



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Com creuen els professors de traducció jurídica que es forma un traductor especialitzat?

Lisa Gilbert Odell

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

FACULTAT D'EDUCACIÓ

PROGRAMA DE DOCTORAT

EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA

TESI DOCTORAL

**COM CREUEN ELS PROFESSORS DE TRADUCCIÓ JURÍDICA
QUE ES FORMA UN TRADUCTOR ESPECIALITZAT?**

PRESENTADA PER LISA GILBERT ODELL

DIRIGIDA PEL DOCTOR MIQUEL LLOBERA CÀNAVES

BARCELONA, 2015

Agraïments

Al meu director, el doctor Miquel Llobera i Cànaves, per la vostra paciència i persistència, pels vostres bons consells i bon humor, i per compartir amb mi mil anècdotes. Com es pot saber tant de tantes coses?

Als professors de traducció jurídica que tan amablement vàreu accedir a col·laborar en aquest projecte ja fa tants anys. Sense la vostra col·laboració, aquesta obra hauria estat impossible. He après tant de vosaltres!

Als tècnic de la Factoria i especialment a Aitor Canal per un suport immillorable que ha anat molt més enllà de les vostres obligacions. M'heu donat aquella tranquil·litat que necessitava en els moments que em perdia pels BITS dels TICs.

Als meus companys de despatx, Madeleine Cases i Miquel Jelelaty, amb qui he compartit moments tan dolços.... ai la xocolata! ... Madeleine, sense el teu encoratjament sé que ara no estaria escrivint aquestes línies.

To my family, near and far, who have helped me in so many unexpected ways. Napua, from you I learned to practice what I preach and not to throw in the towel. Dad, without your legacy of work ethics and your financial support it would have been impossible to find the time to dedicate to this project. Mom, you gave me the vision of what a woman could be. I still can't figure out how you could fit so many things into a single life. If only you were both here with me today.

And last but certainly not least, to my dear friends, whose names I will not mention, because I know that at a frenzied moment like this, I could leave one of you out. Quin desastre que seria! Però hi ha un nom que no em puc callar, estimada Teresa Marbà, col·laboradora de fa tants anys, i companya de tan a prop en aquesta fase final.

Thank you, thank you, thank you all i moltes gràcies!

Resum

Al llarg dels últims quaranta anys, les creences de professors han estat objecte d'una àmplia recerca en l'àmbit de l'ensenyament i aprenentatge d'idiomes, la qual ha revelat la rellevància que tenen per determinar la conducta professional dels docents i per filtrar la seva interpretació de fenòmens nous. Els resultats s'han anat aplicant satisfactòriament a la formació de professorat i a la implementació d'innovacions pedagògiques. Són poques les investigacions sobre aquest tema en el camp de la traducció, i no n'hi ha cap sobre les pedagogies personals dels docents de traducció especialitzada.

Aquesta recerca exploratòria examina les teories implícites de professors universitaris respecte a la formació de traductors jurídics i se centra en la seva conceptualització de la metodologia d'ensenyament-aprenentatge i en els coneixements declaratius i processuals que creuen que els estudiants han d'adquirir. Són dos els objectius que es planteja assolir amb aquesta tesi. D'una banda s'espera contribuir a l'estudi de les creences professionals, la seva formació i la seva identificació. De l'altra es pretén explorar les pedagogies personals dels professors de traducció jurídica sobre qüestions com són l'enfocament centrat en l'estudiant o en el docent, els papers dels estudiants i dels ensenyants, els objectius transversals i específics d'aquestes assignatures, el lloc que ocupa la traductologia en la pràctica de la traducció i la profunditat en els coneixements de l'àmbit jurídic que han d'assolir els estudiants, així com els constructes dels professors sobre el bon estudiant i el bon traductor.

L'estudi s'ha porat terme amb una metodologia de recerca qualitativa a fi de realitzar una interpretació etnogràfica d'entrevistes semiestructurades amb professors de la llicenciatura en Traducció i Interpretació. S'ha prestat una atenció especial a la funció que tenen les actituds i les experiències personals en la formació de creences, així com la utilitat d'aquests factors en la identificació de creences, juntament amb la constatació que el docent hagi pres consciència o no de l'existència d'aquests conflictes, que sovint es denominen *hotspots* en la recerca de l'àmbit. Amb aquest objectiu s'ha explorat la coherència de les creences mitjançant la identificació de *hotspots* i la relació entre aquestes incongruències i el conjunt del discurs del docent.

Els resultats indiquen que, tot i que els ensenyants solen actuar en consonància amb les seves creences pedagògiques, existeixen algunes divergències entre les seves creences declarades i les seves actuacions autoreferides, cosa que confirma la utilitat de les actuacions autoreferides com a instrument de contrast. La consciència per part dels docents d'aquestes incongruències pot indicar un punt de transició en el seu sistema de creences, mentre que la seva inconsciència aparent d'aquestes incoherències ens ha fet qüestionar la identificació de creences basada exclusivament en les creences declarades. S'ha constatat que les actituds i les experiències personals dels professors tenen una influència significativa sobre les seves creences professionals i pràctiques docents. Com a conseqüència, les assignatures de traducció jurídica reflecteixen aquesta diversitat d'experiències precursors dels seus professors.

Abstract

Over the last four decades extensive research has been carried out on teachers' beliefs in the area of second language teaching and learning, revealing the influential role they play in determining teachers' professional behavior and in filtering their interpretation of new phenomena. The results are being successfully applied to teacher development and to the implementation of educational innovation. Research in the field of translation teachers' beliefs has been limited, and to date no research has addressed the personal pedagogies of teachers of specialized professional translation.

This exploratory study examines the implicit theories of university teachers regarding the training of specialized legal translators, and focuses on their conceptualization of teaching and learning methodology and of the content and procedural knowledge to be acquired. The purpose of the research is twofold. It aims to contribute to the study of professional beliefs, their formation and their identification. It also means to explore legal translation teachers' personal pedagogies regarding issues such as teacher- and student-centered approaches, student and teacher roles, transversal and course-specific goals, translation methodology, the role of translation theory in translation practice, and the amount of legal knowledge students need to acquire, as well as teachers' constructs of the good student and the good translator.

A qualitative approach was adopted to carry out an ethnographic interpretation of semi-structured interviews with teachers of undergraduate students. Special attention was given to the role of personal attitudes and past experience in belief formation and to the function of contradictions—referred to as “hotspots” in beliefs research—and the subjects' awareness of these conflicts, in belief identification. Belief coherence was explored by identifying “hotspots” between teachers' stated beliefs and their self-reported classroom behavior and relating these hotspots to the teacher's overall discourse.

The results show that although teachers generally follow their pedagogical beliefs, several differences existed between their declared beliefs and their self-reported behavior, thus confirming the usefulness of self reported behavior as an instrument of contrast. Teachers' awareness of conflicting belief statements and reported practices was seen to indicate a transition in their belief structure, whereas the apparent unawareness of such incoherencies led me to question the identification of beliefs based exclusively on these statements. Findings show that teachers' attitudes and personal experiences have a significant influence on their professional beliefs and on their educational practices. Consequently, legal translation courses reflect the heterogeneity of their teachers' backgrounds.

Resumen

A lo largo de los últimos cuarenta años, las creencias de profesores han sido objeto de una amplia investigación en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, lo que ha revelado la relevancia que tienen para determinar la conducta profesional de los docentes y para filtrar su interpretación de nuevos fenómenos. Los resultados se han aplicado satisfactoriamente a la formación de profesorado y a la implementación de innovaciones pedagógicas. Se han llevado a cabo pocos estudios sobre este tema en el campo de la traducción y no existe ninguno sobre las pedagogías personales de los docentes de traducción especializada.

Esta investigación exploratoria examina las teorías implícitas de profesores universitarios respecto a la formación de traductores jurídicos y se centra en su conceptualización de la metodología de enseñanza-aprendizaje y en los conocimientos declarativos y procesuales que creen que deben adquirir los estudiantes. Plantea dos objetivos: contribuir al estudio de las creencias profesionales, su formación y su identificación y explorar las pedagogías personales de los profesores de traducción jurídica sobre cuestiones como el enfoque centrado en el estudiante o el docente, los papeles de los estudiantes y de los enseñantes, los objetivos transversales y específicos de estas asignaturas, el sitio que ocupa la traductología en la práctica de la traducción y la profundidad en los conocimientos del ámbito jurídico que deben alcanzar los estudiantes, así como los constructos de los profesores sobre el buen estudiante y el buen traductor.

El estudio se realizó con una metodología de investigación cualitativa a fin de llevar a cabo una interpretación etnográfica de entrevistas semiestructuradas con profesores de la licenciatura en Traducción e Interpretación. Se prestó una especial atención a la función que tienen las actitudes y las experiencias personales en la formación de creencias, así como la utilidad de estos factores en la identificación de creencias juntamente con la constatación de que el docente haya tomado consciencia o no de la existencia de dichos conflictos, que se suelen denominar *hotspots* en las investigaciones de este ámbito. Con esta finalidad se exploró la coherencia de las creencias mediante la identificación de *hotspots* y la relación entre dichas incongruencias y el conjunto del discurso del docente.

Los resultados indican que, aunque los enseñantes suelen actuar en consonancia con sus creencias pedagógicas, existen algunas divergencias entre sus creencias declaradas y sus actuaciones autoreferidas, lo que confirma la utilidad de las actuaciones autoreferidas como instrumento de contraste. La consciencia por parte de los docentes de estas incongruencias puede indicar un punto de transición en su sistema de creencias, mientras que su aparente inconsciencia de dichas incoherencias nos ha llevado a cuestionar la identificación de creencias basada exclusivamente en las creencias declaradas. Se constató que las actitudes y las experiencias personales de los profesores tienen una influencia significativa sobre sus creencias profesionales y prácticas docentes. Como consecuencia, las asignaturas de traducción jurídica reflejan esta diversidad de experiencias precursoras de sus profesores.

Índex

Introducció	1
1. Justificació i interès de la recerca.....	1
2. Estructura de la tesi.....	4
PRIMERA PART. FONAMENTS TEÒRICS DE LA RECERCA.....	7
Capítol 1. Les creences professionals dels docents.....	9
1.1 Creences i coneixements.....	10
1.2 Les creences dels docents	11
1.3 Els <i>hotspots</i> i la interpretació de creences.....	13
1.4 Característiques de les creences	14
Capítol 2. Conceptes clau a l'entorn de la traducció.....	19
2.1 Traducció.....	19
2.1.1 Traducció jurídica.....	21
2.2 Traductologia.....	24
2.3 Competència traductora	25
2.4 Procés traductor.....	27
2.5 Classe, tipus i modalitat de traducció	28
2.6 Mètode, estratègia i tècnica de traducció	29
Capítol 3. Evolució de la traductologia en l'època moderna	35
Capítol 4. Model d'anàlisi de la metodologia docent	47
4.1 Model de Richards i Rodgers d'anàlisi de l'ensenyament-aprenentatge d'idiomes.....	47
4.2 Adaptació del model a l'ensenyament-aprenentatge de la traducció.....	49
4.2.1 Diagrama. Metodologia d'ensenyament-aprenentatge de la traducció.....	51
SEGONA PART. ANÀLISI QUALITATIVA DE CREENCES PROFESSIONALS DE DOCENTS DE TRADUCCIÓ JURÍDICA.....	53
Capítol 5. Objectius i preguntes de recerca	55
5.1 Objectius.....	55
5.2 Preguntes de recerca.....	57

Capítol 6. Metodologia de recerca.....	59
6.1. Principis de la recerca etnogràfica	59
6.1.1. Una perspectiva èmica	59
6.1.2. Una perspectiva holística	60
6.1.3. Un procés cíclic	61
6.2. Les tres fases que integren una recerca etnogràfica	62
6.2.1. Entrada en la cultura	62
6.2.2. Interpretació de dades	63
6.2.3. Informe etnogràfic.....	64
6.3. Criteris de qualitat.....	64
Capítol 7. Disseny de la recerca	67
7.1 Context institucional de l'estudi i característiques dels participants	67
7.2 Entrada en la cultura	67
7.3 Recollida i anàlisi de dades.....	69
7.3.1 Entrevistes semiestructurades.....	70
7.3.2 Documents.....	75
Capítol 8. Anàlisi de les creences professionals de docents de traducció jurídica	77
8.1. T4, professora de la combinació lingüística francès-castellà/català.....	77
8.1.1 Experiències precursors.....	77
8.1.2 Enfocament metodològic	78
8.1.3 Enfocament traductològic.....	98
8.2 T6, professora de la combinació lingüística castellà-català	105
8.2.1 Experiències precursors.....	105
8.2.2 Enfocament metodològic	107
8.2.3 Enfocament traductològic.....	124
8.3 T3, professor de la combinació lingüística anglès-castellà	138
8.3.1 Experiències precursors.....	138
8.3.2 Enfocament metodològic	141

8.3.3	Enfocament traductològic.....	154
Capítol 9.	Resultats.....	167
9.1	Creences sobre l'enfocament metodològic	167
9.1.1	Un mateix enfocament per formar traductors de qualsevol especialitat	168
9.1.2	Construcció del coneixement o transmissió.....	168
9.1.3	Fomentar l'autonomia de l'estudiant.....	169
9.1.4	Constructivisme social	172
9.1.5	L'aspecte més destacat de les creences sobre el docent.....	175
9.1.6	Creences sobre l'estudiant.....	178
9.2	Creences sobre l'enfocament traductològic	185
9.2.1	Utilitat de la teoria de la traducció per ensenyar traducció.....	185
9.2.2	El bon traductor.....	186
9.2.3	Objectius i continguts	189
9.2.4	Què entenen per procés de traducció?.....	192
9.2.5	Criteris d'organització de l'assignatura	194
Capítol 10.	Discussió.....	197
10.1	Creences.....	198
10.1.1	Formació, identificació i estabilitat de creences	199
10.1.2	Creences i coherència.....	200
10.1.3	Interpretació dels <i>hotspots</i> més destacables.....	201
10.2	Enfocament per a l'ensenyament-aprenentatge de la traducció jurídica	204
10.2.1	Enfocament metodològic i enfocament traductològic.....	205
10.3	Algunes limitacions de l'estudi.....	206
10.4	Futures vies de recerca	207
Capítol 11.	Conclusions	209
Bibliografia	227
Annexos	243

Introducció

Les actuacions professionals no depenen exclusivament dels coneixements que hem acumulat a l'entorn de la nostra disciplina sinó que hi tenen un paper rellevant les creences professionals. En el cas dels ensenyants, això significa que les nostres decisions sobre l'enfocament, el disseny i les activitats docents d'una assignatura —i en conseqüència, les experiències pedagògiques que proporcionem als nostres alumnes— estan molt condicionades per les creences professionals que hi tenim. Conèixer aquestes creences, doncs, contribueix a entendre com els professors es plantegen la docència i per què ho fan de la manera com ho fan.

Aquesta tesi de doctorat és una recerca etnogràfica sobre les creences de professors universitaris de traducció jurídica. Són nombrosos els estudis que s'han realitzat sobre la pedagogia personal d'ensenyants d'altres matèries, com són les matemàtiques i les ciències. També se n'han fet sobre les teories implícites dels professors d'idiomes —sobretot de l'anglès com a segona llengua—, àmbit que és més proper al nostre. En canvi, no hem trobat cap estudi sobre les creences professionals de professors de traducció especialitzada, tal vegada perquè la traductologia és una disciplina relativament jove i encara no comptem amb una extensa bibliografia sobre la formació de traductors. Amb aquesta recerca, pretenem contribuir al coneixement sobre l'ensenyament i aprenentatge de la traducció especialitzada, tant pel que fa a la formació de traductors jurídics —centrant-nos en el docent i en la seva concepció particular de la seva tasca—, com pel que fa a les creences de docents —estudiant-les en un camp fins ara inexplorat.

1. Justificació i interès de la recerca

Com a professora de traducció jurídica que som des de l'any 1996, aquesta recerca ens ha resultat especialment atractiva per diversos motius. En primer lloc ens ha permès conèixer de prop la docència d'altres ensenyants que es dediquen a assignatures semblants a les nostres. Com a conseqüència, ens ha fet qüestionar —i també confirmar— algunes de les nostres pròpies creences i pràctiques. En segon lloc ens ha animat a explorar el camp de les creences, que són especialment pertinents per a la presa de decisions en situacions complexes, com les que afronta un docent. En tercer lloc ens

ha resultat interessant la recerca etnogràfica, ja que permet conèixer realitats desconegudes, des del punt de vista dels participants; és a dir, des d'una perspectiva èmica. L'aprenentatge ha estat una de les nostres principals motivacions al llarg de la vida i aquest paradigma de recerca ens ha fet aprendre molt —i molt intensament—, ja que ens ha obligat a fugir de les idees preestablertes. Finalment, justament perquè formem part del col·lectiu que investiguem, considerem que reunim unes condicions òptimes per portar a terme aquesta recerca. Fa cinquanta anys que ens interessem per la docència i més de quaranta que ens hi dediquem professionalment. Durant aquest mateix període, també hem treballat com a traductora professional. Coneixem el centre i els docents que, com a informants, han contribuït a aquesta tesi amb les seves experiències docents i les seves reflexions. La nostra relació amb aquests professors és cordial i ells s'han demostrat molt col·laboradors amb el nostre propòsit. L'accés a la cultura dels participants, doncs, ja estava assegurada des del principi.

Més enllà de la nostra motivació personal, considerem que aquesta recerca també pot ser interessant per a diversos col·lectius. Atès el paper preponderant que tenen les creences en les decisions pedagògiques dels docents, ja són molts els estudis que s'han realitzat sobre les creences dels professors, sovint en relació amb les seves pràctiques docents. Una bona part d'aquests estudis s'han portat a terme en el context de la formació inicial o continuada del professorat, amb el propòsit de produir canvis en les actuacions i, per tant, en les creences, a fi de millorar l'ensenyament.

En el camp de la traducció especialitzada, la nostra recerca —com a estudi exploratori del pensament dels seus docents— pretén aportar una primera aproximació a les teories implícites d'aquests professors sobre el seu enfocament de la formació de traductors jurídics. Esperem, doncs, que serveixi de punt de partida per a futures reflexions sobre el tema. Creiem, així mateix, que pot ser una contribució rellevant a l'estudi de les creences ja que aborda un camp que mai no s'havia investigat.

Amb la crisi, lògicament una gran part de la població espanyola ha buscat maneres de retallar les despeses i el camp de la traducció, com molts altres, se n'ha ressentit. Abans d'encarregar una traducció a un professional, doncs, ara sovint es recorre a la traducció automàtica, com a opció “do it yourself”, en part pel desconeixement generalitzat del que implica fer una traducció i en part per la qualitat que es vol assolir. Ara bé, justament en l'àmbit jurídic, la traducció automàtica no ha tingut gaire repercussió, molt

probablement per les conseqüències que podria comportar una mala traducció. Per aquest motiu, doncs, continua havent-hi una demanda de bons traductors jurídics i, per tant, la qualitat de la seva formació és d'interès social. Tot i així, la traducció jurídica és un dels tipus de traducció que compta amb menys recerca en el moment de les entrevistes l'any 2003, i fins i tot avui.

El moment històric en què es van generar les dades per a aquest treball és particularment interessant. D'una banda la formació de traductors jurídics es trobava en un punt àlgid a Espanya, ja que amb 24 crèdits de traducció jurídica i econòmica, un estudiant podia obtenir l'habilitació com a traductor jurat per via de la convalidació, cosa que també representava una gran responsabilitat per al professorat. En aquell moment, la universitat on vam portar a terme la recerca oferia les assignatures necessàries per complir amb aquests requisits entre el castellà i el català i en les combinacions de català i castellà amb l'anglès, el francès i l'alemany. D'altra banda, les entrevistes es van fer al final del primer any d'un nou pla d'estudis, època en què es començava a fer una primera introducció a conceptes relacionats amb el procés de Bolonya en aquella la universitat. Ja és interessant conèixer les creences d'aquests docents amb una dedicació tan important a la formació de traductors jurídics i jurats. Vist des d'avui, encara és més rellevant comptar amb unes creences docents documentades abans d'introduir un canvi tan important com és el procés de Bolonya. Qualsevol estudi que es fes a partir d'ara comptarà amb la documentació de les creences docents en aquell moment històric.

En la majoria d'àmbits, els docents primer han estat estudiants de la matèria que imparteixen: un docent d'història ha fet la carrera d'història. En canvi pel que hem pogut constatar amb els nostres participants, aquest no sempre és el cas per a professors de traducció. Dels sis entrevistats, només una és llicenciada en Traducció i Interpretació i un altre n'és graduat. Els altres quatre són llicenciats en filologies diverses. Tot i que —d'acord amb els estudis de Buchmann 1987, Florio-Ruane i Lensmire 1990 i Wilson 1990— Pajares afirma que “Beliefs about teaching are well established by the time a student gets into college” (1992: 324), entenem que es refereix a creences epistemològiques i pedagògiques, o les que estan relacionades amb assignatures que s'han cursat al llarg dels estudis primaris i secundaris —com les d'idioma—, més que no pas a les creences sobre disciplines que no s'estudien fins a l'etapa universitària. Semblaria coherent, per exemple, que fos durant els estudis superiors que un futur

advocat formés moltes de les seves creences no sols sobre l'advocacia sinó també sobre la docència en dret. El cas dels nostres entrevistats és excepcional en aquest sentit, ja que no comparteixen aquest passat comú i la majoria no compta amb els models i el discurs professional que en altres matèries es van formant durant aquesta etapa "d'aprenent de professor". A més, a diferència del que succeeix en l'ensenyament primari i secundari, en el moment de l'enquesta, els docents d'ensenyament superior tenen bona part de la decisió sobre les seves assignatures, respecte no sols al que s'hi estudia, sinó també a la manera d'impartir la docència i d'avaluar-ne els resultats. Aquest marge d'actuació facilita la interpretació de creences basada en la pràctica docent. A falta d'una formació comuna, ha estat interessant constatar quines experiències precursors van contribuir a la formació de les creences professionals d'aquests docents i veure com la diversitat de la seva formació es veu reflectida en la seva concepció de l'ensenyament.

