in the translation process: an analysis of think-aloud protocols. In C. DOLLERUP y A. LINDEGAARD, eds. *Insights, Aims and Vision*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 113-120.

- . 1995. *Parcours de traduction: Étude expérimentale du processus de compréhension*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- GÉMAR, J. C. 1995a. *Traduire ou l'art d'interpréter. Fonctions, statut et esthétique de la traduction. Tome 1: Principes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- . 1995b. *Traduire ou l'art d'interpréter. Langue, droit et société: éléments de jurilinguistique. Tome 2: Application*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GÓMEZ PÉREZ, C. 2001. *La composición nominal alemana desde la perspectiva textual: El compuesto nominal como dificultad de traducción del alemán al español*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- HALSKOV, E. 1999a. *The Translator and the Legal Text. An empirical study of the effects of linguistic complexity and LSP on the translation of a Spanish text*. Tesis doctoral, Copenhagen Business School.
- HALSKOV, E. 1999b. Complejidad y comprensión en la traducción jurídica. En G. HANSEN, ed. *Probing the process in translation: methods and results*. Col. Copenhagen Studies in Language, 24. Copenhagen: Samfundslitteratur, pp. 69-82.
- KUSSMAUL, P. 1997. Comprehension processes and translation. A think-aloud protocol (TAP) study. En M. SNELL-HORNBY, Z. JETTMAROVÁ y K. KAINDL, eds. *Translation as intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 238-247.
- ORTEGA ARJONILLA, E. 1996. El proceso de traducción de documentos jurídicos. En P. SAN GINÉS AGUILAR y E. ORTEGA ARJONILLA, eds. *Introducción a la traducción jurídica y jurada (francés-español): orientaciones metodológicas para la realización de traducciones juradas y de documentos jurídicos*. Granada: Comares, pp. 69-77.
- POZO, I. 1996. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- ROISS, S. 1998. *Didaktische Überlegungen zur Verbesserung der Methodik in der Hin-Übersetzung Spanisch AS-Deutsch ZS*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- SARCEVIC, S. 1997. *New approach to legal translation*. The Hague: Kluwer Law International.
- VALDERREY, C. 2002. *Análisis descriptivo de la traducción jurídica (francés-español). Aportes para una mayor sistematización de su enseñanza*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.