Esperem que aquesta tesi també aportï material de reflexió per als docents de traducció jurídica. Aquest col·lectiu hi trobarà diverses maneres de conceptualitzar la docència de la seva disciplina. Comprendre aquestes altres realitats podria ajudar els lectors a conèixer de més a prop les seves pròpies creences professionals, tal com ens ha succeït a nosaltres. Als professors d'altres especialitats de traducció, també els pot resultar profitosa aquesta reflexió perquè hi ha certs factors compartits, com és un camp conceptual poc —o no gens— conegut pels estudiants. Esperem, doncs, que aquesta recerca contribueixi a l'estudi de les creences, amb una aportació original tant pel que fa a la matèria de docència com pel que respecta a la diversitat de formació dels seus ensenyants.

2. Estructura de la tesi

Aquesta recerca s'estructura en dues parts principals: Fonaments teòrics de la recerca, que comprèn els capítols 1– 4, i Anàlisi qualitativa de creences professionals de docents de traducció jurídica, integrat pels capítols 5 – 11. Atès el caràcter multidisciplinari del treball, ens hem estès lleugerament en algunes qüestions fonamentals dels diversos àmbits inclosos amb el propòsit de fer més entenedors els conceptes de cada un per als professionals i acadèmics dels altres.

El primer capítol, Les creences professionals dels docents, repassa les bases teòriques de la recerca sobre el pensament d'aquest col·lectiu i destaca els aspectes més pertinents

per al nostre estudi, com són la relació entre creences i experiències precursorses i les incongruències entre les creences declarades i la pràctica docent. El segon capítol, Conceptes clau a l'entorn de la traducció, recull les definicions de la terminologia traductològica que poden sortir en aquesta tesi, acompanyades de les nostres reflexions. A fi de contextualitzar aquesta recerca històricament, el tercer capítol, Evolució de la traductologia en l'època moderna, fa un repàs de les conceptualitzacions de la traducció que, a partir de la Segona Guerra Mundial, tenen una repercussió més destacable en la traducció jurídica. El quart capítol, Model d'anàlisi de la metodologia docent, és l'adaptació a la didàctica de la traducció d'un marc teòric que prové de l'àmbit de l'aprenentatge i ensenyament de segones llengües.

Amb el cinquè capítol iniciem la part pràctica del nostre estudi especificant els objectius i preguntes de recerca que ens han servit de guia. El sisè capítol, Metodologia de recerca, esbossa els principis de la investigació etnogràfica que apliquem, així com les fases que la integren i els seus criteris de qualitat. El setè capítol, Disseny de la recerca, és la concreció de l'esmentada metodologia en el context de nostra recerca. El vuitè capítol, Anàlisi de les creences professionals de docents de traducció jurídica, recull els informes etnogràfics que hem elaborat de les creences professionals dels nostres professors col·laboradors. Al novè capítol, apareixen els resultats d'aquesta recerca en forma de síntesi de les creences de la cultura estudiada. Al capítol desè, Discussió, reflexionem sobre els resultats obtinguts en relació amb el marc teòric, recollim alunes limitacions del nostre treball i assenyallem les possibles vies de recerca que s'obren a partir d'aquest estudi. A fi que els nostres lectors puguin resseguir els passos que hem seguit en la interpretació de les dades generades, els annexos documenten les principals aproximacions analítiques que hem realitzat al llarg dels últims quinze anys, així com els instruments que hem aplicat en la fase final de l'anàlisi.

PRIMERA PART. FONAMENTS TEÒRICS DE LA RECERCA

Capítol 1. Les creences professionals dels docents

L'interès per les creences és fruit de la perspectiva cognitiva en l'àmbit de la psicologia i de la pedagogia. Hi ha un nombre considerable d'estudis que en revisen l'estat de la qüestió (per exemple, Borg, 2003; Borko i Putnam, 1996; Calderhead, 1996; Clark i Peterson, 1986; Fenstermacher, 1994; Hoy i Murphy, 2001; Kagan, 1990, 1992; Murphy, 2000; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Rentel, 1994; Richardson, 1994, 1996). Moltes de les obres inicials sobre les creences dels ensenyants tenien per objectiu la millora dels resultats assolits pels alumnes. Ara, en canvi, l'interès pel tema respon principalment al propòsit de comprendre més a fons el procés d'aprenentatge i la realitat social i professional dels docents. Des d'una perspectiva constructivista es concep el coneixement com a resultat d'un procés actiu per part de l'aprenent: una persona construeix el coneixement a partir de la seva interacció amb el seu entorn. La construcció del coneixement respon a la necessitat de les persones d'entendre el seu món i de donar-hi sentit. En aquest procés de construcció, les noves experiències entren en joc amb les creences, les actituds, els valors, els coneixements, els esquemes conceptuals,... és a dir tot el cúmul cognitiu de les experiències anteriors de la persona. Oxford, que analitza les diverses tendències que integren el constructivisme (el radical, el social, el postmodern, el construccionisme, ...), sosté que aquest és justament el concepte que els uneix:

All versions of constructivism emphasized that learners construct meaning in an active way. This assertion challenged the value of fragmentary, passive learning. The potential integration of knowledge, particularly the linkage between the learner's existing knowledge and new knowledge, was found throughout many versions of constructivism. (Oxford 1997: 45)

El desenvolupament intel·lectual d'una persona no és simplement fruit de les seves experiències, sinó que implica una activitat cognitiva de reestructuració. Schifter i Simon (1992) afirmen que aquesta reestructuració sovint sorgeix en les interaccions socials, en el procés de negociar significats compartits:

[...] the negotiation of shared meanings within social interaction often provides a source of cognitive dissonance that allows teaching candidates to restructure their concepts. (citada en Oxford 1997: 50)

Segons Tilema, el conflicte cognitiu també pot sorgir quan algú posa en qüestió les nostres creences o expectatives:

Conceptual change, and training as a means to achieve it, needs to engage the pre-existing ideas, orientations, ways of thinking, and perspectives of professional teachers; otherwise the hegemony of these knowledge structures will remain unchallenged. Challenging beliefs or expectations (stimulating cognitive conflict) as a confrontational approach to knowledge restructuring promises to be more successful than an incremental training approach aimed at the gradual accretion of new information and tuning of existing knowledge structures. (1995: 312)

Tilema atribueix un paper cabdal a les creences, en aquest procés de reestructuració, concepte que també es pot identificar amb el “significat compartit” de Schifter i Simon (1992). Amb el propòsit de promoure la construcció cognitiva a l’entorn de l’ensenyament de la traducció jurídica, abans d’actuar sobre les creences —a fi de provocar-hi un conflicte cognitiu— convé conèixer aquestes creences i després decidir quines convindria canviar i per què. Aquesta tesi se centra en el primer pas, a conèixer i entendre les creences dels docents.

1.1 Creences i coneixements

Un dels temes recurrents en la literatura sobre creences és l'esforç de diferenciar-les dels coneixements. Intuïtivament sembla que s'atribueix un element de "veritat" als coneixements, a diferència de les creences. Ara bé, molts autors no contempen aquesta distinció en la seva anàlisi. Nespor (1987), per exemple, afirma que una persona és capaç d'avaluar i transformar els seus coneixements però no pas les seves creences i, per tant, els coneixements són susceptibles de canvi, mentre que les creences solen ser estàtiques. Alexander, Schallert i Hare consideren coneixement tot el que una persona sap o creu, indistintament si és veritat o no: "(knowledge) encompasses all that a person knows or believes to be true, whether or not it is verified as true in some sort of objective or external way" (1991: 317). Aquesta definició, que classifica la creença com a categoria integrant del coneixement, s'accepta àmpliament en la recerca educativa (per exemple, Alexander i Murphy 1999; Hoy i Murphy 2001; Murphy i Woods 1996).

Alguns investigadors han optat per obviar la distinció entre coneixements i creences i fan servir “coneixements i creences” (per exemple, en català: Martí 2009; Giné de la Lera 2012). És cert que no sempre són clares les fronteres entre un concepte i l'altre, i com a solució alguns investigadors han optat per formes híbrides, per exemple BAK (*beliefs, assumptions, knowledge*) (Woods 1996) o CRS (*creencias, representaciones y saberes*) (Ballesteros et al. 2000). En el llenguatge comú també trobem una frontera poc definida entre cognició i creença. Sovint són intercanviables els verbs "pensar" i "creure", o "*think*" i "*believe*" —per exemple "Crec que sí", "Penso que sí", "I think so",

"I believe so"—, tot i que d'entrada, semblaria que pertanyen clarament als dos àmbits indicats. Observem que sovint els docents també utilitzen els termes de "creença" i "coneixement" amb un cert solapament ja que els límits entre els dos ni són clars ni sempre són accessibles. En conseqüència, la literatura sobre el tema tolera aquesta manca de precisió (Borko i Putnam 1996; Fenstermacher 1994; Hoy i Murphy 2001; Kagan 1992). En comptes d'optar per formes híbrides, doncs, seguirem les pautes d'aquests autors i parlarem de creences, pensament o cognició, o bé, per exemple, de teories implícites o pedagogies personals, tot i sabent que utilitzem uns termes amb fronteres poc delimitades.

1.2 Les creences dels docents

Elbaz (1981, 1983) va ser un dels primers a estudiar el coneixement pràctic de l'ensenyant, definit per Richardson com "an account of how a teacher knows or understands a classroom situation" (1996: 104). Segons Brown i McIntyre, *craft knowledge* (coneixement artesanal) és "the professional knowledge which teachers use in their day-to-day classroom teaching, knowledge which is not generally made explicit by teachers and which teachers are not likely always to be conscious of using" (1993: 19). En el nostre estudi hem fet servir entrevistes semiestructurades per generar dades justament perquè permeten emergir creences de les quals els participants no necessàriament són conscients.

Segons Kagan,

A teacher's knowledge of his or her profession is situated in three important ways: in context (it is related to specific groups of students), in content (it is related to particular academic material to be taught), and in person (it is embedded within the teacher's unique belief system). (1992: 74).

El nostre estudi es porta a terme en el context d'estudiants universitaris de traducció, sobre el contingut de traducció jurídica a fi d'entendre les creences que el docent porta a la situació.

Respecte a la funció de les creences o pedagogies personals dels docents, Nespor suggereix que són especialment idònies per la gran complexitat de la tasca docent:

Teachers' beliefs play a major role in defining teaching tasks and organizing the knowledge and information relevant to those tasks. But why should this be so? Why wouldn't research-based knowledge or academic theory serve this purpose just as well? The answer suggested here is that the contexts and environments within which teachers work, and many of the problems they encounter, are ill-defined and deeply entangled, and that beliefs are peculiarly suited for making sense of such contexts. (1987: 324)

En aquesta línia de recerca, sovint s'han examinat les relacions entre els constructes personals dels ensenyants i les seves pràctiques docents (per exemple, Basturkmen, Loewen i Ellis 2004; Borg 1999; Breen, Hird, Milton, Thwaite i Oliver 2001; Bussis, Chittenden i Amarel 1976; Clandinin 1986; Cochran-Smith i Lytle 1990) i s'ha destacat el caràcter recíproc de la relació entre teories personals i pràctica docent. Els coneixements pràctics sovint precedeixen les actuacions dels ensenyants, però també es poden veure modificats per les reflexions que els ensenyants fan sobre les seves actuacions. Mohamed compara les actuacions autoreferides amb les observacions a l'aula i conclou que "This self-reported practice appeared to be congruent with actual observed practice" (2009: 238). Nosaltres farem servir les actuacions autoreferides com a element de contrast a les creences declarades.

Segons Crandall (2000), per poder canviar les seves creences, els docents han de prendre consciència de la seva existència ja que sovint es mantenen de manera inconscient. Richardson (1996) destaca el caràcter sovint tàcit d'aquesta mena de coneixement i el fet que les creences es poden reflectir en imatges. Això encaixa amb l'aspecte "episòdic" de les creences, que es construeixen a partir d'experiències, s'emmagatzemen juntament amb l'experiència (Nespor, 1987) i, per tant, es recuperen amb tota la riquesa del moment de construir-les, cosa que podrem constatar en els relats dels nostres participants.

Pajares crida l'atenció sobre el fet que, a diferència d'altres professions, els que es volen dedicar a l'ensenyament tenen una llarga experiència en l'àmbit en el qual es desenvoluparà la seva professió —a l'aula dins una institució— i, per tant, aquests professionals "simply return to places of their past, complete with memories and preconceptions of days gone by, preconceptions that often remain largely unaffected by higher education" (1993: 46). En aquest sentit, les creences que ja s'han construït al llarg dels estudis primaris i secundaris són molt resistents i sovint prevalen per damunt dels conceptes, les perspectives i els procediments que se'ls intenta ensenyar durant la seva etapa universitària (Strauss 1996: 18). Tot i que no dubtem que això pugui ser cert respecte a certs tipus de creences de docents, com poden ser les epistemològiques, serà

interessant comprovar si la diversitat en els estudis universitaris dels nostres informants es veu reflectida en algunes de les seves creences docents.

1.3 Els *hotspots* i la interpretació de creences

Woods (1996: 203) denomina *hotspots* les incongruències entre les creences declarades i la pràctica docent. Argyris i Shön distingeixen entre la teoria declarada (*espoused theory*) i la que es porta a la pràctica (*theory-in-use*):

When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance, and which, upon request, he communicates to others. However the theory that actually governs his actions is his theory-in-use, which may or may not be compatible with his espoused theory; furthermore, the individual may not be aware of the incompatibility of the two theories. (1974: 6-7)

Tot i que no qualifiquen aquestes teories de creences, sí que es refereixen a la convivència de pràctiques i declaracions en conflicte. En la seva recerca sobre professors d'anglès a les illes Maldives, segons Mohamed,

One reason for the mismatch between beliefs and practices may be the conflicting beliefs of teachers. For example, in general, teachers believed that a quiet classroom was conducive to learning, but at the same time believed that communication was necessary. (2006: 249)

En canvi, Borg (1999), en el seu estudi de professors d'anglès en escoles malteses, explica les incongruències d'aquesta mena dient que els docents analitzats adoptaven un enfocament eclèctic en què convivia creences contradictòries.

En la seva anàlisi de vuit estudis de cas de professors canadencs, Woods va identificar *hotspots* que s'anaven resolent a mesura que els docents anaven guanyant en expertesa i experiència, cosa que indica que les creences, supòsits i coneixements (BAK, per les seves sigles en anglès) poden anar evolucionant i, per tant, que les incongruències poden indicar un estat transitori:

Each teacher has an individual system of interwoven beliefs, assumptions and knowledge, a system which has evolved in an individual and organic fashion when aspects of the teacher's BAK have interacted with experience, especially experiences that resulted in a conflict with the BAK's current state. (1996: 248)

Altres estudis (Ballesteros 2000; Freeman 1989; Lamie 2001, 2002, 2004, 2005; Pennington 1995) sostenen que el requisit primordial perquè es produeixi un canvi d'aquest tipus és que el docent senti la necessitat d'introduir un canvi en la seva metodologia, generalment perquè hi reconeix febleses. Abans de veure-hi la necessitat,

però, els professors han de prendre consciència de les creences que tenen, atès que sovint les creences es mantenen de manera inconscient (Crandall 2000).

Segons Mohamed (2006), un *hotspot* també es podria atribuir a la falta de coneixements del professor per poder implementar el seu enfocament o a dificultats d'adaptar-lo al context docent. Com a factors contextuais cita "the availability of resources and time, school culture and overcrowded classrooms" (Mohamed 2006: 249). Veiem, doncs, que els *hotspots* s'han explicat en la literatura de maneres molt diverses. Entenem que no es poden interpretar aïlladament sinó que s'ha de tenir en compte el context en què es produeixen.

1.4 Característiques de les creences

La recerca sobre les creences, presenta una confusió terminològica. Pajares (1992) constata aquesta situació i recull una mostra dels diversos termes referits a creences que apareixen en la literatura:

attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy [...]. (1992: 309)

Mohamed (2006: 18) hi afegeix "explicit propositions" (Nisbett and Ross 1980), "teachers subjectively reasonable beliefs" (Harootunian and Yarger 1981) [...] "personal pedagogical systems" (Borg 1998), [...] "untested assumptions" (Calderhead 1996), [...] "pedagogical principles" (Breen, Hird et al. 2001), "theories for practice" (Burns 1996), "images" (Golombek 1988) and "maxims" (Richards 1996)". En castellà i en català, hi trobem una diversitat semblant. Ballesteros et. al (2000: 197) recullen "teorías, concepciones, pensamientos, creencias, representaciones, conocimientos o saberes".

Pel que fa a la definició del concepte en si, algunes recerques se centren en la identificació de les creences (Weinstein 1988, 1989). En aquest sentit, segons Gonzalez, ja fa anys que Rokeach (1968) va identificar tres components de les creences, "(a) a cognitive component related to knowledge, (b) an affective component related to emotions, and (c) a behavioral component related to action [...]" (Gonzalez 1997: 95).

Nespor (1987), basant-se en els constructes d'Abelson (1979) identifica quatre trets característics de les creences dels ensenyants: 1) Les creences estableixen l'existència de fenòmens (com ara trets de la personalitat), que l'ensenyant considera que són fora del

seu control, 2) una creença pot contenir un element alternatiu i ideal davant de la realitat, 3) els sistemes de creences estan més relacionats amb components afectius i avaluatius que els sistemes de coneixements i 4) els sistemes de creences deriven principalment d'experiències personals i, per tant, s'emmagatzemen en la memòria conjuntament amb l'episodi amb el qual es relacionen.

Respecte a la relació entre les experiències precursorses i la formació de creences, segons Johnson (1994) en Mohamed (2006: 19) “Beliefs are formed early in life as a result of a person’s education and experience”. Mohamed descriu com les experiències educatives positives i negatives poden influir en les creences de docents:

Teachers’ prior experiences of language learning appear to play a significant role in the formation of beliefs. Teachers who reported positive learning experiences seemed to endorse those practices they had been exposed to as learners, while those teachers who described negative learning experiences tended to reject the methods used by their own teachers. To a lesser extent, previous experience in teaching also affected their beliefs. (Mohamed 2006: 268)

Serà interessant constatar la relació entre les experiències precursorses i les creences professionals dels nostres participants.

Pajares (1992) constata la gran diversitat no sols de les denominacions mencionades, sinó també de les caracteritzacions, atès que cada autor opta per les seves pròpies. El resultat dificulta l'estudi d'aquest àmbit i les anàlisis comparatives. A fi de contribuir a una certa homogeneïtzació, basant-se en la seva anàlisi de la literatura sobre creences, Pajares en sintetitza les característiques en 16 punts, i cita els autors que integren cada punt en la seva descripció:

1. Beliefs are formed early and tend to self-perpetuate, persevering even against contradiction caused by reason, time, schooling, or experience. (Abelson 1979; Buchmann 1984, 1987; Buchmann i Schwille 1983; Clark 1988; Florio-Ruane i Lensmire 1990; Ginsburg i Newman 1985; Lasley 1980; Lortie 1975; Munby 1982; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Posner et al. 1982; Rokeach 1968; Schommer 1990; Van Fleet 1979; Wilson 1990)
2. Individuals develop a belief system that houses all the beliefs acquired through the process of cultural transmission. (Abelson 1979; Brown i Cooney 1982; Eisenhart et al. 1988; Nisbett i Ross 1980; Peterman 1991; Posner et al. 1982; Rokeach 1968; Van Fleet 1979)
3. The belief system has an adaptive function in helping individual define and understand the world and themselves. (Abelson 1979; Lewis 1990; Nisbett i Ross 1980; Rokeach 1968; Schutz 1970)

4. Knowledge and beliefs are inextricably intertwined, but the potent affective, evaluative, and episodic nature of beliefs makes them a filter through which new phenomenon are interpreted. (Abelson 1979; Calderhead i Robson 1991; Eraut 1985; Goodman 1988; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Posner et al. 1982; Rokeach 1968; Schommer 1990)
5. Thought processes may well be precursors to and creators of beliefs, but the filtering effect of belief structures ultimately screens, redefines, distorts, or reshapes subsequent thinking and information processing. (Abelson 1979; Calderhead i Robson 1991; Goodman 1988; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Posner et al. 1982; Rokeach 1968; Schommer 1990)
6. Epistemological beliefs play a key role in knowledge interpretation and cognitive monitoring. (Anderson 1985; Kitchener 1986; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Peterman 1991; Posner et al. 1982; Schommer 1990)
7. Beliefs are prioritized according to their connections or relationship to other beliefs or other cognitive and affective structures. Apparent inconsistencies may be explained by exploring the functional connections and centrality of the beliefs. (Kitchener 1986; Nespor 1987; Peterman 1991; Posner et al. 1982; Rokeach 1968; Schutz 1970)
8. Belief substructures, such as educational beliefs, must be understood in terms of their connections not only to each other but also to other, perhaps more central, beliefs in the system. Psychologists usually refer to these substructures as attitudes and values. (Kitchener 1986; Peterman 1991; Posner et al. 1982; Rokeach 1968)
9. By their very nature and origin, some beliefs are more incontrovertible than others. (Abelson 1979; Bandura 1986; Clark 1988; Lewis 1990; Lortie 1975; Nisbett i Ross 1980; Rokeach 1968)
10. The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter. Newly acquired beliefs are most vulnerable to change. (Abelson 1979; Clark 1988; Lewis 1990; Munby 1982; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Posner et al. 1982; Rokeach 1968)
11. Belief change during adulthood is a relatively rare phenomenon, the most common cause being a conversion from one authority to another or a gestalt shift. Individuals tend to hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge even after scientifically correct explanations are presented to them. (Abelson 1979; Lewis 1990; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Posner et al. 1982; Rokeach 1968)
12. Beliefs are instrumental in defining tasks and selecting the cognitive tools with which to interpret, plan, and make decisions regarding such tasks; hence, they play a critical role in defining behavior and organizing knowledge and information. (Abelson 1979; Bandura 1986; Lewis 1990; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Posner et al. 1982; Rokeach 1968; Schommer 1990).
13. Beliefs strongly influence perception, but they can be an unreliable guide to the nature of reality. (Abelson 1979; Bandura 1986; Buchmann i Schwille 1983; Lewis 1990; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Posner et al. 1982; Rokeach 1968)

14. Individuals' beliefs strongly affect their behavior. (Abelson 1979; Bandura 1986; Brown i Cooney 1982; Clark i Peterson 1986; Eisenhart et al. 1988; Ernest 1989; Goodman 1988; Harvey 1986; Kitchener 1986; Lewis 1990; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Rokeach 1968; Tabachnick i Zeichner 1984)
15. Beliefs must be inferred and this inference must take into account the congruence among individuals' belief statements, the intentionality to behave in a predisposed manner, and the behavior related to the belief in question. (Goodman 1988; Janesick 1977; Rokeach 1968; Tabachnick i Zeichner 1984)
16. Beliefs about teaching are well established by the time a student gets to college. (Abelson 1979; Buchmann 1984, 1987; Buchmann i Schwille 1983; Clark 1988; Clark i Peterson 1986; Cole 1989; Floden 1985; Florio-Ruane i Lensmire 1990; Ginsburg i Newman 1985; Lortie 1975; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Weinstein 1988, 1989; Wilson 1990) (Pajares 1992: 324)

Tindrem en compte aquesta síntesi a l'hora d'interpretar les entrevistes amb els nostres participants. D'entrada, per la naturalesa del nostre estudi, preveiem que algunes d'aquestes característiques apareixeran de manera més freqüent que altres (per exemple, la 4), i que amb tota probabilitat algunes no hi apareixeran (per exemple, la 13).

Capítol 2. Conceptes clau a l'entorn de la traducció

Tal com es pot observar en el mapa de la disciplina de Homes a l'apartat 2.2 d'aquest capítol, els estudis de traducció (o “traductologia”) integren diversos àmbits, s'han desenvolupat a partir de supòsits diferents i és una disciplina relativament jove. Conseqüentment la seva terminologia encara no està ben fixada, és a dir que un mateix terme pot entendre's de diverses maneres. Per aquest motiu s'inclouen aquí les definicions proposades per Hurtado (2001), que s'utilitzaran al llarg d'aquest treball. Cal tenir en compte, però, que és possible que els nostres participants utilitzin els termes que recollim amb altres significats, a causa de la variació terminològica esmentada i pel fet que els docents no comparteixen una formació comuna en traductologia. És un factor a tenir en compte en l'anàlisi de les entrevistes.

2.1 Traducció

R. Jakobson (1959/2004: 139) distingeix entre traducció intralingüística —“an interpretation of verbal signs by means of other signs in the same language”—, traducció interlingüística —“an interpretation of verbal signs by means of some other language”— i traducció intersemiòtica —“an interpretation of verbal signs by means of signs of non-verbal sign systems”. Aquest treball se centra en la traducció interlingüística, i més específicament en la traducció interlingüística escrita, i no pas en la traducció oral, o interpretació.

Segons J. Munday,

The term **translation** itself has several meanings: it can refer to the general subject field, the product (the text that has been translated) or the process (the act of producing the translation, otherwise known as **translating**). (2001: 5)

D'acord amb aquestes distincions, entenem que el docent de traducció jurídica tractarà de formar els estudiants respecte al procés que ha de seguir per obtenir un producte adequat a l'encàrrec especificat.

Observem una evolució del concepte de traducció en les definicions següents. Segons Catford, la traducció és:

*the replacement of textual material in one language (SL) by equivalent textual material in another language (TL) [...] The use of the term 'textual material' underlines the fact that in normal conditions it is not the entirety of a SL which is translated, that is, replaced by TL equivalents. At one or more levels of language there may be a simple replacement, by non-equivalent TL material: for example, if we translate the English text *What time is it?* into French as *Quelle heure est-il?* There is replacement of the SL (English) grammar and lexis by equivalent TL (French) grammar and lexis. There is also replacement of SL graphology by TL graphology—but the TL graphological form is by no means a translation equivalent of the SL graphological form. [...] Moreover, at one or more levels there may be no replacement at all, but simple transference of SL material into TL text. (1965: 20-21)*

Tot i referir-se a “material textual”, en els seus exemples Catford no tracta l'equivalència textual i es limita a analitzar la substitució d'elements gramaticals, lèxics i grafològics d'elements oracionals o suboracionals aïllats, sense considerar la relació d'aquestes unitats amb la resta del text. En la seva obra, des del punt de vista teòric Catford contempla les situacions comunicatives, però no incorpora els aspectes pragmàtics de la comunicació en els seus exemples ni en aquesta definició.

En el seu model per a l'avaluació de la qualitat de traduccions pedagògiques en l'ensenyament de llengües estrangeres, J. House, fa explícit el caràcter textual del text original (TO) i del text meta (TM) i ja no esmenta els aspectes formals de les dues llengües. Sosté, en canvi, que una traducció manté una equivalència semàntica i pragmàtica amb el text original: “Translation is the replacement of a text in the source language by a semantically and pragmatically equivalent text in the target language.” (House 1997: 31).

Hurtado, partint de la premissa que la traducció és alhora “un acto de comunicación, una operación entre textos y un proceso mental” (2001: 40), reuneix aquests tres components en la seva definició de traducció:

Un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada. (2001: 41)

Destaca així mateix el fet que una traducció es fa amb una finalitat concreta. Igual que House, en la seva definició, Hurtado no fa cap referència al concepte de fidelitat lingüística entre el TM i el TO, un dels temes centrals en les reflexions sobre la traducció fins a l'època moderna —traducció literal i traducció lliure— i en les anàlisis de la lingüística contrastiva, que marquen l'inici d'aquesta època. És més, a continuació fa explícit que un traductor no s'ocupa de traduir elements lingüístics sinó el que aquests elements pretenen comunicar, atesos els aspectes pragmàtics del TM:

A la hora de reproducir en otra lengua y cultura ese texto, el traductor debe considerar que no se trata de plasmar la cobertura lingüística sino las intenciones comunicativas que hay detrás de ella, teniendo en cuenta que cada lengua las expresa de una manera diferente y considerando las necesidades de los destinatarios y las características del encargo. (Hurtado 2001: 40-41)

2.1.1 Traducció jurídica

Ja hem vist com ha evolucionat el concepte de traducció interlingüística, entès no pas com a matèria o producte sinó com a procés. Les definicions recollides de Catford, House i Hurtado es refereixen a la traducció en general, i no pas a un tipus específic de traducció, com ara la jurídica. Entenem que la traducció jurídica és la traducció de textos jurídics. Cal definir, doncs, el que és un text jurídic.

Si ens fixem en les assignatures de traducció especialitzada, ens adonem que les denominacions responen a criteris diferents. La traducció mèdica i econòmica es defineixen pel camp: s'hi tradueixen textos que parlen de medicina i d'economia respectivament. La traducció audiovisual es defineix per la modalitat, tot i la diversitat de submodalitats que integra, com ara la subtitulació i el doblatge, i això sense entrar en la varietat de temes i gèneres que pot tractar. La traducció literària integra tots els textos que pretenen tenir un efecte estètic. Segons Domènech,

Si prenem com a tipologia la funció que fan els textos en relació amb el dret, podem parlar de tres grans tipus de textos jurídics:

- 1) textos normatius o textos que “creen” el dret: lleis i reglaments
- 2) textos de la pràctica jurídica o textos que “apliquen” el dret, i que inclouen tres grans grups: el textos de l'àmbit administratiu, els textos de l'àmbit judicial i els textos de l'àmbit privat (notarials, registrals...)
- 3) textos teòrics i instrumentals o textos que “expliquen” el dret: manuals i articles, treballs d'investigació, diccionaris... (2012: 20)

Aquesta tipologia no és del tot aplicable a textos que provenen del *Common Law* en què les sentències judicials també són font de dret.

Kelsen (1991: 149-155), basant-se en la teoria del dret, diferencia entre els textos prescriptius i els descriptius, que Bocquet (1994: 2) desenvolupa per distingir entre textos prescriptius, textos predominantment descriptius amb apartats prescriptius, i textos exclusivament descriptius, categories que es corresponen a grans trets amb les de Domènech.

Sense eludir la necessitat que tenen els traductors de considerar les tipologies funcionals dels textos —per a les quals estimem més útil l'enfocament de Hatim i Mason (1997:

213-217) originàriament de Werlich (1976) que, atesa la multifuncionalitat de molts textos, distingeixen entre el focus contextual dominant i el secundari—, la primera distinció que faríem respecte als textos jurídics traduïts és si el TM ha de tenir un efecte jurídic o no. Evidentment aquesta qüestió no sorgeix en els textos de la tercera categoria de Domènech i de Bocquet.

Una de les contribucions més rellevants a la teoria, història i caracterització de la traducció jurídica és l'obra de Susan Šarčević, *New approaches to legal translation* (1997). Tal com assenyala l'autora, se centra principalment en textos normatius que tenen el mateix efecte jurídic en les diverses llengües, és a dir els del primer grup de Domènech:

Equally authentic texts of the same instrument existing in two or more languages are sometimes referred to in legal discourse as parallel texts. [...] This book deals primarily with the parallel texts of sources of law produced and used by national, supranational (EU), and international institutions. (Šarčević 1997: 21)

Cal entendre el seu discurs, doncs, en relació amb els textos d'aquest tipus, per exemple, quan diu que “the translator’s main task is to produce a text that will lead to the same legal effects in practice” (Idem: 71).

Hi ha traduccions jurídiques que no tenen cap efecte jurídic, ja que només és vinculant el text original, com és el cas en la traducció de contractes que estipulen el dret aplicable i sovint també la versió que preval en cas de diferències d'interpretació. També es tradueixen textos jurídics, l'original dels quals no té un efecte jurídic, com ja hem esmentat que és el cas de documents del tercer grup de Domènech (2012) i de Bocquet (1994). Pel que fa a la formació de traductors jurídics en la llicenciatura de Traducció i Interpretació, que és el context en què es troben els nostres informants, la gran majoria dels estudiants no tenen els coneixements jurídics necessaris —sobretot en el cas de traduir textos entre sistemes jurídics diferents— per poder assegurar que el TM tingui el mateix efecte jurídic que el TO i, per tant, seria coherent que els professors els plantegessin traduccions amb una finalitat purament informativa.

Tot i aquesta precisió sobre el tipus de text en què se centra Šarčević, considerem que la seva obra continua sent valuosa per a les persones interessades en qualsevol varietat de traducció jurídica. Hi fa un repàs, per exemple, de l'evolució de les característiques i la metodologia de la traducció jurídica —principalment de lleis i codis—, remuntant-se a les primeres traduccions jurídiques que es coneixen: una en jeroglífics egipcis i l'altra

en caràcters cuneïformes, del Tractat de Pau de Cadeix de 1271 aC, entre els imperis egipci i hitita segons Hilf (1973: 5; citat en Šarčević 1997: 23). La reflexió sobre la traducció jurídica va trigar uns quants segles més a aparèixer. Segons Šarčević,

the first known codified rule on the translation of legislative texts is Emperor Justinian's directive set forth in the Corpus juris civilis. [...] promulgated between 533 and 534 [...] Justinian attempted to prevent 'distortions' of his monumental codification by issuing a directive prohibiting all commentaries on his enactments. As an additional means of preserving the letter of the law, the directive explicitly permitted only translations into Greek that reproduced the Latin text word for word. (1997: 24)

Amb la intenció de preservar la lletra de la llei, en les traduccions jurídiques fins al s. XIX el mètode predominant a Europa era l'estrictament literal —paraula per paraula—, que mantenia l'estructura morfològica i sintàctica del text original, cosa que dificultava enormement la comprensió del TM. La traducció del Codi Napoleònic de 1804 a les llengües de les terres conquerides per França o sota la seva influència marca la transició per a textos legislatius envers la traducció literal que, tot i seguir al màxim possible el TO, solien respectar la sintaxi de la llengua meta.

Because of the authoritative status of legal texts, legal translation remained under the grip of tradition much longer than other areas of translation. In fact, the first real challenge to the literal translation of legal texts did not come until the twentieth century when translators of lesser used official languages finally began to demand equal language rights, thus setting the stage for the development from literal to near idiomatic and idiomatic or 'linguistically pure' translations as Beaupré calls it. (1986: 179, en Šarčević 1997: 23-24)

No sols ha perdurat aquest mètode de traducció per a textos jurídics fins al s. XX, sinó que ha perviscut fins al s. XXI en traduccions jurades, com podem constatar en les anàlisis d'aquestes traduccions:

El énfasis se sitúa en lo que se suele denominar fidelidad formal y semántica al documento original; es un tipo de traducción que podría caer bajo las denominaciones de "literal", "palabra por palabra", "semántica" o "documental". (Mayoral 1999b: 75)

El análisis que hemos presentado corrobora, por lo tanto, la conclusiones a las que ya llegara Roberto Mayoral en su artículo de 1999a; a saber: que sigue existiendo un método de traducción "por defecto" (Mayoral 1999b: 70), donde los traductores producen traducciones literales en cuanto a forma y contenido. (Andújar 2007: 124)

La traducció jurídica, i no sols la jurada, és potser un dels tipus de traducció més literals encara avui. Šarčević reconeix la importància de mantenir la màxima correspondència formal entre un TO i un TM de textos amb el mateix efecte jurídic, sempre que això sigui possible:

the main emphasis in the translation of multilingual, multilateral instruments is still on achieving interlingual concordance. Subject to additional constraints, translators strive to preserve the unity of the single instrument by producing parallel texts whose terminology, syntax, and style correspond as closely as possible. (1997: 4)

Aclareix, però, que la traducció jurídica, igual que qualsevol altre tipus de traducció, no és una activitat de substitució lingüística sinó que és acte de comunicació molt específica, ja que la regeixen els mecanismes legals de la cultura d'arribada:

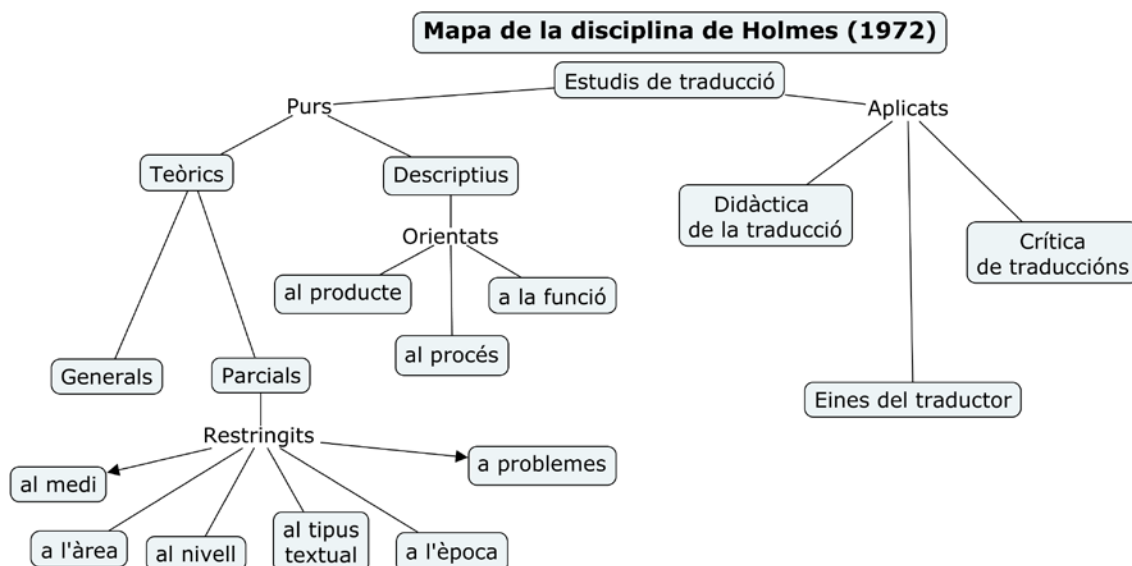
Legal translation is no longer regarded as a process of linguistic transcoding but as an act of communication in the mechanisms of the law. As such one must take account of the situational factors constituting the production and reception of the parallel texts of legal instruments. [...] like other areas of translation, legal translation is also receiver-oriented. (Šarčević 1997: 55)

En afirmar que la traducció de textos amb el mateix efecte jurídic està orientada cap al receptor del TM, Šarčević demostra certa afinitat amb l'enfocament dels traductors bíblics com Nida.

2.2 Traductologia

Els estudis de traducció, o traductologia, és la disciplina que estudia la traducció, que és un conjunt de coneixements declaratius: un saber. En canvi la traducció és una pràctica regida per uns sèrie de coneixements procedimentals: un saber fer.

J.S. Holmes (1972), en la seva ponència *The name and nature of translation studies* —presentada a Copenhaguen al Third International Congress of Applied Linguistics— bateja la disciplina que estudia la traducció amb el nom de *translation studies* (en català generalment denominada “traductologia” o “estudis de traducció”), i hi presenta el següent mapa de la disciplina:



Aquesta és una fita important per a la traductologia ja que ordena els seus components d'una manera clar i concisa. L'esquema continua servint com a full de ruta —o si més no com a punt de referència— per a elaboracions posteriors, i permet ubicar el nostre treball en l'àmbit de la didàctica de la traducció, de la branca aplicada de la disciplina.

Tot i que la nostra tesi tracta la formació de traductors i no pas de traductòlegs, els estudis universitaris sempre integren un aspecte teòric. Respecte a la pràctica de la traducció, ja en el moment de les entrevistes hi havia un debat obert sobre la funció que hi té la traductologia (Chesterman i Wagner 2002), que també s'ha estès a la formació de traductors (Robinson 1997). Serà interessant esbrinar si per als docents de traducció jurídica aquest component teòric prové de la traductologia o d'altres àmbits, com ara el jurídic. El capítol 3, Evolució de la traductologia en l'època moderna, proporcionarà el context històric de les entrevistes, i permetrà relacionar les creences dels nostres participants amb les diverses propostes d'anàlisi, cosa que facilitarà una comprensió més profunda dels seus esquemes cognitius.

2.3 Competència traductora

L'objectiu de la formació de traductors és de desenvolupar la seva competència traductora, per la qual cosa convé entendre el que comporta aquest concepte. Hurtado ja fa anys que hi reflexiona, i que ha modificat la primera definició que en va fer. A més, ha promogut la recerca empírica sobre els elements que integren la seva definició amb el grup de recerca PACTE. Aquesta és la seva definició en el moment de portar a terme les entrevistes:

Competencia traductora: Sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesarios para traducir. Se compone de varias subcompetencias: a) competencia bilingüística (o «bilingüe»); b) competencia extralingüística; c) competencia de transferencia; d) competencia instrumental y profesional; e) competencia estratégica; f) competencia psicofisiológica. (PACTE 1998a, 1998b, 1998c, 2000, 2001a, 2001b, 2001c) (Hurtado 2001: Glossari)

La competencia bilingüística se refiere al dominio de los dos idiomas que entren en juego en una traducción, la extralingüística trata los conocimientos enciclopédicos, culturales y temáticos, la de transferencia cubre el dominio del proceso traductor, la instrumental y profesional reúne los conocimientos relacionados con la documentación, los TICs y el mundo laboral, y la estratégica sirve para resolver problemas relacionados con el proceso traductor y, por tanto, afecta a todas las demás subcompetencias. En la traducción jurídica destacan la competencia extralingüística, por los conocimientos temáticos que exige cualquier traducción especializada, y la profesional, por la mayor exigencia de documentación que caracteriza este tipo de traducción. Será interesante explorar si nuestros colaboradores tratan estas competencias específicamente y en caso afirmativo, cómo lo hacen.

Respecto a la traducción jurídica, Šarčević afirma que los traductores de textos vinculados en los dos idiomas,

must be competent in both translation and law. Legal competence presupposes not only in-depth knowledge of legal terminology, but also a thorough understanding of legal reasoning and the ability to solve legal problems, to analyze legal texts, and to foresee how a text will be interpreted and applied by the courts. [...] translators should also possess extensive knowledge of the target legal system and preferably the source legal system as well. [...] drafting skills are required and a basic knowledge of comparative law and comparative methods [...]. (1997: 113-114)

Concluye que “Not surprisingly, such ideal translators simply do not exist” (Šarčević 1997: 114), y presenta como solución la formación de juristas y traductores en programas de posgrado —como el que a partir de 1985 ofrece la Universidad de Ottawa— a fin de que cada colectivo adquiera los conocimientos necesarios del otro campo, además de los comunes. Borja, en cambio, enseña traducción jurídica no solo a nivel de máster sino también en el contexto de la licenciatura, —y después del grado— en Traducción e Interpretación. Aplica el modelo de Hurtado y las competencias de los traductores del grupo de investigación PACTE y establece los siguientes objetivos didácticos: 1) conocimiento del funcionamiento del mercado laboral, 2) dominio del campo temático —que califica de “un cierto dominio”, 3) clasificación de los textos legales en géneros y subgéneros, 4) dominio de las fuentes de documentación, 5) dominio de la terminología jurídica y 6) reformulación en la

llengua meta dels gèneres (Borja:1996). Desenvolupa aquest model inicialment en la seva obra, *El texto jurídico inglés y su traducción al español* (2000) i després en el seu llibre de text, que publica l'any 2007. En el moment de les entrevistes l'any 2002-2003, els nostres col·laboradors ja tenen a l'abast la primera d'aquestes obres i preveiem que alguns d'ells les tinguin en compte en el seu plantejament didàctic. Respecte al segon punt de Borja— domini del camp temàtic— fa temps que existeix un debat sobre la profunditat que el traductor jurídic ha d'assolir en aquest domini i si, d'acord amb la proposta de Šarčević, els traductors haurien de formar-se, almenys en part, com a juristes o fins i tot si els traductors jurítics haurien de ser juristes. Alcaraz (2000) planteja aquesta qüestió en la seva lliçó inaugural a la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra, “El jurista como traductor y el traductor como jurista”.

2.4 Procés traductor

Pel que fa al procés traductor, observem que Hurtado adopta la definició del model interpretatiu del sentit de l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) de París:

Proceso traductor: Proceso mental que permite transmitir un texto formulado en una lengua, utilizando los medios de otra lengua. Consta de tres procesos básicos: comprensión, desverbalización (fase no verbal) y reexpresión. (Hurtado 2001: Glossari)

D'altres enfocaments també inclouen una fase no verbal entre els processos de comprensió i de reexpressió, per exemple Bell (1991), que l'anomena “representació semàntica” o Kiraly (1995), que hi aplica un model psicolingüístic.

En el seu projecte docent de traducció anglès-espanyol, Mayoral recull diverses perspectives a partir de les quals es pot estudiar la traducció, cada una de les quals es caracteritza com a procés: “el estudio de la traducción como proceso cognitivo, como proceso comunicativo, como proceso de ejecución de tareas y como proceso de actuación” (1999c: 41). Hurtado també constata la diversitat de sentits que s'han assignat a “procés” en l'àmbit de la traductologia, més enllà del cognitiu:

el proceso traductor no siempre se ha entendido en Traductología como un análisis de los procesos mentales que desarrolla un traductor y se ha limitado a veces a una **exposición de actantes** (los diferentes sujetos que intervienen en el acto traductor: emisor del original, receptor del original, receptor de la traducción, etc.), o de operaciones (análisis, síntesis) sin entrar en el detalle del funcionamiento de los procesos mentales implicados. En otras ocasiones se confunde el proceso traductor **con fases del trabajo: borrador, revisión del borrador** (1996: 41) La negreta és nostra.

Serà interessant constatar si apareix aquest terme en el discurs dels nostres informants, amb quin significat l'utilitzen i si hi ha cap relació entre el seu ús del terme i els seus propis estudis superiors. D'altra banda, la definició que en fa Hurtado és necessària per poder entendre el seu concepte de mètode de traducció que apareix més avall.

2.5 Classe, tipus i modalitat de traducció

Des dels anys 1950 s'ha classificat i descrit la traducció des de diverses perspectives. Hurtado els recull en dos grans blocs. Qualifica el primer de processual i hi inclou els mètodes de traducció (comunicatiu, literal, lliure, filològic, etc.) i les classes de traducció (natural, professional, pedagògica, ...). En el segon bloc, que serveix per classificar la traducció vista com a activitat social de mediació interlingüística, hi inclou els tipus de traducció, que es defineixen a partir d'àmbits socioprofessionals (tècnic, jurídic, econòmic, literari,...), i les modalitats de traducció, definides d'acord amb el mode traductor (escrit, a la vista, interpretació consecutiva, doblatge,...) (2001: 93-95). Recollim aquí els tres termes que denominen categories i que serveixen per classificar l'objecte de docència dels nostres participants:

Clase de traducción Variedades de traducción según la naturaleza del proceso traductor en el individuo. Se distinguen varias clases de traducción: traducción natural, traducción profesional, aprendizaje de la traducción profesional, traducción pedagógica, traducción interiorizada, traducción explicativa, traducción directa y traducción inversa. (Hurtado 2001: Glossari)

Tipo de traducción: Variedades de traducción según el ámbito socioprofesional (traducción técnica, científica, jurídica, literaria, publicitaria, etc.). En el caso de la traducción oral los tipos de traducción suelen agruparse en función de la situación de comunicación (interpretación de conferencias, interpretación de tribunales, interpretación social, etc.). (Hurtado 2001: Glossari)

Modalidades de traducción: Variedades de traducción que se distinguen por las características del modo traductor. Las principales modalidades de traducción son: traducción escrita, traducción a la vista, interpretación simultánea, interpretación consecutiva, interpretación de enlace, susurrado, voces superpuestas, doblaje, subtitulación, traducción de canciones, supratitulación musical, traducción de programas informáticos, traducción de productos informáticos multimedia, traducción icónico-gráfica. (Hurtado 2001: Glossari)

D'acord amb aquestes definicions, la classe de traducció que forma part de l'objecte de la nostra recerca és l'aprenentatge de la traducció professional, el tipus de traducció és el jurídic i la modalitat de traducció és l'escripta.

2.6 Mètode, estratègia i tècnica de traducció

Aquests tres termes denominen graus d'atansament procedimental a la tasca de traducció. El mètode de traducció s'aplica al text sencer, l'estratègia de traducció a un problema concret i la tècnica de traducció és el resultat d'aplicar un mètode o estratègia específic. Són conceptes que acostumen a formar part d'assignatures teòriques d'introducció a la traducció no sols amb la finalitat d'ampliar la concepció que té l'alumne de la traducció, sinó també perquè proporcionen un metallenguatge comú útil per comentar les traduccions en assignatures subsegüents. Hurtado els defineix així:

Método traductor: Desarrollo de un proceso traductor determinado regulado por unos principios en función del objetivo del traductor, respondiendo a una opción global que recorre todo el texto. Existen cuatro métodos básicos de traducción: interpretativo-comunicativo, literal, libre y filológico. Los métodos cambian en función del contexto y de la finalidad de la traducción. (Hurtado 2001: Glossari)

Estrategia traductora: Procedimientos, conscientes e inconscientes, verbales y no verbales, internos (cognitivos) y externos, utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor y para mejorar su eficacia en función de sus necesidades específicas. (Hurtado 2001: Glossari)

Técnica de traducción: Procedimiento, visible en el resultado de traducción, que se utiliza para conseguir la equivalencia traductora a microunidades textuales; las técnicas se catalogan en comparación con el original. La pertinencia del uso de una técnica u otra es siempre funcional, según el tipo textual, la modalidad de traducción, la finalidad de la traducción y el método elegido. Las principales técnicas de traducción son: adaptación, ampliación lingüística, amplificación, calco, compensación, compresión lingüística, creación discursiva, descripción, elisión, equivalente acuñado, generalización, modulación, particularización, préstamo, sustitución, traducción literal, transposición y variación. (Hurtado 2001: Glossari)

Alguns autors relacionen el mètode traductor amb la tipologia textual. House (1977) opina que la traducció encoberta (*covert translation*) serveix per a textos ideacionals, i la traducció patent (*overt translation*) per a textos interpersonals. Newmark (1981) proposa la traducció semàntic (més literal, centrada en la intenció de l'autor) per a textos expressius, i la traducció comunicativa (centrada en els destinataris) per a textos informatius i vocatius. D'altres traductòlegs relacionen el mètode òptim amb la focalització del TM en la cultura original o meta. Fonamentant-se en la funció del TM en la cultura meta, Nord (1988/1991: 72-73) distingeix entre la traducció documental, en què el TM documenta una comunicació entre l'autor i el receptor del TO i, per tant,

és fidel no sols a la cultura sinó també a la llengua original, i la traducció instrumental, en què el TM esdevé un instrument de comunicació de propi dret en la cultura meta i, per tant, tot i mantenint una lleialtat al TO, és una adaptació a la llengua meta i també, en certs aspectes, a la seva cultura. Segons Venuti (1998), referint-se principalment a textos literaris, l'estrangerització (*foreignization*) porta el lector del TM a la cultura original, mentre que la domesticació o apropiació (*domestication*), porta el TO a la cultura meta, cosa que considera una reducció etnocèntrica. Aquests conceptes no són nous per a la traductologia. Schleiermacher (1838: 47, segons la traducció de Wilss 1982: 33), per exemple, ja els havia expressat d'una manera simple però entenedora en la seva obra, *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens*: “The translator can either leave the writer in peace as much as possible and bring the reader to him, or he can leave the reader in peace as much as possible and bring the writer to him”. Venuti hi ha contribuït amb les denominacions dels conceptes i en explorar les relacions ideològiques i de dominació i submissió de les dues opcions. Ara bé, considerem, que aquestes dues opcions no sempre responen al mètode triat, sinó que també poden tractar-se d'estratègies, pel fet d'afectar un fragment del text i no pas el text sencer..

Respecte a la traducció jurídica, quan es tradueixen documents entre sistemes jurídics diferents, a vegades el traductor ha d'optar per solucions estrangeritzants, a fi de respectar les diferències entre els dos sistemes i per deixar constància que es refereix a una realitat aliena a la cultura meta. En el cas de documents que tenen un efecte jurídic, Šarčević afirma, a més a més, que l'estratègia que cal adoptar depèn del sistema jurídic que el regeix:

Above all, legal translators must take account of legal criteria when selecting an appropriate translation strategy. For instance, in regard to contracts, the decision whether and to what extent target-language formulae should be used is determined primarily by the law governing the contract. This fact is essential because it determines whether the contract will be interpreted according to the source or the target legal system. In linguistic terms, it determines the system of reference, i.e., whether the signs in the target text refer to objects and concepts in the source or the target legal system. (1997: 19)

Els termes “mètode de traducció” i “estratègia de traducció” s'han aplicat a la traducció en sentit global —a la totalitat del text— i en un sentit més local —per resoldre un problema concret de traducció—, imprecisió que continua documentant-se en la literatura avui. A fi d'evitar aquesta confusió terminològica, Hurtado proposa reservar “mètode” per al procediment global i “estratègia” per a la resolució de problemes

puntuals. El concepte d'estratègia prové de l'àmbit de la psicologia cognitiva, on té el sentit de procediment que serveix per resoldre un problema o per assolir un objectiu. Les estratègies ens són familiars en el context de la didàctica, on tenim estratègies d'aprenentatge, per exemple en l'aprenentatge d'una llengua. Si concebem la traducció com a procés de resolució de problemes, és coherent que hi vagi associat el concepte d'estratègies. Hönig i Kussmaul (1982) introdueixen la noció en la traductologia amb un sentit prescriptiu com a resolució òptima d'un problema de traducció. S'han estudiat amb mètodes introspectius de verbalització dels processos mentals, com són els *Think Aloud Protocols* (TAP) (Krings 1986; Tirkkonen-Condit 1989; Séguinot 1989, 1991; Kussmaul 1991, 1995; Lörcher 1991; Dancette 1994; i Kiraly 1995, entre altres). Poden referir-se a procediments que el traductor aplica sistemàticament, com ara la documentació per mitjà de textos paral·lels, o a procediments puntuals quasi inconscients, com ara els mnemotècnics. En el model de competència traductora ideat per Hurtado (1996a: 34, 1996b: 39, 2001: glossari) i investigat pel grup PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona, la subcompetència estratègica, “ocupa un papel decisivo en el conjunto de subcompetencias que integran la competencia traductora por su papel regulador ya que sirve para subsanar errores, compensar deficiencias en las otras subcompetencias, etc.” (Hurtado 2001: 276).

Són diversos els autors que han elaborat taxonomies de tècniques de traducció (per exemple Vinay i Darbelnet 1958; Newmark 1988: 69, 81-93; Delisle, Lee-Jahnke i Cormier (ed.) 1999; Hurtado, 2001: 269-273), però resulta més difícil elaborar un catàleg exhaustiu d'estratègies de traducció per la seva complexitat i pels canvis constants en les opcions disponibles, que depenen en part dels avenços externs —per exemple en l'oferta de les tecnologies de la informació i les comunicacions (TICs)—, i en part dels avenços interns del traductor —relacionats amb aspectes com ara la maduresa, la creativitat, l'adquisició de nous coneixements i destreses, i l'automatització de processos cognitius. Tot i amb això, se n'han establert algunes tipologies respecte a l'aprenentatge en general (Pozo i Postigo 1993), a la didàctica de llengües estrangeres (Selinker 1972, que va introduir el terme en aquest àmbit; Oxford 1990; i Ellis 1994, entre altres) i a la traductologia (Hurtado 2001: 277-279; Chesterman i Wagner 2002: 57).

En proposar els aspectes que ha d'incloure la recerca sobre estratègies de traducció, Hurtado (2001: 277-278) estableix la classificació següent: tipus d'estratègies —de

comprensió, de reexpressió, d'adquisició d'informació i de memòria—, nivells d'estratègies —local per a problemes que afecten microunitats o aspectes parcials del procés de traducció i global per a problemes que afecten zones més àmplies del text—, estratègies específiques segons el tipus, modalitat i direcció de traducció, estratègies encaminades a resoldre problemes o a millorar l'eficàcia del procés traductor i dels resultats obtinguts —revisar, ajornar la resolució de problemes puntuals, comparar el TM amb el TO, etc. Chesterman i Wagner proposen estratègies diferents per resoldre diferents tipus de problemes:

search strategies are used in order to solve search problems, *creativity* strategies are those resorted to when a 'blockage problem' emerges, i.e. when the translator 'gets stuck' on some element of the ST [source text]; finally, *textual* strategies are required for solving textual problems. (En Palumbo 2009: 133)

Aquestes propostes exemplifiquen la diversitat de criteris que es poden aplicar a la classificació d'estratègies de traducció, que respon a la heterogeneïtat de les estratègies i dels problemes que pretenen resoldre. Atès que la creativitat humana és potencialment infinita, també ho són les estratègies: en qualsevol camp de coneixement n'hi ha que són diferents avui de les que s'hi trobaven fa un segle. En canvi les tècniques de traducció formen un conjunt relativament tancat ja que, en un moment donat, cada llengua compta amb un repertori finit i, per tant, també són limitades les maneres de traslladar d'una llengua a una altra el sentit d'una microunitat textual.

Vinay i Darbelnet (1958) són els primers a reunir una col·lecció de tècniques de traducció, que anomenaren “procédés techniques de la traduction”, fruit dels seus estudis d'estilística comparada entre l'anglès i el francès: *emprunt, calque, traduction littérale, transposition, modulation, équivalence, adaptation*. El seu recull perdura fins avui, tot i que s'ha anat ampliat i modificant entre altres en les obres de Newmark (1988), Delisle et al. (1999) i Hurtado (2001). Aquesta última obra recull 20 tècniques, entre les quals es troben les set originals.

Recordem que les tècniques s'apliquen a microunitats textuais mentre que el mètode traductor s'aplica al text sencer i s'estableix a l'inici de la tasca de traducció. Com a exemple, un traductor podria optar per un mètode literal —traduint el text paraula per paraula— o per un mètode interpretatiu-comunicatiu —traslladant el sentit del text original. En el segon cas, podria optar per aplicar la tècnica de traducció literal a un

fragment del text amb la finalitat, per exemple, de destacar aspectes lingüístics de l'original, sense que això afectés el mètode emprat.

Hurtado, que aposta per una concepció integradora de la traducció, no rebutja la utilitat de les tècniques de traducció:

el interés mayor de las técnicas de traducción radica en el hecho de que proporcionan un metalenguaje y una catalogación que sirve para identificar y caracterizar el resultado de equivalencia traductor con respecto al texto original. Por consiguiente, sirven como instrumentos de análisis para la descripción y comparación de traducciones, al lado de categorías textuales (relacionadas con los mecanismos de coherencia, cohesión y progresión temática), contextuales (los elementos extratextuales relacionados con la producción y recepción del texto original y la traducción) y procesuales (método traductor y estrategias traductoras). Las técnicas de traducción permiten identificar, clasificar y denominar las equivalencias elegidas por el traductor para microunidades textuales así como obtener datos concretos sobre la operación metodológica utilizada, pero, evidentemente, no bastan por sí solas como instrumento de análisis. (2001: 257)

En aquesta tesi utilitzarem els termes de “mètode”, “estratègia” i “tècnica de traducció” amb el sentit que els atribueix Hurtado més amunt, hem observat una gran variació en l'ús que se'n fa en la literatura sobre el tema, cosa que ens aconsella procedir amb cautela per interpretar el seu significat en el discurs dels nostres entrevistats.

Capítol 3. Evolució de la traductologia en l'època moderna

La Segona Guerra Mundial marca un punt d'inflexió en l'atenció que rep la traducció, tal com succeeix amb la didàctica de les segones llengües, a causa dels canvis sociopolítics que s'esdevenen i que es resumeixen en una major mundialització. No sols augmenten els contactes diplomàtics, econòmics i culturals entre els diversos països, sinó que es funden organitzacions internacionals, com ara les Nacions Unides, i els pactes i tractats internacionals estan a l'ordre del dia. Si fins al segle XX els textos traduïts eren majoritàriament literaris, a partir dels anys 1950 hi predominen els anomenats textos pragmàtics (no literaris) i cada cop és més destacada la traducció de textos d'àmbits especialitzats com és el jurídic. La lingüística i la psicologia destaquen en aquesta època, i tenen un impacte significatiu en la didàctica de les segones llengües, en la traductologia i en la didàctica de la traducció.

Per contextualitzar les dades de l'estudi ens ha semblat convenient recollir alguns dels conceptes de la traductologia des de la Segona Guerra Mundial —anomenada “època moderna” o “época fundacional de la teoria de la traducción moderna” (Vega 1994: 53)— fins al moment de les entrevistes l'any 2003, i ens cenyim a les reflexions amb una repercussió més clara per a la traducció jurídica i no pas, per exemple, per a la traducció literària. Veurem que, durant aquest període, la traductologia va anar evolucionant per incloure una concepció cada vegada més àmplia i complexa de la traducció.

Les primers reflexions sobre la traducció es realitzen des d'una perspectiva lingüística —inicialment estructuralista— i tracten l'equivalència entre llengües d'unitats oracionals o suboracionals (lèxiques i fraseològiques) a partir d'estudis contrastius. Inicialment concebuda com a aplicació de la lingüística estructuralista a l'ensenyament d'idiomes, l'estilística contrastiva recull les divergències estructurals entre la llengua objecte d'estudi i la llengua de l'aprenent. Els francocanadencs Vinay i Darbelnet en la seva *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (1958) apliquen aquesta metodologia a la traducció, amb l'objectiu de seleccionar unitats del text meta (TM) que reflecteixen de la manera més fidel possible el significat de les unitats del text d'origen (TO). Proposen set procediments tècnics de traducció (avui generalment denominades “tècniques de traducció”) per traslladar unitats de sentit entre l'anglès i el francès.

Distingeixen entre les tècniques directes, és a dir literals, que sorgeixen quan hi ha una correspondència exacta —sigui lèxica o gramatical— entre les dues llengües (el préstec, el calc i la traducció literal), i els procediments obliqües —quan una traducció literal no és possible: la transposició (canvi de categoria gramatical), la modulació (canvi de punt de vista), l'adaptació (canvi d'un element cultural per un altre), i l'equivalència (“procedimiento de traducción que expresa la misma situación que el original recurriendo a una redacción totalmente diferente” (en Hurtado, 2001: 215), per exemple “*Open to the public* → *Entré libre*” (en Hurtado 2001: 258)). És en aquest context en què apareix per primera vegada el terme d’“equivalència”, que ha suscitat un debat viu sobre les seves característiques en l'àmbit de la traducció. Aquesta primera aparició, però, es limita a denominar una de les tècniques de traducció sense prendre partida en aquest debat.

Tot i anomenar-los procediments, aquestes tècniques en realitat no formen part de l'acció processual del traductor en desenvolupar la seva tasca, sinó que descriuen el resultat que es pot observar en el TM en comparació amb el TO. En coherència amb la perspectiva estructuralista a la qual pertanyen, serveixen per comparar, fora de context, unitats del sistema lingüístic en abstracte (*langue*), i no pas els elements que resulten de la seva actualització concreta (*parole*). En canvi el traductor actua sobre textos concrets. Malgrat la crítica de l'obra de Vinay i Darbelnet per tractar microunitats fora de context de manera prescriptiva i per centrar-se en l'equivalència entre llengües i no pas entre textos, la seva obra marca l'inici de l'època moderna de la traductologia i és destacable la seva aportació al metallenguatge de la traductologia amb els seus procediments tècnics, que s'han anat ampliant i reorganitzant al llarg de més de cinquanta anys, i encara es tracten avui en els estudis superiors de traducció.

Roman Jakobson, lingüista d'origen rus, cofundador del cercle de Praga i professor en diverses universitats dels Estats Units d'Amèrica, és una de les veus més destacades en els inicis dels enfocaments lingüístics de la traducció. En la seva obra *On linguistic aspects of translation* (1959), d'enfocament estructuralista, delimita el concepte d'equivalència especificant que es refereix a la relació entre significats i no pas entre els elements lingüístics que els configuren: “there is ordinarily no full equivalence between code-units” (1959/2004: 139).

Eugene Nida (1964, 1969), lingüista dels Estats Units i traductor de la Bíblia, s'aproxima a la traducció inicialment des d'una perspectiva de la lingüística generativa-transformacional, cercant elements de comparació en les estructures profundes de les llengües i explicant-ne les diferències amb les transformacions que cada una hi efectua. La traducció, igual que l'aprenentatge de segones llengües, encara es concebia com una vessant de la lingüística, concretament de la lingüística aplicada. Tot i el mèrit d'aplicar aquest canvi de paradigma lingüístic a la traductologia, l'aportació més destacable d'aquest autor ve de la seva inquietud sociolingüística: com fer arribar la paraula de Déu, és a dir, la Bíblia, a cultures allunyades de les terres on nasqué Jesús, allà on desconeixien els corders i no menjaven pa. Per als indis inuit, segons el seu parer, tindria més sentit parlar de la foca de Déu que no pas de l'anyell de Déu. Nida aporta a la traductologia el concepte d'"equivalència dinàmica", que expressa una variació que ve determinada pel context del receptor del TM, i que defineix de la manera següent:

the quality of a translation in which the message of the original text has been so transported into the receptor language that the RESPONSE of the RECEPTOR is essentially like that of the original receptors. (1969: 202)

L'equivalent d'un concepte podia variar segons el context sociocultural dels receptors del TM. A partir de la semàntica, proposa una anàlisi componencial per trobar l'equivalent més adient. Nida fa una distinció entre l'equivalència dinàmica i la correspondència formal, que defineix com a:

quality of a translation in which the features of the form of the source text have been mechanically reproduced in the receptor language. Typically, formal correspondence distorts the grammatical and stylistic patterns of the receptor language, and hence distorts the message, so as to cause the receptor to misunderstand or to labor unduly hard. (Nida i Taber: 1969/ 2003: 201)

Així com la correspondència formal tracta l'estructura del TO, que el TM ha de reproduir, l'equivalència dinàmica s'orienta cap al receptor del TM, ja que les seves necessitats lingüístiques i expectatives culturals condicionen l'estructura superficial del missatge en la llengua meta (LM). L'objectiu de l'equivalència dinàmica és d'obtenir "the closest natural equivalent to the source-language message" (Nida 1964: 166 / Nida i Taber 1969: 12). Respecte a l'etern conflicte entre contingut i forma, Nida afirma que "correspondence in meaning must have priority over correspondence in style if equivalent effect is to be achieved" (1964: 164).

Més endavant, Nida substitueix el terme “equivalència dinàmica” pel d’“equivalència funcional”, en part perquè algunes persones confonien “dinàmic” amb l’impacte del text meta. “What is crucial is the degree to which the original and the translated texts are able to perform essentially the same functions. Equivalence of meaning can only be stated in terms of performing similar functions.” (Nida 2001: 225). També crida l’atenció al fet que, a diferència de l’equivalència matemàtica que només s’utilitza per referir-se a una identitat completa entre dos elements, en traductologia aquesta accepció del terme és impossible atès que una unitat de traducció en una llengua mai no té exactament el mateix significat i funció en una altra llengua, sigui una paraula o una figura retòrica. Conclou que “The term ‘equivalence’ must, therefore, be understood in the broad sense of ‘having essentially the same function’ although never possessing an identical function” (Nida 2001: 225).

Els detractors de Nida sostenen d’una banda que una anàlisi componencial és complicada i d’altra banda que és difícil determinar la resposta dels receptors. Hi afegeixen que Nida continua tractant microunitats fora de context. Tot i amb aquestes crítiques, l’obra de Nida representa una fita important per a la traductologia en ampliar els factors que el traductor ha de tenir en compte més enllà de l’àmbit purament lingüístic per incorporar-hi conceptes pragmàtics respecte als destinataris de la traducció, amb l’objectiu d’obtenir una equivalència d’efecte. Segons Munday,

Between the 1960s and 1980s, Nida’s work was pivotal to the development of various translation theories (e.g. functional, communicative and relevance theory), resulting in the recognition that texts are dynamic and need to be seen within their cultural and societal contexts. (2009:169)

Respecte a la traducció jurídica, a fi de fer comprensibles els textos que tradueixen, els traductors jurídics, igual que els traductors bíblics, han de tenir present les diferències entre aspectes de la cultura d’origen (CO) i de la cultura meta (CM) que, en aquest tipus de traducció, es concreten en diferències entre els sistemes jurídics i es manifesten en les institucions, els instruments, els procediments, les fonts del dret i els conceptes jurídics que configuren cada sistema. Un concepte aparentment tan universal com és una hipoteca presenta diferències fonamentals segons el sistema al qual pertany: el *common law* permet hipotecar certes propietats immobiliàries arrendades. Šarčević (1997) aplica el concepte d’equivalència funcional a l’àmbit jurídic i la defineix com a “term designating a concept or institution of the target legal system having the same function as a particular concept of the source legal system” (Šarčević 1989: 278-279;

1988: 964). Manté que l'objectiu de la traducció de documents normatius paral·lels —que tenen el mateix estatus jurídic— és que tinguin el mateix efecte jurídic. Aquest seria el cas de la legislació en països bilingües (i possiblement bijurídics) —com ara el Canadà— i en organitzacions internacionals com les Nacions Unides o transnacionals com la Unió Europea. Šarčević (1997) reprèn l'anàlisi componencial en la seva aportació sobre els graus d'equivalència (*near, partial and non-equivalence*) d'acord amb les característiques essencials i accidentals que comparteixen els termes en dues llengües.

J.C. Catford (1965), professor de la School of Applied Linguistics d'Edimburg, pren com a punt de partida l'obra de dos lingüistes que aprofundeixen en la dimensió pragmàtica del llenguatge: J.R. Firth i M.A.K. Halliday. D'una banda porta a l'àmbit de la traductologia els conceptes de “context de cultura” i de “context de situació”. Segons aquest últim, el sentit d'un enunciat depèn del context pragmàtic en el qual es produeix. J.R. Firth (1957) adopta aquests termes de l'antropòleg B. Malinowski. D'altra banda Catford incorpora en les seves reflexions traductològiques la perspectiva de M.A.K. Halliday, fundador de la lingüística sistèmico-funcional, que concep la llengua com a sistema semiòtic social, és a dir com un conjunt de significacions potencials disponibles en una societat, les quals s'actualitzen en un text d'acord amb les opcions triades. Halliday agrupa les significacions en tres funcions del llenguatge: la de la significació experiencial (respecte al contingut adreçat), la de la significació interpersonal (amb la qual els parlants actuen i expressen opinions i judicis) i la de la significació textual (que serveix per organitzar el text). La proposta teòrica de Catford contempla les situacions comunicatives, però els seus exemples no recullen aspectes pragmàtics. També planteja la diferència entre la correspondència funcional (entre llengües) i l'equivalència textual (entre textos). En aquest sentit és pioner en el que seran els enfocaments textuais dels anys 1970, però en aquest aspecte el seu tractament també és purament teòric ja que tampoc incorpora elements textuais en els seus exemples, que continuen sent d'unitats oracionals o suboracionals descontextualitzats. Aquestes dues aportacions de Catford, per molt que fossin exclusivament teòriques, van ampliar l'horitzó dels estudis de traducció per als futurs traductòlegs.

L'École Supérieure d'Interprètes et Traducteurs (ESIT) de París, neix l'any 1957. El 1973 hi defensa la seva tesi doctoral sobre la interpretació de conferències D. Seleskovitch, professora associada i intèrpret de conferències, obra que es publica el

1974 i que assenta les bases de la “teoria de la interpretació del sentit”, encara vigent en aquesta institució i de gran repercussió arreu del món, no sols per a la interpretació sinó també per a la traducció. El 1978 M. Lederer defensa la seva tesi doctoral sobre la interpretació simultània, que publica el 1981, i contribueix al desenvolupament de la teoria de la interpretació del sentit. Aquesta teoria concep la interpretació (i també la traducció) com un procés cognitiu integrat per tres fases: 1) la comprensió del TO, 2) la desverbalització: exegesi del sentit, és a dir, del que vol expressar l'autor del TO, i 3) la reformulació del sentit en el TM. Aquestes autores fan una distinció entre l'equivalència de transcodificació (o correspondència) de microunitats —que només exigeix que el traductor els reconegui i els reactivi—, i l'equivalència del sentit, és a dir, d'unitats de sentit que el traductor ha de comprendre i reexpressar. D'acord amb el seu model, és l'equivalència del sentit la que qualifiquen d'equivalència traductora.

És justament la fase intermèdia la que ha rebut més crítiques per considerar-se que el sentit no pot existir independentment de la llengua, que no pot “desverbalitzar-se”. Els seguidors d'aquesta teoria mantenen que cal assolir un alliberament dels signes lingüístics per poder sintetitzar el sentit. Sense allunyar-se dels elements lingüístics del TO, el traductor difícilment pot entendre completament el que vol dir l'autor, amb tota la seva intenció. Malgrat la controvèrsia que ha suscitat aquesta fase intermèdia, el fet d'analitzar la traducció com a procés cognitiu és una aportació indiscutible a la traductologia i especialment a la didàctica de la traducció. La formació de traductors pot incloure aspectes teòrics, però si més enllà de formar traductòlegs es vol formar professionals de la traducció, no es pot ignorar el seu procés cognitiu. És cert que no es pot observar aquest procés directament, i que els estudis empírics que han tractat d'observar-lo indirectament utilitzant, per exemple, protocols de pensament en veu alta (TAP), encara no han reeixit a donar compte de manera fidedigna dels processos mentals conscients dels traductors, i menys encara dels inconscients. Aquesta dificultat no significa que el procés cognitiu no existeix. Qualsevol traductor —o escriptor— sap que el seu pensament és la matèria amb què treballa. És destacable, doncs, que la teoria de la interpretació del sentit hagi situat el procés cognitiu en el punt central del seu model.

Respecte a la formació de traductors i intèrprets, més enllà de les classes impartides a l'ESIT amb una metodologia basada en la teoria interpretativa del sentit, J. Delisle, francocanadenc que es declara seguidor d'aquest enfocament, va escriure dos llibres de

text (amb els seus llibres per al docent) per a la iniciació a la traducció de l'anglès al francès. L'Escola de la interpretació del sentit ha estat una de les que ha tingut més repercussió en la formació de traductors del nostre país. Aquesta influència es veu en l'obra de M. Tricàs (1995), *Manual de traducción francés-castellano*, i en l'obra d'A. Hurtado (2001), on és una de les bases fonamentals del seu “enfocament integrador”.

A partir de principis dels anys 1970 també sorgeix un altre corrent traductològic important a Europa, concretament a Alemanya, de la mà dels anomenats “funcionalistes alemanys”. K. Reiss (1971) formula la teoria dels tipus textuals, a partir de les categories de Karl Bühler (textos informatius, expressius i operatius), afegint-hi un nou tipus, l'audiomedial. Segons aquesta proposta, és la funció textual la que determina el mètode de traducció i les estratègies de resolució de problemes de traducció. Per exemple una metàfora es traduiria de maneres diferents en un text expressiu o en un text informatiu. Tot i que aquesta primera proposta funcionalista té les seves mancances (els textos no solen tenir una sola funció, el mètode de traducció no depèn únicament de la tipologia textual i les quatre categories no recullen la complexitat de les funcions textuals), en destacar el paper rellevant de la funció textual, assenta les bases per al desenvolupament d'un enfocament funcionalista de la traducció. Més endavant, H. Vermeer (1978) formula la teoria de l'*skopos*, segons la qual la finalitat o objectiu del TM (l'*skopos*) és el factor més rellevant a tenir en compte per fer qualsevol traducció. A partir de l'encàrrec de traducció formulat per l'iniciador de la tasca, el traductor pren les decisions necessàries perquè el TM compleixi amb el propòsit plantejat. Els trets lingüístics i estilístics del TO ja no dicten les solucions que cal adoptar en el TM. K. Reiss i H. Vermeer (1984) publiquen *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, traduït al castellà el 1996 amb el títol de *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, on desenvolupen la teoria de l'*skopos* en més profunditat i distingeixen entre els conceptes d'equivalència i d'adequació. Consideren adequada una traducció si compleix amb la finalitat proposada en l'encàrrec de traducció. Reserven el terme d'equivalència per a un cas restringit d'adequació: quan el TO i el TM compleixen la mateixa funció comunicativa en les respectives cultures.

Seguint en aquesta línia funcionalista, J. Holz-Mänttari (1984) destaca que a la base del model es troba la teoria de l'acció (Von Wright 1968; Rehbein 1977; Harras 1978), segons la qual tota acció humana és intencionada i, per tant, persegueix una finalitat. És més, l'acció es produeix en una situació concreta i alhora en forma part i la modifica.

Segons la teoria de l'acció translativa, doncs, el traductor té com a objectiu respondre d'una banda a les expectatives del receptor del TM i de l'altra a la funció per a la qual se li ha encomanat la traducció.

Atès el poc coneixement d'alemany per part de gran part de la comunitat internacional interessada en la traducció en aquella època, l'enfocament funcionalista no es va divulgar fins que C. Nord publicà dues obres sobre el tema en anglès: *Text analysis in translation* (1991), traducció de la versió alemanya publicada el 1988 amb el títol de *Textanalyse und Übersetzen*, i *Translating as a purposeful activity: functional approaches explained* (1997). En aquesta última obra, hi recull els elements que integren els enfocaments funcionalistes, n'aclareix alguns conceptes i n'hi afegeix de nous. Per exemple aclareix una confusió que detecta en obres funcionalistes entre intenció i funció, i atribueix la intenció a l'autor del TO, que persegueix una finalitat, i la funció al receptor del TM, d'acord amb l'ús que en vol fer. Una noció que introdueix el 1989 en la teoria de l'*skopos* és el concepte de lleialtat, entesa com a responsabilitat del traductor, com a mediador intercultural que és, respecte als diversos participants en l'activitat translativa: l'autor, l'iniciador (que fa l'encàrrec), el client, el receptor i el propi traductor. Aquest concepte afegeix una nova dimensió a la perspectiva funcionalista pel que fa a les normes i convencions sobre la traducció, que són subjectives per als participants en l'entorn sociocultural de la cultura d'origen i de la cultura meta, i que poden ser objectives per al traductor. Destaca, a més a més, que el traductor és l'única persona que coneix les normes de les dues cultures, cosa que el situa en una posició de poder que exigeix la seva responsabilitat com a professional. (Nord, 1988/2006: 7).

Nord també especifica l'anàlisi que cal fer del TO un cop analitzades la situació i la funció del text meta. Primer el traductor ha de decidir si la tasca que se li ha encomanat és factible, atès l'*skopos* plantejat i el TO vist en el seu conjunt. Superada aquesta fase, passa a analitzar els factors extratextuals del TO i del TM (emissor, intenció, receptor, mitjà, lloc, temps, motiu i funció textual) així com els factors intratextuals, que vénen determinats pels extratextuals: tema, contingut (perspectiva de l'autor sobre el tema), pressuposicions sobre els coneixements del receptor, estructura textual, elements no verbals, variació lèxica, sintaxi i marques suprasegmentals. L'efecte d'un text és el resultat d'haver conjuminat el receptor tant els seus coneixements i expectatives com els factors intratextuals i extratextuals del text.

He compares the intratextual features of the text with the expectations built up externally, and the impression he gets from this, whether conscious or unconscious or subconscious, can be referred to as “effect”. (Nord 1988/1991: 130)

Els problemes de traducció sorgeixen de comparar els elements analitzats del TM i del TO.

El funcionalisme alemany ha estat un altre dels enfocaments més influents en la formació de traductors al nostre país, i també és un dels integrants del mètode integrador d'Hurtado (2001). D'especial rellevància per a la didàctica de la traducció és el concepte d'encàrrec de traducció —o instruccions— que, en un context professional rep el traductor de l'iniciador, i que determina el resultat que es persegueix amb el text meta i, consegüentment, el mètode de traducció. No es pretén que el traductor es limiti a produir un TM fidel al TO, ni que sempre adapti el text a la situació sociocultural del receptor meta, sinó que compleixi les instruccions que rep amb l'encàrrec. Sense encàrrec, molts dels interrogants del traductor es queden sense respondre.

Al llarg de les dècades de 1980 i 1990 s'aprofundeix en el caràcter textual i comunicatiu de la traducció. D'una banda se centra en les tipologies textuais a partir de les funcions comunicatives del llenguatge. Hatim i Mason (1990) destaquen la diversitat de funcions que poden conviure en un sol text, i que resolen amb els conceptes de focus contextual dominant i secundaris: expositiu (descriptiu, narratiu i conceptual), argumentatiu (lineal i contrastiu) i instructiu o directiu (vinculant o no). Els elements oracionals i suboracionals ja no s'analitzen fora de context atès que no es presenten aïlladament en la comunicació real sinó que s'integren en un text amb els seus mecanismes textuais, com són la coherència, la cohesió i la progressió temàtica. Aquests mecanismes varien d'una llengua a una altra i, per tant, el traductor no es pot limitar a resoldre problemes relacionats amb microunitats sinó que ha de tenir presents les seves relacions amb la resta del text. És més, en observar el text com a unitat, no sols emergeixen les relacions entre els diversos elements del text, sinó que sorgeix el gènere textual (ara ja fora de l'àmbit literari) com a identificador clau per als traductors, ja que cada gènere és reconegut pels seus usuaris pels trets convencionals que hi apareixen: supertextuais, textuais, sintàctics, fraseològics i lèxics, entre altres. El traductor ha de conèixer aquestes convencions i decidir quan ha de mantenir les del TO i quan les ha d'adaptar a les convencions de la cultura meta. Dependrà, en part, de la seva decisió de fer una traducció patent (*overt*) o encoberta (*covert*) segons la terminologia de House (1977),

és a dir un text que es percep clarament com una traducció o un que es llegeix com si fos un original. Aquestes dues estratègies s'utilitzen en la traducció jurídica. Una traducció patent pot ser la solució més adient per traduir documents que només són vinculants en la seva versió original, a fi de deixar constància de la seva procedència.

A partir dels anys 1990 apareix una sèrie de teories que són especialment importants per a la traducció literària, però que tenen una escassa incidència en la traducció de textos jurídics si és que en tenen i, per tant, no les descriurem aquí. Ens referim a la teoria del polisistema, l'escola de la manipulació, el gir cultural i els enfocaments culturals —com ara el feminista i el postcolonialista—, i els enfocaments hermenèutics.

Hurtado (2001) proposa un model que integra les tres perspectives subjacents a la seva definició de traducció. Segons Chaume i García de Toro doncs, Hurtado percep la traducció simultàniament com a:

- 1) acte de comunicació: es realitza en dos espais comunicatius diferents. Són fonamentals les nocions de context i de funció.
- 2) operació textual: entre textos, i per tant cal aprofundir en l'anàlisi textual en les dues llengües.
- 3) activitat del subjecte: cal considerar el procés mental del traductor i les subcompetències que activa. Dos pilars bàsics són la competència traductora i el procés traductor. (2010: 106)

Veiem, doncs, que hi integra elements dels principals corrents de la traductologia moderna. Caracteritzant la traducció com a acte de comunicació, Hurtado destaca el paper del context del TM, d'acord amb Nida i Taber (1969 / 1986: 29), i de la funció del TO i del TM, d'acord amb l'encàrrec de traducció, contribució dels funcionalistes alemanys. En concebre la traducció com a operació textual, no es limita a resoldre l'equivalència entre unitats suboracionals, sinó que promou l'exploració d'unitats d'organització textual com les que aporta Catford, i Hatim i Mason. Després de repassar els criteris de classificació dels textos, des dels temàtics fins als funcionals, es decanta pel gènere textual com a categoria òptima de classificació per la seva operativitat i perquè resulta en petites agrupacions de textos relativament homogènies, i defineix els gèneres textuais de la manera següent:

los géneros son agrupaciones textuales que comparten una situación de uso determinada, con emisoras y receptores particulares, que pertenecen a un mismo campo y/o modo, generalmente con una misma función (o funciones) y tono textual, y que tienen características textuales convencionales, fundamentalmente en cuanto a su superestructura y ciertas formas lingüísticas fijas. (Hurtado, 2001: 497).

A la base del seu model és el procés cognitiu del traductor, que parteix de la teoria de la interpretació del sentit, de l'ESIT, i que aboca en el model de la competència traductora que desenvolupa amb el grup de recerca PACTE. Les principals crítiques del model integrador provenen de la branca dels estudis culturals que propugnen un model múltiple, i no un model integrador, ja que en comptes de tenir un efecte homogeneïtzador, permet percebre més clarament els aspectes diferenciats de cada un dels enfocaments que l'integren (Gentzler 2001).

Aquest breu repàs dels principals corrents traductològics de l'època moderna permetrà entendre millor les al·lusions a la traductologia dels participants en la nostra recerca. Serà interessant comprovar si es distingeixen diferències en el discurs i les creences sobre la traducció entre els entrevistats amb estudis superiors de traducció i els altres docents, formats en filologies, i si aquestes creences reflecteixen els postulats d'algun enfocament en concret. Aquesta informació pot contribuir a determinar si les creences professionals dels docents ja estan completament formades quan inicien la seva carrera universitària o si, en canvi, els seus estudis superiors contribueixen a formar les creences directament relacionades amb la matèria que imparteixen.

Capítol 4. Model d'anàlisi de la metodologia docent

A fi de facilitar la comparació de les creences dels diversos participants en aquesta recerca, un cop realitzada una primera anàlisi de les seves teories implícites sobre la docència, les hem organitzat d'acord amb una adaptació que hem fet del model de Richards i Rodgers basat en la proposta d'Edward Anthony (1963) que, centrant-se en l'ensenyament de segones llengües, “identified three levels of conceptualization and organization, which he termed *approach*, *method* and *technique*” (Richards i Rodgers 1986/1999:15). De més teòric a més pràctic, l'*enfocament* tracta els principis i supòsits relacionats amb la matèria, el *mètode* organitza la matèria d'acord amb l'enfocament, i la *tècnica* implementa el mètode (Anthony 1963: 63-67).

4.1 Model de Richards i Rodgers d'anàlisi de l'ensenyament-aprenentatge d'idiomes

Sobre la base d'aquest model, Richards i Rodgers (1986/1999: 16-28) proposen una nova caracterització per a l'anàlisi de mètodes d'ensenyament de segones llengües. També s'estructura en tres nivells, de més teòric a més pràctic, que denominen enfocament, disseny i procediment. Segons aquest plantejament, el *mètode* està constituït per aquestes tres categories. L'*enfocament*, el nivell més abstracte, recull els principis i les creences sobre dos camps: el de la llengua i el de l'aprenentatge. El paradigma lingüístic inclou les característiques fonamentals de la llengua i de la comunicació lingüística així com un model de competència lingüística i les unitats bàsiques de l'estructura lingüística. La posició adoptada sobre l'aprenentatge inclou una descripció dels processos psicolingüístics i cognitius que hi entren en joc, i les condicions que propicien l'aplicació reeixida d'aquests processos:

A learning theory underlying an approach or method responds to two questions: (a) What are the psycholinguistic and cognitive processes involved in language learning? And (b) What are the conditions that need to be met in order for these learning processes to be activated? Learning theories associated with a method at the level of approach may emphasize either one or both of these dimensions. Process-oriented theories build on learning processes, such as habit formation, induction, inferencing, hypothesis testing, and generalization. Condition-oriented theories emphasize the nature of the human and physical context in which language learning takes place.” (Richards i Rodgers, (1986/1999: 18)

Segons aquests autors, per si sol un enfocament no desemboca en un mètode concret ni implica una implementació específica. El que relaciona la teoria amb la pràctica és el

que Richards i Rodgers denominen *disseny* (*mètode*, segons la nomenclatura d'Anthony). Està format per sis elements: (a) els objectius generals i específics del mètode, (b) el model de síl·labus, és a dir, els criteris de selecció i seqüenciació dels continguts, (c) els tipus d'activitats d'ensenyament i d'aprenentatge, (d) els papers dels aprenents, (e) els papers dels docents i (f) la funció dels materials docents.

La implementació del disseny i de l'enfocament, que denominen *procediment*, és el nivell més pràctic del seu model. Especifica la concreció dels elements del disseny en el dia a dia de les classes: “Essentially, then, procedure focuses on the way a method handles the presentation, practice, and feedback phases of teaching.” (Richards i Rodgers 1986/1999: 26). Incorpora les tècniques, les pràctiques i els comportaments que s'observen en l'aplicació d'un mètode, és a dir els recursos que utilitza el docent —amb les seves especificacions respecte al temps, l'espai i els mitjans—, les pautes d'interacció que s'observen entre estudiants i entre aquests i el docent, i les tàctiques i estratègies que fan servir els uns i l'altre en aplicar el mètode.

Tot i que un mètode, segons aquest model, es caracteritza per aquests tres nivells de concreció, segons Richards i Rodgers no tots els mètodes especifiquen els tres nivells i tampoc no expliciten tots els elements que constitueixen cada nivell. Per exemple, així com l'enfocament del mètode audiolingual compta amb una base teòrica lingüística —l'estructuralisme— i d'aprenentatge —el conductisme—, el del mètode nocional-funcional es basa en una teoria lingüística, però no integra cap teoria d'aprenentatge. A la inversa, l'enfocament de l'Aprenentatge de llengües en comunitat (CLL per les seves sigles en anglès) es fonamenta en una teoria de l'aprenentatge però no inclou cap teoria lingüística. Ara bé, la informació que se'ns proporciona sobre qualsevol dels tres nivells pot contribuir a entendre aspectes dels altres. Per exemple, observar les pautes d'interacció a l'aula pot permetre ampliar la descripció dels papers del docent i dels estudiants. Pel que fa a l'elaboració d'un mètode, destaquen aquests autors que no necessàriament es procedeix del nivell més teòric al més pràctic, sinó que es pot desenvolupar prenent qualsevol dels tres nivells com a punt de partida. Respecte al síl·labus, convida a la reflexió la distinció que estableixen entre els mètodes que l'especifiquen a priori i els que l'especifiquen a posteriori. Sostenen que els mètodes més centrats en el producte —com ara el nocional-funcional o l'audiolingual— solen determinar el síl·labus a priori, mentre que els que se centre més en el procés —com ara CLL o la Via Silenciosa— acostumen a definir-lo a posteriori.

4.2 Adaptació del model a l'ensenyament-aprenentatge de la traducció

Per a la nostra anàlisi, adaptem el model de Richards i Rodgers (1986/1999) a la l'ensenyament-aprenentatge de la traducció i hi introduïm algunes modificacions. En la nostra caracterització, fem servir el terme “metodologia” en comptes de “mètode”, i la continuem definint com a sistema integrat per tres nivells de concreció, de més teòric a més pràctic: enfocament, disseny i implementació. Considerem que “implementació” és un terme més transparent que “procediment” o “tècnica” per designar el procés de portar a la pràctica el disseny d'una metodologia. És més; “procediment tècnic de traducció”, ara generalment denominat “tècnica de traducció”, forma part del metallenguatge traductològic, i preferim evitar-hi confusions.

En el nostre cas, l'enfocament inclou una teoria de l'ensenyament i una teoria de la traducció. La primera ens serveix per especificar com s'ensenyava i la segona defineix els conceptes de traduir i de competència traductora, especifica el que es una unitat de traducció i especifica què s'ensenyava.

Respecte al disseny, hem ajustat les especificacions a l'àmbit de la traducció, per exemple, respecte als materials. També hem reformulat alguns dels descriptors d'aquestes especificacions, com són els dels papers dels estudiants —que inclouen el seu grau de control sobre els continguts i materials de l'assignatura—, els tipus d'actuacions que han de portar a terme —traducció escrita, documentació, presa d'apuntes, presentacions, etc.—, els tipus d'agrupacions en què està previst que treballin —individualment, per parelles, en grups—, les relacions que es pretén que estableixin amb els altres estudiants —cap relació, una relació de competència o una de col·laboració; una relació d'ensenyant-aprenent; etc.—, i les relacions que es preveu que estableixin amb el docent —de receptor, de diàleg, de col·laboració, etc.

Tot i que en el nivell d'*enfocament* Richards i Rodgers tracten “the nature of language proficiency” (1986/1999: 16), és a dir les característiques de la competència que un mètode pretén que l'alumne desenvolupi, l'avaluació no forma part del seu disseny. És cert que en els tres nivells de concreció trobem esments al tractament o funció de l'error en els mètodes que ells analitzen, per exemple: cal evitar-los perquè no es converteixen en hàbits, indiquen aspectes que cal treballar més a fons, formen part del procés d'assaig i error. També és veritat que inclouen la retroacció com un dels tres aspectes que

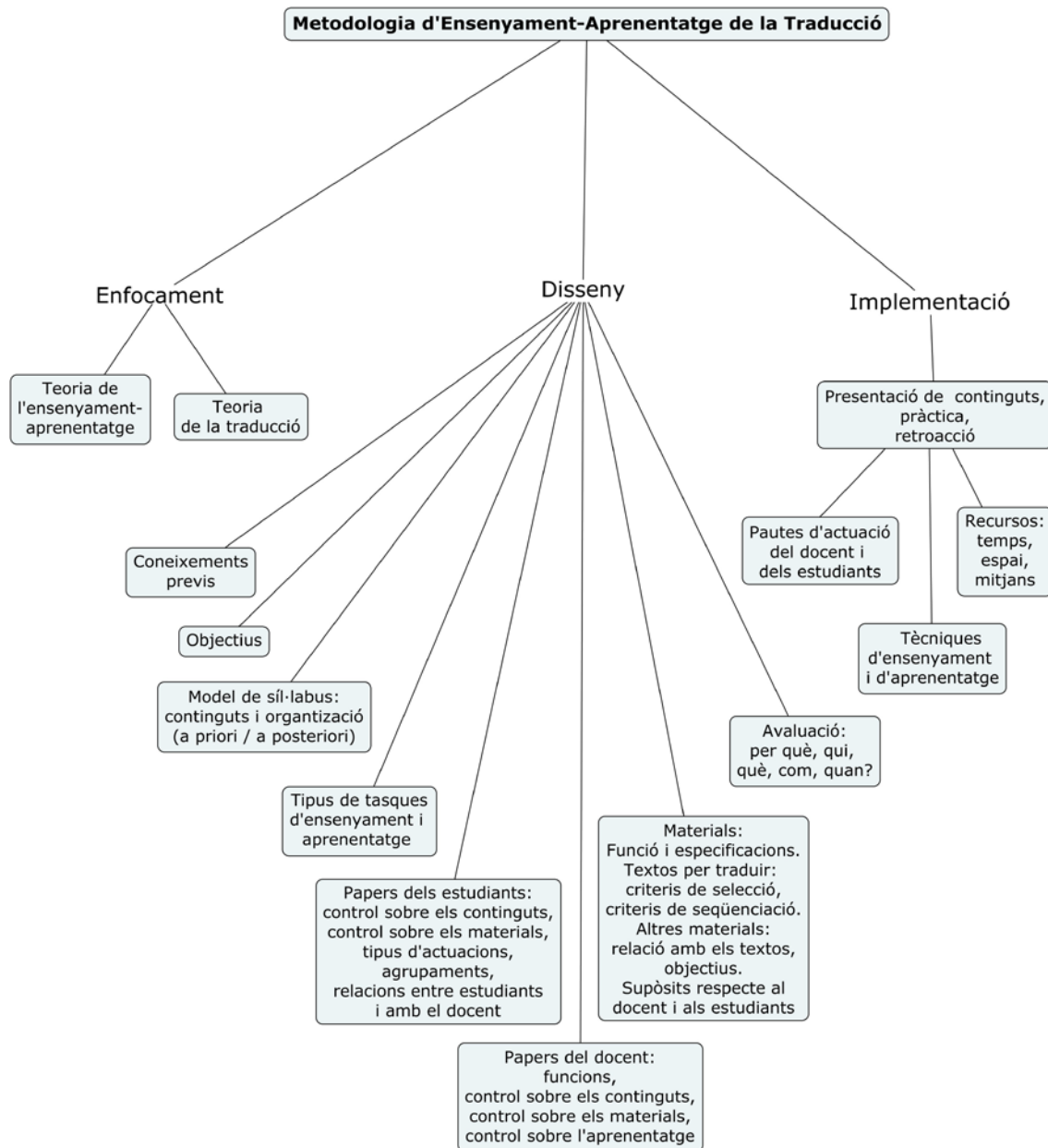
integren el procediment, juntament amb la presentació de continguts i la pràctica. D'altra banda, es pot argumentar que un mètode d'ensenyament no necessàriament ha d'incloure un sistema d'avaluació, per exemple, un llibre d'autoaprenentatge. En canvi el context del nostre treball és l'universitari, on s'exigeix una avaluació, que actualment s'ha d'especificar en el programa de l'assignatura. A més, les especificacions sobre l'avaluació poden millorar la nostra comprensió d'altres aspectes del mètode, com ara el paradigma traductològic o d'aprenentatge, els objectius, o el paper de l'ensenyant. El que un mètode avalua també pot contribuir a caracteritzar l'enfocament de la metodologia pel que fa a la teoria de la traducció. Per tots aquest motius, en el nostre model, hi hem inclòs l'avaluació dins del disseny, i l'especifiquem amb cinc preguntes: 1) Per què s'avalua? 2) Qui avalua? 3) Què s'avalua? 4) Com s'avalua? 5) Quan s'avalua? A diferència de l'aprenentatge d'una segona llengua, l'aprenentatge de la traducció requereix uns coneixements previs, com ara els de les dues llengües de treball, o els d'aspectes relacionats amb la teoria i la metodologia de la traducció. Per aquest motiu, hem inclòs una altra especificació nova en la categoria del disseny: els coneixements previs que preveu.

Seguint el model de Richards i Rodgers, desglossem la implementació en la presentació de continguts, la pràctica dels continguts i la retroacció sobre l'actuació dels estudiants, que no necessàriament es porten a terme en aquest ordre. Cada una d'aquestes tres fases comporta unes pautes d'actuació del docent i dels alumnes, unes tècniques d'ensenyament-aprenentatge i uns recursos amb les seves especificacions respecte al temps —seqüenciació i temps de dedicació—, l'espai —a classe i fora de classe— i el mitjà —oral, escrit, i en quin suport.

Les declaracions de creences dels professors es realitzen sobre el nivell més teòric del model —l'enfocament—, mentre que el seu nivell més pràctic —la implementació— es veu reflectit en el comportament dels docents i estudiants i en les seves actuacions autoreferides; és a dir, el que diuen que fan. Tant les declaracions de creences com les actuacions observades o autoreferides poden estar relacionades amb el nivell intermedi, el del disseny. Segons Richards i Rodgers, "classroom observation reveals that teachers do not necessarily follow the procedures a method prescribes" (1986/1999: 27). Serà interessant constatar les incongruències que sorgeixen entre les creences declarades i les que s'infereixen de les actuacions dels nostres professors col·laboradors, i tractar d'explicar-les.

4.2.1 Diagrama. Metodologia d'ensenyament-aprenentatge de la traducció

El diagrama següent resumeix els elements que integren el model que aplicarem.



**SEGONA PART. ANÀLISI QUALITATIVA DE CREENCES
PROFESSIONALS DE DOCENTS DE TRADUCCIÓ JURÍDICA**

Capítol 5. Objectius i preguntes de recerca

A l'aula, els docents ens trobem amb una multitud d'interrogants, estímuls i aportacions i, sovint sense ser-ne conscients, recorrem a les nostres teories implícites per poder-hi respondre amb la rapidesa que la situació ens exigeix. Conèixer el pensament dels protagonistes de l'aprenentatge-ensenyament permet entendre els mecanismes que guien aquest procés d'aprenentatge. La reflexió individual i col·lectiva sobre l'enfocament de les nostres assignatures i les nostres actuacions professionals ens pot encoratjar a entendre la nostra tasca docent amb més profunditat i també a introduir-hi millores. En aquest sentit, l'estudi de les creences ens obre una finestra al pensament i fa explícita la pedagogia personal, de la qual sovint ni els mateixos professors en som conscients.

Aquest camp de recerca ja té una tradició de dècades en l'àmbit educatiu i són moltes les investigacions que s'han portat a terme sobre l'ensenyament i l'aprenentatge d'idiomes. En canvi, encara no comptem amb cap estudi sobre les creences professionals dels docents de traducció especialitzada, motiu pel qual ens hem plantejat aquest treball. A continuació presentem els objectius d'aquesta primera aproximació al tema, que concretem en unes preguntes de recerca.

5.1 Objectius

El nostre objectiu principal és conèixer —i fer conèixer— les creences de professors universitaris de traducció jurídica sobre la formació de traductors del seu camp. Com a recerca que s'inscriu en l'àmbit de les creences professionals de docents, doncs, pretenem ampliar el coneixement sobre la identificació i interpretació de les creences. Més concretament volem entendre la funció de les experiències precursors en la formació de creences i la funció dels *hotspots* en la interpretació de les seves creences. Per “experiències precursors” entenem aquelles que poden haver influït en la manera com els professors conceptualitzen la docència. Exemples en són la formació acadèmica i l'activitat professional. Esperem esbrinar si les divergències i semblances entre les creences dels diversos professors responen a diferències i similituds entre aquestes experiències. Pel que fa als *hotspots* —entesos com a conflictes interns que es manifesten en el discurs dels professors—, ens plantegem esbrinar de quina manera es resol la interpretació d'una creença sobre la qual es presenta una incongruència entre

declaracions de creences i actuacions autoreferides i en quins casos aquestes contradiccions poden indicar que les creences es troben en un estadi de transició. És més, pretenem esbrinar la utilitat de les actuacions autoreferides com a contrast per a les declaracions de creences dels docents i amb aquest motiu ens plantegem recollir i identificar les incongruències que sorgeixen entre les actuacions autoreferides dels docents i les seves declaracions de creences. Atès que diversos autors han declarat com són d'estables les creences en els adults (Abelson 1979; Lewis 1990; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Posner et al. 1982; Rokeach 1968), voldríem esbrinar si es manifesta cap canvi en les creences professionals dels nostres docents col·laboradores i, en cas afirmatiu, entendre com s'ha produït i per què.

Com a recerca que se centra en la cognició de docents sobre la formació de traductors jurídics, el nostre objectiu és donar veu a aquests ensenyants per poder entendre com plantegen portar a terme aquesta formació i quins continguts creuen que ha d'integrar. D'acord amb Richards i Rodgers (1986/1999), doncs, ens proposem obtenir un primer coneixement sobre la manera com s'articula el pensament dels professors sobre els dos vessants del seu enfocament per a la formació de traductors jurídics: com s'ha d'ensenyar i què s'ha d'ensenyar. Respecte al primer —és a dir a l'enfocament metodològic—, ens plantegem esbrinar quina és la teoria implícita d'aquests docents sobre l'ensenyament-aprenentatge de la traducció. Amb aquesta finalitat analitzarem com conceptualitzen el paper del docent i de l'estudiant.

Respecte a l'aprenent, el nostre objectiu és identificar les relacions que es manifesten entre el pensament dels docents sobre les actituds i els coneixements dels alumnes i les creences dels ensenyants sobre el bon estudiant, les mancances principals dels estudiants, el que els costa més aprendre i el que no se'ls pot ensenyar. Esperem que la interrelació entre aquestes dades ens proporcionarà una millor comprensió d'aspectes com ara els objectius principals que creuen que han de tenir aquestes assignatures i les aptituds que pensen que ha de tenir un traductor jurídic. Tot i que portem a terme aquesta recerca en el context dels estudis universitaris, pretenem assabentar-nos del paper que, segons els docents participants, té l'autoformació en la formació d'un traductor jurídic, a fi de conèixer la funció que atribueixen a cada un d'aquests tipus de formació.

Pel que fa als continguts que els professors creuen que han de tractar a les seves assignatures, voldríem saber si consideren que la teoria de la traducció és útil per a la formació de traductors jurídics. Aquesta és una qüestió que ja han tractat diversos estudiosos de la traducció —per exemple, Chesterman i Wagner (2002)—, i serà interessant saber-ne l'opinió dels docents entrevistats i comprovar quina influència hi tenen les seves pròpies experiències com a estudiants de traducció. Pretenem conèixer els objectius que cada docent planteja per a les seves assignatures a fi de completar la nostra comprensió del que creuen que han d'aprendre els estudiants de traducció jurídica. Atès que l'ensenyament d'una metodologia traductora ocupa un lloc central en la formació de traductors, ens plantegem assabentar-nos del que entenen els professors per “procés de traducció” —terme de la traductologia que s'ha definit de diverses maneres— i com conceben el procés de traducció, entès com a metodologia traductora. Esperem escatir com els criteris d'organització de les seves assignatures i de selecció dels textos per traduir reforcen o es contrasten amb els objectius i continguts manifestats.

En definitiva, els nostres objectius es focalitzen a contribuir d'una banda a l'estudi de creences i de l'altra al coneixement sobre la pedagogia personal de docents de traducció jurídica, tant en la seva faceta metodològica com en la seva vessant de continguts i objectius. Amb aquesta finalitat formulem les següents preguntes de recerca.

5.2 Preguntes de recerca

Pregunta general

1. Quines són les creences dels professors universitaris de traducció jurídica sobre la formació de traductors especialitzats en aquest camp?

Identificació i interpretació de creences

2. Quina funció tenen les experiències precursors en la formació de les creences professionals d'aquests professors?
3. Quina funció té la identificació de *hotspots* en la interpretació de creences?
 - a. 3.a. Quines incongruències sorgeixen entre les actuacions autoreferides dels docents i les seves declaracions de creences?
4. Es presenta cap indicatiu de canvi de creences en el discurs dels docents entrevistats?

Com ensenyar?

5. Com es posicionen els nostres participants sobre l'enfocament metodològic per a la formació universitària de traductors jurídics respecte a:
 - 5.a. la particularitat d'aquest tipus de traducció?
 - 5.b. la construcció o transmissió del coneixement i l'enfocament centrat en l'estudiant o el docent?
 - 5.c. el foment de l'autonomia?
 - 5.d. el constructivisme social?
6. Els participants en la recerca com caracteritzen el bon estudiant?
7. Com s'articula el pensament dels nostres professors col·laboradors a l'entorn de:
 - 7.a. les mancances principals amb els quals els arriben els estudiants de traducció jurídica?
 - 7.b. el que als estudiants els costa més aprendre?
 - 7.c. el que creuen que no es pot ensenyar?
8. Segons els docents entrevistats, quina funció té l'autoformació en la formació de traductors jurídics?

Què ensenyar?

9. Els docents entrevistats creuen que la teoria de la traducció és útil per a la formació de traductors jurídics?
10. Les creences dels nostres participants sobre el bon traductor són congruents amb els seus objectius per a les assignatures de traducció jurídica?
11. Quines són les creences dels nostres entrevistats sobre els objectius que s'haurien d'assolir amb les assignatures de traducció jurídica de la llicenciatura en Traducció i Interpretació?
12. Què entenen els nostres docents col·laboradors per "procés de traducció"?
13. Com s'articula el pensament dels nostres participants a l'entorn de l'organització de la seva docència?

Capítol 6. Metodologia de recerca

La recerca que ens plantegem dur a terme amb aquesta tesi es pot descriure com a qualitativa, etnogràfica i interpretativa. És qualitativa —i no pas quantitativa— perquè pretén constatar la presència (o absència) de fenòmens i descriure'ls en comptes de quantificar-los o mesurar-los. D'acord amb la classificació de Guba i Lincoln (1994), s'inscriu dins un paradigma constructivista, del qual l'ontologia es caracteritza pel relativisme —de manera que les realitats es construeixen de manera local i específica—, l'epistemologia es caracteritza per coneixements construïts d'una manera transaccional i subjectivista, i la metodologia es caracteritza per l'hermenèutica i la dialèctica. És etnogràfica perquè pretenem descriure i entendre el que signifiquen per als nostres protagonistes —els docents— les seves creences relacionades amb la formació de traductors així com les seves actuacions autoreferides, com a aspectes que integren el seu context cultural específic. Finalment, la nostra recerca es pot qualificar d'interpretativa perquè, més enllà de descriure uns fenòmens, la nostra tasca consisteix a interpretar el significat de les creences i les actuacions autoreferides en relació amb els factors que poden contribuir a la seva explicació, com són les experiències precursors.

6.1. Principis de la recerca etnogràfica

Una recerca no es pot qualificar d'etnogràfica simplement perquè s'ha efectuat amb una sèrie de tècniques o procediments. Precisament aquesta confusió ha fet titllar aquest enfocament de superficial, anecdòtic, impressionista i poc fiable. Segons la revista TESOL Quarterly, en les seves directrius per a la recerca qualitativa:

The following guidelines are provided to ensure that TESOL Quarterly articles model rigorous qualitative research.

Conducting the study. Studies submitted to TESOL Quarterly should exhibit an in-depth understanding of the philosophical perspectives and research methodologies inherent in conducting qualitative research. Utilizing these perspectives and methods in the course of conducting research helps ensure that studies are credible, valid and dependable [...] (TESOL Quarterly, 2002)

6.1.1. Una perspectiva èmica

D'acord amb els termes “ètic” i “èmic” —introduïts per primera vegada per Pike en la seva teoria unificada sobre l'estructura del comportament humà (Pike, 1954/1967),

basant-se en la distinció entre els termes lingüístics en anglès *phonetic* (fonètic) i *phonemic* (fonemàtic)—, la perspectiva ètica contempla un fenomen des de fora mentre que l'èmica la mira des de dintre. En la recerca sociològica, això implica que una observació ètica parteix d'un esquema preestablert d'acord amb unes categories significatives per a l'observador. En les observacions de classe, per exemple, l'investigador utilitza eines com ara les llistes de comprovació (*checklists*) de conductes, els sistemes de codificació periòdica o les seqüències interactives, totes elles guiades per categories concebudes des d'una perspectiva ètica abans d'entrar a l'aula.

Una recerca etnogràfica no pot partir d'una perspectiva ètica per tres motius principals:

- 1) Podria ocultar fenòmens únics de la nova cultura que no s'han previst.
- 2) Podria conduir a una falsificació de les dades, en fer-les encaixar en categories que no els corresponen.
- 3) No contribueix a comprendre els significats dels fenòmens observats de la mateixa manera que els entenen els integrants d'aquella cultura.

Per aquests motius l'etnògraf parteix d'una perspectiva èmica:

Emic terms, concepts, and categories are therefore functionally relevant to the behavior of the people studied by the ethnographer. An analysis built on emic concepts incorporates the participants' perspectives and interpretations of behavior, events, and situations and does so in the descriptive language they themselves use. (Watson-Gegeo 1988: 580)

En definitiva, la perspectiva èmica pretén garantir que les dades reflecteixin el significat que tenen per als membres de la cultura al qual pertanyen, perspectiva que es manté al llarg de les diverses actuacions que integren la recerca: entrada en la cultura, recollida de dades, anàlisi de dades, interpretació de dades i exposició de la recerca.

6.1.2. Una perspectiva holística

Una perspectiva holística contempla un fenomen com a part d'un conjunt de relacions que estableix amb el seu context. Fent un paral·lelisme amb la lingüística, una perspectiva holística no contemplaria una frase aïlladament, sinó com a part integrant d'un discurs amb les seves relacions pragmàtiques, semiòtiques, funcionals i culturals. Vista des d'un altre àmbit, podríem dir que quan una persona té gana, no se'n ressent només el seu estómac, sinó que es veuen afectats tot els seus sistemes somàtics i, per tant, també les seves capacitats cognitives i afectives. En el nostre àmbit, les creences

docents no són fets aïllats, sinó que formen part d'una cultura i alhora en són manifestacions. Per tant, per comprendre-les convé interpretar-les tenint en compte no sols les relacions que s'estableixen entre elles, sinó també les que mantenen sincrònicament i diacrònicament amb els diversos contextos socials pertinents dels participants, com són els institucionals en el moment de la recerca i els formatius abans, durant i després de la generació de dades.

La perspectiva holística no s'adopta exclusivament per a la interpretació de les dades, sinó que és present al llarg del procés de recerca etnogràfica, igual que la perspectiva èmica. Per això defugim de la fragmentació del discurs dels nostres informants, almenys en els primers estadis d'anàlisi, ja que això podria perjudicar la percepció de les relacions que hi ha entre els diversos elements del discurs. Durant les entrevistes, una perspectiva holística pot contribuir a relacionar un enunciat d'un informant amb altres declaracions seves, cosa que pot portar l'investigador a formular preguntes que d'entrada no havia previst en el guió i a aprofundir així en un aspecte imprevist però potencialment rellevant. La complexitat inherent de qualsevol cultura aconsella mantenir una perspectiva holística en totes les fases de la recerca, ja que difícilment es pot entendre aquesta complexitat si es construeix a partir d'una visió fragmentada.

6.1.3. Un procés cíclic

Una etnografia parteix d'un disseny inicial de recerca, amb una motivació, un marc teòric, unes preguntes de recerca i una metodologia. A diferència d'altres models, aquest paradigma exigeix una flexibilitat respecte al disseny inicial, ja que qualsevol dels elements que la integren pot veure's modificat al llarg del procés investigador. Lincoln i Guba sostenen que el disseny:

[...] must be emergent rather than preordained: because meaning is determined by context to such a great extent; because the existence of multiple realities constrains the development of a design based on only one (the investigator's) construction; because what will be learned at a site is always dependent on the interaction between investigator and context, and the interaction is also not fully predictable; and because the nature of mutual shadings cannot be known until they are witnessed. (Lincoln i Guba 1985: 208)

Típicament, la recerca avança cíclicament entre recollida de dades i anàlisi de dades. Una primera aproximació a la cultura pot modificar la recollida de dades que havíem previst. Una segona recollida de dades pot modificar una anàlisi de dades anterior. Una nova anàlisi de dades pot fer patent la necessitat d'introduir-hi una nova observació no

prevista. En aquest sentit, ens hem de deixar guiar per les dades, per la informació que ens proporcionen i pels indicis que en rebem sobre el que ens hi falta. Aquest procés cíclic no es limita a les fases de recollida i anàlisi de dades. Una interpretació de les creences d'una persona pot veure's modificada a la llum de la interpretació de les creences d'una altra persona. Fins i tot podem trobar que les dades ens aconsellen replantejar les preguntes de recerca, el problema inicial o els objectius de recerca.

Aquest procés podria semblar una mica caòtic, totalment subjectiu, fins i tot impossible. No és així. Requereix una postura alhora flexible i persistent per part de l'investigador, i sobretot atenta, però amb una atenció a vegades puntual, minuciosa i tenaç, i d'altres àmplia, relaxada i allunyada. Aquest exercici d'anar-se atansant a les dades i allunyant-se'n successivament i d'anades i tornades cícliques pels diferents punts del procés investigador va teixint el suport per als nous coneixements que a poc a poc en van sorgint.

6.2. Les tres fases que integren una recerca etnogràfica

Segons Waston-Gegeo (1988: 584) una recerca etnogràfica sempre és un projecte llarg —és a dir, de més d'un any— i comprèn tres fases:

- 1) una aproximació al conjunt de la cultura de recerca amb l'objectiu de familiaritzar-se amb els seus aspectes més destacats i pertinents, caracteritzada per observacions no estructurades en diversos àmbits del centre,
- 2) una fase de focalització temàtica amb l'objectiu de generar preguntes de recerca focalitzades o hipòtesis, i caracteritzada per observacions més centrades, entrevistes i l'anàlisi de les dades recollides en la fase anterior, i
- 3) una fase final encaminada a respondre a les preguntes de recerca o comprovar les hipòtesis, caracteritzada per observacions, entrevistes i anàlisis molt més focalitzades. Les hipòtesis comprovades durant aquesta etapa poden procedir de la pròpia recerca o de la recerca d'altri. És en aquesta fase quan es proposa la interpretació definitiva de les dades i, en el cas d'estudis de casos col·lectius —com és el nostre— es comparen les interpretacions dels diversos participants en la recerca per arribar a una visió de conjunt.

6.2.1. Entrada en la cultura

Aquesta etapa és especialment important quan es fa una recerca sobre una cultura que no és la pròpia. L'investigador hi recull una primera informació sobre el context institucional, planteja la recerca a les autoritats educatives a fi d'obtenir el seu vist-i-

plau i entra en contacte amb els possibles participants. Les relacions socials que s'hi estableixen en aquesta etapa poden afavorir, o dificultar, les fases subsegüents de la recerca i, per tant, la sensibilitat de l'investigador envers les seves actituds és primordial a fi d'assegurar la qualitat de les dades que es generin.

Una recerca com la nostra que es realitza dins la pròpia cultura facilita aquesta primera fase perquè d'entrada ja en coneix el context. Ara bé, això també podria comportar inconvenients si l'investigador no tingués una bona relació amb els altres professors o si la seva posició dins la jerarquia del centre condicionés aquesta relació fins al punt d'invalidar les dades obtingudes. Per tant, en el cas que l'investigador es plantegi una recerca en què és alhora observadora i participant, és indispensable analitzar aquestes qüestions socials.

6.2.2. Interpretació de dades

Handwerker planteja quatre preguntes fonamentals per entendre una cultura:

- 1) What kinds of people, social relations, events, and processes comprise the study phenomenon?
- 2) How do people experience specific social relations, events, and processes to create, maintain, and change the meanings by which they currently interpret and respond to the world around them?
- 3) Who agrees with whom about what and to what degree?
- 4) What precursor life experiences explain who agrees with whom about what and to what degree? (2001: 4-5)

Aquestes preguntes ajuden a centrar la interpretació de les creences de cada ensenyant en el seu context actual —a l'entorn de la seva assignatura— i en relació amb les experiències vitals relacionades amb la seva docència. Entenem que el que Handwerker denomina “sentit” o “meaning” es refereix al que nosaltres anomenem “creences”. La primera pregunta recull els tipus de fenòmens que s'estudien en una etnografia, mentre que la segona indica la manera com les persones creen, mantenen i canvien les seves creences respecte a aquests fenòmens. La tercera pregunta resumeix la manera de comparar les esmentades creences i la quarta, d'especial rellevància per a aquesta recerca, indica que, atès que les similituds i divergències entre les creences dels docents tenen el seu origen en la diferència entre les seves experiències precursoras, cal esbrinar quines experiències són aquestes.

6.2.3. Informe etnogràfic

El terme “etnografia” pot entendre’s des de dues perspectives, com a procés i com a producte. Fins aquí l’hem considerat com el procés d’anar comprenent una cultura en el seu context i des de la perspectiva dels seus protagonistes. L’informe etnogràfic presenta al lector l’etnografia entesa com a producte d’aquest procés. En aquest sentit l’investigador fa de pont entre el procés etnogràfic i el públic. Si fins a aquest moment ens hem esforçat a entendre el significat de les dades des de la perspectiva de les persones que integren la cultura objecte de l’estudi, amb l’informe pretenem atansar-nos als lectors per proporcionar-los la informació que necessiten per poder entendre la cultura objecte de l’etnografia, valorar la qualitat de la recerca i considerar les possibilitats de transferència que ofereix aquest treball per a altres situacions o cultures. Amb aquesta finalitat redactarem un informe seguint les pautes de la descripció detallada o “densa”. Segons Davis:

[...] the interpretive qualitative concept of thick description involves an emic (sic: emic) perspective, which demands description that includes the actors' interpretations and other social and/or cultural information. In addition, qualitative researchers have argued that thick description 'means taking into account all relevant and theoretically salient micro and macro contextual influences that stand in a systematic relationship to the behavior or events one is attempting to explain' (Watson-Gegeo 1992), that is, a holistic and theoretically based research perspective. (1995: 434)

6.3. Criteris de qualitat

Al llarg de tot el procés etnogràfic —i també en l’informe final— hem de tenir present la manera d’assegurar la qualitat rigorosa que requereix un treball científic. Certs criteris són comuns a totes les recerques científiques, com ara la rellevància del tema, la revisió dels antecedents o l’adequació de la metodologia. Ara bé, segons Lincoln i Guba (1985) les diferències filosòfiques entre el model quantitatiu i el model qualitatiu comporten quatre diferències en els criteris de qualitat respecte a la veracitat, l’aplicabilitat, la coherència i la neutralitat de la recerca. Pel que fa a la veracitat, en comptes de la validesa interna, pròpia de les recerques quantitatives —per comprovar que els instruments mesuren el que pretenen mesurar—, les reconstruccions d’una recerca qualitativa han de ser creïbles per a les persones que formen part de la cultura objecte de la recerca.

Pel que fa a l'aplicabilitat, el criteri de validesa externa de la recerca quantitativa —la possibilitat de generalitzar els resultats a altres contextos o a altres subjectes— és comparable al criteri de transferència de la recerca qualitativa:

One of the common criticisms of qualitative studies is that they are not generalizable. On the one hand, a strength of qualitative studies is that they allow for an understanding of what is specific to a particular group, that is, what cannot possibly be generalized within and across populations. On the other hand, the grounded theory established by interpretive qualitative studies [...] potentially allows for transfer to a wide range of cultures and social situations. Essentially, the onus is on the reader of an interpretive qualitative study to determine whether and how the grounded theory described in one study applies to another situation. (Davis 1995: 441)

La descripció densa que caracteritzarà el nostre informe propiciarà la transferència de les hipòtesis, però és el lector el que haurà de decidir sobre la conveniència de realitzar la transferència i la manera com ho durà a terme.

Respecte a la coherència dels resultats, des d'una perspectiva quantitativa el criteri de fiabilitat (*reliability*) significa que els resultats haurien de ser iguals en el cas de repetir-se l'experiment que els ha generat. Des d'una perspectiva qualitativa la fiabilitat (*dependability*) implica que una persona externa a la recerca ha de poder resseguir el procés de la recerca i relacionar les dades recollides amb les interpretacions i les conclusions. Per això posarem a disposició dels lectors annexos amb les dades primàries que no comprometen l'anonimat dels participants.

Per últim, respecte a la neutralitat de l'investigador, el criteri d'objectivitat de la recerca quantitativa té el seu paral·lelisme en la “confirmabilitat” (*confirmability*) que proporciona la recerca qualitativa, és a dir el grau fins al qual altres persones corroborarien els resultats obtinguts. Al llarg de la recerca tindrem present com és de fàcil exercir una influència indeguda sobre els participants i sobre la interpretació de les dades, motivada justament per la nostra perspectiva esbiaixada (*researcher's bias*). Tot i l'atenció que hi posarem per evitar aquest biaix, reconeixem que és impossible defugir-ne els efectes totalment.

Capítol 7. Disseny de la recerca

Amb aquest treball continuem la investigació que vam començar amb el projecte de tesi presentat per al DEA l'any 2002. En aquest capítol descrivim el disseny de la nostra recerca amb els propòsits de contextualitzar l'estudi i facilitar-ne la lectura i comprensió.

7.1 Context institucional de l'estudi i característiques dels participants

Les dades recollides en aquest estudi es van generar entre maig i juliol del 2003 principalment en entrevistes semiobertes amb professors de traducció jurídica de la llicenciatura en Traducció i Interpretació de la Facultat de Traducció i Interpretació d'una universitat espanyola. Durant el curs 2002-2003, s'hi va introduir un nou Pla d'estudis com a inici de l'adaptació al procés de Bolonya. La llicenciatura és de quatre anys i les assignatures de traducció jurídica s'ofereixen el tercer i quart curs en les combinacions lingüístiques següents: alemany-castellà/català, anglès-castellà/català, castellà-català, i francès-castellà/català. En el moment de les entrevistes, tots els docents tenen un mínim de quatre anys d'experiència impartint aquestes matèries.

Al capítol 8, sobre l'anàlisi de les creences de cada professor, especifiquem si exerceix professionalment de traductor i quina combinació lingüística imparteix. Dos dels nostres participants són traductors professionals i tots ells han cursat estudis de traducció, però de tipologia diferent: la diplomatura en Traducció i Interpretació, la llicenciatura i el doctorat en Traducció i Interpretació i la llicenciatura i el doctorat en Filologia Catalana i el postgrau en Traducció Jurídica. Ens ha interessat recollir aquesta riquesa d'experiències precursors a fi d'explorar les relacions que s'estableixen entre elles i les creences professionals dels nostres col·laboradors sobre l'ensenyament-aprenentatge de la traducció especialitzada.

7.2 Entrada en la cultura

El fet de realitzar la nostra recerca a la facultat on impartim docència va simplificar l'entrada en la cultura atès que formem part de la cultura estudiada i en el moment de les entrevistes hi coordinàvem les assignatures de traducció jurídica, econòmica i administrativa. Gràcies a aquesta funció, estàvem íntimament implicades en l'adaptació

de les assignatures al nou pla d'estudis. Des de la perspectiva de la recerca, doncs, el nostre paper era d'observadora participant. Coneixíem les obligacions dels professors envers la institució, la manera d'actuar de les persones que formaven part del centre i les seves històries compartides, així com els detalls sobre el que s'hi pot fer i el que no i les exigències per ser una universitat pública de recent formació que, tot i així, disposa d'uns recursos excel·lents i té vocació des de l'inici de ser una universitat de recerca.

Com a coordinadora, teníem una relació directa i relativament regular amb els professors d'aquestes matèries, amb els quals manteníem una relació cordial, cosa que creiem que va facilitar la seva afirmativa de col·laborar en la nostra recerca. Tot i amb això, vam considerar que era necessari actuar amb la prudència i sensibilitat que caracteritzen aquesta etapa, per evitar al màxim els efectes perjudicials que podrien resultar d'aquesta proximitat, i per mirar d'assegurar que els professors hi col·laboressin de la manera oberta i tranquil·la que una recerca d'aquestes característiques exigeix.

Amb el propòsit d'evitar una excessiva "nativització", que podia comprometre la nostra objectivitat, en aquesta etapa vam procedir amb el mateix protocol que hauríem seguit en un context del qual no formàvem part i ens vam fixar els objectius següents:

- Recollir la informació pública del centre —el pla d'estudis vigent i l'anterior— i de les assignatures —els programes de les assignatures—, així com els currículum vitae dels possibles col·laboradors
- Obtenir el consentiment de participar en el projecte per part de sis docents de traducció jurídica del centre
- Informar els participants de la naturalesa del projecte —objectius i metodologia de la recerca— i de la col·laboració que se'ls demanava
- Establir i refermar una relació de confiança i de respecte amb els possibles informants
- Concertar les entrevistes

A continuació vam definir els instruments que serien necessaris per acomplir els objectius plantejats: un esquema amb els objectius i la metodologia de la recerca per poder-los explicar als possibles informants i —per si s'interessaven pel tipus de pregunta que se'ls faria— el guió de l'entrevista, que incloem a l'annex 1. Sis professors van acceptar col·laborar en el projecte i vam establir un calendari d'entrevistes.

7.3 Recollida i anàlisi de dades

Les dades del corpus es van generar principalment amb entrevistes semiestructurades amb sis docents de traducció jurídica, en les diverses combinacions lingüístiques ofertes al centre, que recollim als annexos 2.1 i 3.1. Aquestes dades es van complementar amb els programes i els dossiers de les assignatures i els currículum vitae dels participants que, per motius de preservar l'anonimat dels informants, no s'inclouen en aquest treball. Respecte a les diverses formes de triangular dades en una recerca etnogràfica, segons Davis (1992):

Triangulation may involve the use of multiple copies of one type of source (e.g., interview respondents), different sources for the same information (e.g., interview and documents), different methods for triangulation such as interviewing questionnaires, observations, and testing, or even different investigators who compare data in efforts to formulate and test emerging hypotheses about the phenomenon being studied. (p. 606).

En el nostre projecte, inicialment havíem plantejat la conveniència d'observar les aules dels nostres informants, procediment molt habitual en els estudis sobre les creences de docents. A fi d'explorar aquest procediment i conèixer-lo de primera mà, vam observar totes les classes d'una assignatura de T6 —una dels nostres participants— i vam recopilar el material que en formava part. N'inclouem unes notes de camp a l'annex 3.3 Aquesta experiència ens va permetre constatar la complexitat de la interpretació de dades obtingudes amb observacions a classe i descobrir el valor de les actuacions autoreferides —és a dir, les que narren els mateixos professors—, com a alternativa a les observacions, ja que servien d'element de contrast amb les declaracions de creences dels docents.

També havíem previst incloure entrevistes semiestructurades amb dos estudiants de cada un dels docents que participaven en la recerca per poder conèixer la seva perspectiva respecte a les creences manifestades pels docents. Hem inclòs la transcripció de tres de les entrevistes a l'annex 3.2. En comprovar que la informació obtinguda amb aquestes entrevistes no contribuïa prou a millorar la nostra comprensió de les posicions i creences dels professors que ens interessava estudiar, vam decidir no continuar per aquesta via. En definitiva, doncs, després d'assajar diversos procediments per obtenir la informació que convenia per al nostre estudi—i que es poden consultar a l'annex 3, Documents per a les aproximacions analítiques anteriors (2002-2013)—, ens

hem centrat en triangular les dades des de les declaracions de creences, les actuacions autoreferides i la documentació.

7.3.1 Entrevistes semiestructurades

Les entrevistes semiobertes van ser el nostre principal procediment per a la generació de dades. Vam fer una entrevista d'entre 45 i 100 minuts amb cada un dels col·laboradors, conversa que es conformava al que Dexter anomena "*a learning conversation with a purpose*" (1970: 36). Com a entrevistadora, la nostra actitud era fonamental. A fi de contribuir a construir un discurs amb les característiques òptimes per a un estudi etnogràfic, vam procurar mantenir-hi una actitud càlida i distesa —però mostrant-hi un interès viu—, i alhora receptiva i lliure de judicis de valors. En la mesura en que fos possible, volíem establir una certa complicitat amb el professor. L'objectiu de les entrevistes era generar unes dades especialment riques per a la nostra recerca. Era important, doncs, aconseguir que els docents parlessin lliurement, honestament i profundament sobre temes relacionats amb la seva docència. La naturalitat de la seva expressió era essencial per al nostre objectiu ja que afavoria l'emergència de creences. El guió de l'entrevista, que recollim a l'annex 1, serveix de punt de partida per a aquestes converses, que variaven d'un professor a un altre d'acord amb les seves intervencions. Així, doncs, vam incloure-hi preguntes fora del guió a fi de perseguir els temes oberts pels professors o perquè ells poguessin ampliar les seves respostes. Vam enregistrar les entrevistes amb un magnetòfon de periodista de la marca Sanyo, model M1110, en una cinta d'una hora per cara. Durant la gravació no vam prendre apunts per no perjudicar la fluïdesa de la conversa i la bona relació amb el participant. Vam transcriure els diàlegs amb un transcriptor de la marca Dictaphone, model 2750.

7.3.1.1 Anàlisi de dades de les entrevistes

Vam procedir a una anàlisi en espiral. En un sentit ampli, l'anàlisi va començar durant l'entrevista, cosa que ens va permetre seguir les pistes que anava obrint l'entrevistat, introduir-hi preguntes no previstes i assegurar un tractament prou exhaustiu del tema.

Immediatament després de l'entrevista, vam prendre nota de l'ambient general que havia envoltat la conversa, dels aspectes més destacats, d'aquells aspectes que podrien perdre's en la gravació i dels punts més forts i més febles de la nostra actuació com a entrevistadora.

A continuació ens vam familiaritzar a fons amb l'entrevista en el seu conjunt, escoltant-la diverses vegades i transcrivint-la. A la transcripció hi consta la data de l'entrevista, els torns numerats i un codi d'identificació dels parlants —"I" per a l'entrevistadora i "T1" per al primer col·laborador, "T2" per al segon, i així successivament. Recollim les transcripcions de T3, T4 i T6 a l'annex 2.2 i les de T1, T2 i T5 a l'annex 3.2. En aquestes transcripcions, les preguntes del guió estan codificades com a títol 2, les preguntes complementàries com a títol 3, les respostes de l'entrevistat com a títol 5 i els comentaris de l'entrevistadora com a títol 4. Això va resultar útil per poder-nos situar ràpidament en qualsevol punt de la conversa, visualitzant els diversos nivells del text en Word amb la vista d'esquema.

Respecte a les nostres convencions de transcripció, vam indicar les pauses curtes amb una coma, les mitjanes (d'1 a 3 segons aproximadament) amb dues comes, i les llargues amb 3 comes. Les interrupcions entre parlants vénen indicades amb una barra (/). En els casos en què no vam poder entendre el discurs, ho vam assenyalar amb [...]. Considerem que aquesta transcripció simplificada (sense indicacions d'entonació, d'èmfasi i de factors paralingüístics) és suficient per als nostres objectius.

Inicialment teníem previst fer una anàlisi detallada del discurs dels col·laboradors amb l'objectiu d'identificar aquells mecanismes que podrien contribuir a identificar les creences, com són els modalitzadors, les marques de persona, les inscripcions del parlant en el seu discurs, els temes recalcats, les valoracions, les metàfores, els indicis d'inseguretat, les hesitacions, les associacions semàntiques, les paraules clau i l'anàlisi dels temps verbals que indiquen el món narrat i el món comentat (Calsamigila i Tusón, 1999; Weinrich, 1964). A continuació pensàvem construir mapes conceptuals a partir de les expressions representatives i elaborar constel·lacions semàntiques a partir de les paraules clau, les associacions semàntiques i les metàfores, ja que considerem que les representacions gràfiques ajuden a entendre conceptualitzacions complexes. Vam efectuar anàlisis d'aquesta mena sobre l'entrevista de T6, una mostra de les quals s'inclou a l'annex 3.5. Aquests exercicis ens van servir d'una banda per aprendre a observar el discurs amb el deteniment necessari per poder-lo interpretar i d'altra banda per entendre com un mateix enunciat podia interpretar-se de diverses maneres. Va ser llavors que vam comprendre plenament que en un treball d'aquestes característiques la investigadora és un dels instruments principals per a l'anàlisi de dades. Com a persona que comparteix la conversa amb el col·laborador, està en una posició privilegiada per

entendre el sentit de la comunicació. Com a conseqüència d'aquestes observacions vam decidir que, excepte en els casos que consideràvem necessaris, no documentaríem l'anàlisi del discurs, que continuaríem efectuant.

En conèixer l'existència de programes especialment dissenyats per a l'anàlisi qualitativa de dades, com són Nudist-Vivo (N-Vivo) i Atlas-Ti, vam optar per treballar amb el primer. Hi vam entrar les entrevistes, les vam codificar i en vam generar informes. De nou, l'exercici va ser útil per a la nostra formació, però els resultats no van ser prou convinents. El programa no permetia destacar el fons del text en color i el color de les lletres no es distingia suficientment. Per tant no s'adequava a les nostres exigències visuals. Tampoc ens proporcionava la flexibilitat que necessitàvem per anar comprovant amb agilitat les hipòtesis que anaven sorgint de l'anàlisi. És més, dos problemes tècnics ens van fer perdre la majoria de les dades generades amb aquest programa. El nostre centre va posar fi al contracte, i en canviar d'ordinador amb un nou sistema operatiu, la nostra versió del programa ja no funcionava. Amb tot, l'experiència de codificar les converses ens va servir com a entrenament. Incloem una mostra dels informes generats amb el programa a l'annex 3.4.

Vam recórrer als mapes conceptuals amb el programa CmapTools a fi d'entendre els constructes dels docents sobre el bon traductor. A l'annex 3.6.1 incloem els mapes de cada un dels sis professors sobre aquest constructe —i un de síntesi—, juntament amb el text corresponent de l'entrevista i la nostra anàlisi. Amb cada mapa individual vam representar gràficament les creences dels professors sobre el bon traductor a l'entorn de les citacions pertinents del discurs del participant, amb la intenció de no allunyar-nos de les dades primàries. A continuació vam elaborar un mapa de síntesi i vam redactar la nostra interpretació tant dels mapes individuals com del de síntesi. Vam portar a terme el mateix procediment amb les creences dels docents sobre l'estudiant —que incloem a l'annex 3.6.1—, però sense elaborar-ne l'escrit final. Aquestes dos conjunts d'anàlisi ens van resultar útils com a punts de referència quan vam portar a terme la nostra última fase d'anàlisi.

Amb el coneixement acumulat de les anàlisis anteriors, vam dissenyar la nostra última fase d'anàlisi, que descrivim a continuació. Com a material de referència, comptàvem amb els informes d'N-Vivo —amb el text de cada docent sobre el professor, l'estudiant i el bon traductor—, així com els mapes conceptuals dels docents sobre l'estudiant i el

bon traductor, els mapes de síntesi respectius i l'anàlisi redactada d'aquest últim constructe. Vam decidir reduir de sis a tres el nombre de professors per a la nostra anàlisi final, ateses les limitacions temporals imposades pel Reial decret 99/2011. Dos d'ells són dones i l'altre és un home. De les docents que treballaven en equip amb la mateixa combinació lingüística —T1 i T6 d'una banda i T2 i T4 de l'altra— vam triar-ne una, i vam seleccionar el tercer docent perquè impartia la combinació amb l'anglès, ja que el sistema jurídic dels països de parla anglès és diferent del nostre, i ens interessava veure com tractava aquesta diferència cultural.

El programa Excel, amb la seva opció de filtrar dades, ha estat una eina excel·lent per codificar els torns de les converses i visualitzar exclusivament els torns seleccionats. Així mateix permet filtrar per colors, cosa que hem fet servir puntualment per analitzar qüestions diverses. El programa ens ha permès veure alternativament fragments codificats d'una manera o d'una altra i la conversa sencera, mentre que el tractament de textos ens ha deixat aprofundir en aspectes més concrets de l'anàlisi de la conversa de cada docent. Incloem una captura de la primera pantalla a l'annex 2.2.2, així com l'Excel amb els tres fulls de càlcul a l'arxiu independent en la versió electrònica: "Annex 2.2.2. Entrevistes codificades T4 T6 T3". Vam entrar cada conversa en la primera columna d'un full de càlcul, de manera que cada torn ocupava una fila, i vam dissenyar la codificació que aplicaríem a la primera conversa i que es pot consultar a l'annex 2.2.1. Comptàvem amb tres elements per organitzar la informació: el model adoptat per analitzar la metodologia docent —amb les categories d'enfocament, disseny i implementació—, disponible al capítol 4; el marc teòric —amb les categories d'experiències precursors, indicadors de creences (capítol 1), conceptes clau de la traductologia i competència traductora (capítol 2)— i el guió de l'entrevista (annex 1), categoria que servia per recollir els aspectes que no havien sorgit en les categories anteriors. Cada una d'aquestes categories encapçalava una columna del full de càlcul, on podíem codificar cada torn de la conversa amb una lletra per a cada una de les opcions de les categories. Aquestes lletres es podien entrar individualment o en combinació, si més d'una opció d'una categoria apareixia en un mateix torn. Per exemple, a la columna d'experiències precursors de T4, les opcions eren de formació (F), docència (D), altra experiència professional (X), relació amb experiències precursors (R), "sempre m'ha agradat" (A) i influències (I). Per tant, a la columna corresponent a les experiències precursors (PR), hi trobem torns codificats amb D, DR

o DFI, entre altres. Vam destinar una última columna a “altres” a fi de recollir-hi qüestions que no havíem previst o que eren específiques d’un professor. Per elaborar les codificacions dels professors següents (T6 i T3), ens vam basar en les codificacions dels anteriors i hi vam introduir canvis, per exemple eliminant categories o opcions de poc rendiment. En qualsevol moment podíem fer una còpia del full de càlcul a fi de visualitzar alhora els torns codificats per dues columnes diferents.

Excel ha resultat ser un instrument extremadament flexible. En qualsevol moment podíem afegir una nova opció a una categoria o una nova columna amb una nova categoria. Podíem destacar el fons del text amb un color o un altre, i filtrar els torns per colors. El que no permet el programa és destacar el fons amb colors diferents en un mateix torn. Per tant, hem fet servir Word per realitzar una anàlisi més minuciosa del text. Vam copiar-hi els fragments de text filtrats en Excel, i així podíem fer servir els colors de fons per indicar els fenòmens a l’interior de cada torn. Per exemple, en parlar de les mancances principals dels estudiants, T6 distingia entre les que considerava justificables i les que creia que no tenien justificació. Per tant en el seu full d’anàlisi en Word, a l’apartat sobre les mancances principals dels estudiants, vam aplicar-hi colors per codificar “justificables: camp conceptual”, “lingüístiques L1 i L2 (no justificable L1)”, entre altres. A tall d’exemple recollim un extracte del full d’anàlisi de T6 a l’annex 2.2.3.

Amb l’ajuda d’aquests instruments vam redactar la nostra interpretació de les creences de cada docent, que hem inclòs en el capítol 8. Igual que amb els mapes conceptuals, a fi de mantenir una proximitat amb les dades primàries, vam incloure el text dels nostres participants en aquestes anàlisis. Els números de torn hi vénen indicats entre parèntesis. A continuació vam passar a elaborar una síntesi d’aquestes interpretacions per als nostres resultats. Tenint a l’abast una eina tan versàtil com és Excel, per a aquesta síntesi també vam utilitzar el programa per elaborar algunes taules comparatives sobre un aspecte en concret, com ara el paper de l’estudiant (vg. annex 2.3.1) o el procés de traducció, del qual recollim una captura de pantalla a l’annex 2.3.2, i el full de càlcul en la versió electrònica amb el títol “Annex 2.3.2 Tots anàlisi procés de traducció”. Hem pogut comprovar que el que succeeix amb l’anàlisi de dades és semblant al que hem experimentat amb la traducció: cada vegada que es repassa, pot sorgir una petita millora. Per aquest motiu, si reviséssim les diverses fases d’anàlisi veuríem com les interpretacions han anat evolucionant.

7.3.2 Documents

Vam recollir documents de tres tipus diferents. A fi de conèixer més a fons l'ensenyant i la seves experiències precursorses —tant d'estudis formals com d'experiències professionals—, així com els seus interessos professionals —que queden reflectides en la seva recerca, publicacions i intervencions en congressos— vam analitzar el currículum vitae de cada col·laborador. Per completar i contrastar les dades generades en les entrevistes sobre el disseny i implementació de la metodologia docent de cada professor, vam reunir documents de les assignatures: el programa, la bibliografia i el dossier. Amb l'objectiu de conèixer les especificacions institucionals que podrien condicionar el comportament dels ensenyants vam recollir el pla d'estudis anterior i el vigent en el moment de les entrevistes. Aquesta informació és especialment rellevant en el moment de fer les entrevistes —al final del curs 2002-2003— perquè aquest era el primer any d'un nou Pla d'estudis. Vam recopilar la documentació en format electrònic i en fotocòpies, tot i que, per respecte a l'anonimat dels participants, no l'hem inclòs en aquest estudi.

7.3.2.1 Anàlisi del currículum vitae

Un currículum reflecteix no sols la presentació que una persona vol fer d'ella mateixa sinó també les expectatives que es planteja sobre el receptor del document. A fi d'evitar distorsions, per a la nostra recerca no vam recollir currículums fets ex professo sinó els que els participants ja havien presentat a les seves autoritats educatives i que estaven disponibles a la web de la universitat. L'anàlisi que hi vam fer va ser una simple extracció d'aquella informació sobre la història de la vida de cada participant que podia contribuir a comprendre la formació i la naturalesa de les seves creences en el context objecte d'aquest treball. Preteníem obtenir respostes a preguntes com ara:

- Quins estudis formals ha cursat?
- Com s'han ampliat aquests estudis?
- Quina ha estat la seva trajectòria professional?
- Exerceix de traductor professionalment?
- Quins són i han estat els seus àmbits de recerca (tesi doctoral, publicacions, ponències, etc.)?
- Quines altres assignatures imparteix, a part de les que tenim en compte per al nostre estudi?

Obtenir aquest material abans de fer l'entrevista podia ajudar a focalitzar les dades que hi recollíem. Ara bé, també podia suscitar una certa resistència en alguns informants poc

inclinats a revelar detalls sobre el seu passat. Atesa la importància de comptar amb la màxima col·laboració dels participants durant les entrevistes, vam optar per recollir aquesta informació de dues maneres diferents: abans de l'entrevista la vam buscar pel nostre compte i després de l'entrevista la vam demanar als participants.

7.3.2.2 Anàlisi dels documents sobre les assignatures

El material proporcionat als estudiants a l'inici del període de docència (programa, bibliografia i dossier) pot permetre fer inferències sobre la metodologia implícita del docent tant pel que fa a l'enfocament de l'assignatura com pel que fa al seu disseny, i en menor grau, a la seva implementació. També pot suggerir les tendències, tant pedagògiques com traductològiques, que han influït en les creences professionals dels docents. Vam examinar el programa de cada assignatura per saber el continguts i els procediments als quals el professor donava més importància. En vam analitzar la bibliografia per constatar si hi havia informació que podia contribuir a la descripció de les creences dels docents, com ara els tipus d'obres que la comprenien —per exemple, recursos documentals lingüístics i temàtics i articles acadèmics— i les influències que hi quedaven reflectides de les diverses tendències traductològiques i pedagògiques. Vam estudiar-ne el dossier per saber quina mena de materials proporcionava el docent als seus alumnes, com ara textos per traduir i textos traduïts; informació temàtica, traductològica, lingüística i procedimental; activitats a part de les traduccions i qüestions relacionades amb la gestió de l'assignatura. Aquesta última anàlisi era especialment útil com a complement de les actuacions autoreferides dels professors a partir de les quals inferíem les seves pedagogies personals.

7.3.2.3 Anàlisi dels plans d'estudi

Vam analitzar els canvis del nou pla d'estudis respecte a l'anterior i vam prendre nota d'aquells aspectes que podien influir en el comportament docent. Podia succeir que les declaracions de creences no s'evidenciessin en les actuacions autoreferides dels docents per mor d'aquests canvis, ja que els factors contextuals —com ara el nombre i la diversitat dels estudiants— poden dificultar una pràctica docent habitual d'un professor. Sovint el procés d'adaptació a un nou pla d'estudis requereix un cert temps.

Capítol 8. Anàlisi de les creences professionals de docents de traducció jurídica

En aquest capítol presentem la nostra interpretació de les creences de tres professors de traducció jurídica sobre la formació de traductors d'aquesta especialitat. A fi de facilitar-ne la comparació, organitzem la informació de cada un dels participants en tres apartats: experiències precursors, enfocament metodològic i enfocament traductològic. Aquestes dues últimes categories, les hem establert al capítol 4 en el nostre model per a l'anàlisi de la metodologia docent, adaptat de la proposta de Richards i Rodgers (1986/1999). L'enfocament metodològic tracta la manera d'ensenyar, mentre que el traductològic se centra en els continguts i els criteris per organitzar-los. Els subapartats a l'interior de cada una d'aquestes categories varien d'un docent a un altre, d'acord amb els aspectes que han destacat en el seu discurs.

Comencem amb el pensament docent de T4, la professora amb una aproximació més constructivista. A continuació analitzem la pedagogia personal de T6, d'inspiració transmissionista però que incorpora alguns elements constructivistes. Acabem amb les creences docents de T3, l'enfocament del qual està ben arrelada en la transmissió de coneixements. A fi de donar veu a aquests docents, hem citat el seu discurs directament sempre que ens ha estat possible. Els torns del seu discurs apareixen entre parèntesis i es poden consultar en les transcripcions de les entrevistes recollides en els documents per a l'anàlisi final als annexos. També es poden consultar en els annexos electrònics, en el full de càlcul que hem fet servir per a l'anàlisi de les entrevistes.

8.1. T4, professora de la combinació lingüística francès-castellà/català

En el moment de l'entrevista, T4 és traductora professional. Les assignatures de traducció especialitzada que imparteix són de traducció especialitzada juridicoeconomica francès-castellà/català. Hi treballa en col·laboració amb T2.

8.1.1 Experiències precursors

T4 és una apassionada de la traducció de tota mena de textos: "Cada text i cada [...] àmbit de la traducció té el seu encant" (45). És de les poques coses que tenia clares a la

vida ja des dels catorze anys (9) —que “volia ser traductora” (21)— , cosa que explica a partir de les emocions: “m’agrada molt traduir” (14), “és una passió” (15). Conseqüentment es va llicenciar en traducció i s’hi va doctorar. Els seus estudis de llicenciatura li van aportar una formació en traductologia que valora i, en canvi, una experiència negativa a les classes de traducció, que sovint mancaven de metodologia docent (83-95) i “allò era avorridíssim” (91).

Aquesta professora va iniciar la seva trajectòria docent sense a penes haver impartit classes de cap altra matèria i veu l’ensenyament de la traducció com una “una prolongació [...] de fer de traductora” (25, 27). Va començar a ensenyar traducció especialitzada per casualitat, primer traducció econòmica i després també traducció jurídica: hi faltava un professor i li van oferir les classes quan era becària, mentre feia la tesi (31-37). Aleshores es va veure amb la necessitat d’autoformar-se en didàctica de la traducció, atès que “la part traductològica ja la tenia” (187), —tant per la seva formació com per la seva experiència com a traductora—, i podia consultar fàcilment els seus dubtes temàtics perquè “moltes persones del meu voltant, sí són juristes i són economistes” (197).

Amb la finalitat d’elaborar el seu mètode docent va consultar els materials existents de cursos anteriors —programes, textos i plantejament de les assignatures (79)—, per saber “com s’havia fet” (79), així com publicacions sobre didàctica de la traducció general d’Hurtado (173) i de la traducció jurídica de Borja (171), que li van semblar “bastant útils” (175). El que més li va servir van ser les explicacions de “com plantejaven les classes” (79) els seus companys de despatx (159, 179), que impartien traducció general en la seva mateixa combinació lingüística (francès-català / castellà). Li va resultar especialment útil els consells de Mercedes Tricás, que havia publicat un manual de traducció (1995) i “em va explicar com feia ella les classes, com corregia, em va donar unes indicacions metodològiques” (1082) i “bibliogràfiques, d’anar mirar aquí, anar a mirar allà” (1084). Va adaptar aquestes pautes a les seva “idiosincràsia en aquell moment” (165) per fer el seu propi model (79), en el qual va destacar més les explicacions i els recursos temàtics a fi d’ajustar-lo a la traducció especialitzada (163).

8.1.2 Enfocament metodològic

Amb l’objectiu de conèixer les creences professionals de T4 sobre la manera de formar un traductor jurídic començarem per analitzar la seva conceptualització de la

metodologia docent. Com creu que es forma un traductor? El cas d'aquesta professora destaca per l'interès que li va suscitar la metodologia ja abans d'iniciar la seva docència, perquè considera que tot professor ha de comptar amb un disseny metodològic explícit. Potser precisament per aquesta inquietud, la metodologia de T4 s'allunya de la clàssica transmissió de coneixements i adopta una enfocament més actual encaminada a facilitar l'aprenentatge als estudiants i, per consegüent, a ajudar-los a construir els seus propis coneixements. És interessant observar que T4 només fa servir el verb “transmetre” una vegada al llarg de l'entrevista, i no pas per referir-se a la transmissió de coneixements, sinó de la seva pròpia passió per la traducció (375): “intento transmetre's la passió per la traducció, ara que ho aconsegueixo o no ja és una altra cosa” (373). Això només és un primer indici que l'enfocament de T4 no es base en la transmissió de coneixements. L'anàlisi de les seves creences sobre el docent il·lustra com el seu enfocament se centra en l'estudiant, característica que és més coherent amb la construcció de coneixements que no pas amb la seva transmissió. El paper actiu que atorga als estudiants confirma el protagonisme que tenen en el seu enfocament.

A fi de conèixer les creences de T4 sobre el seu enfocament metodològic, doncs, analitzarem el seu discurs sobre el docent —requisits i papers que adopta— i l'estudiant —el seu paper actiu, el constructe del bon estudiant i les principals mancances de l'estudiant en iniciar-se en la traducció jurídica. També examinarem les maneres com T4 agrupa els estudiants per entendre les seves creences sobre les interaccions entre els alumnes. Per acabar, veurem breument el futur que aquesta professora preveu per als seus estudiants, com a professionals de la traducció o completant la seva formació.

8.1.2.1 El docent

T4 revela les seves creences sobre el docent principalment amb la descripció del que fa a les seves classes. Atès que la metodologia que descriu és la que ella ha elaborat, entenem que generalment creu en el que fa i, per tant, interpretem que les seves actuacions autoreferides indiquen les seves creences. Ara bé, també hem analitzat les seves poques declaracions (*belief statements*) sobre el docent i veiem que són coherents amb aquestes actuacions, excepte en un cas de conflicte intern (*hotspot*). El fet que la nostra anàlisi ens hagi permès detectar aquest conflicte ens ha reforçat la confiança que hi tenim. Abans d'examinar els diversos papers que adopta T4 com a docent, veiem

quins són els requisits amb els quals creu ha de complir un professor de traducció jurídica.

8.1.2.1.1 Requisits del docent

Tal com hem vist a les seves experiències precursors, T4 afirma que ja reunia dos dels tres requisits que considera necessaris per poder exercir com a professora universitària de traducció jurídica: els coneixements traductològics (187) i la manera de resoldre els seus dubtes conceptuals de dret (197). Per tant, abans de començar aquesta docència es va preparar en el tercer requisit, que considera imprescindible: tenir una “metodologia docent” (115). Opina que durant els estudis de llicenciatura, la majoria dels seus professors de traducció no en tenien, cosa que li va servir de “models que no s’han de seguir” (1088). Narra amb vivesa com eren aquelles classes, fent parlar el seu professor amb veu pròpia, (94-109), de manera que sembla que revisqui aquells episodis en què es va formar o refermar la seva creença sobre la necessitat de comptar amb una metodologia docent. És destacable el caràcter emotiu i avaluatiu de la seva intervenció. Estableix una relació directa entre la metodologia docent i la preparació de les classes, ja que conclou la narració dient que ella sí que es prepararia les classes, perquè els alumnes s’ho mereixien (91-123). No considera metodologia la pràctica en voga a l’època (95), que consistia en la traducció individual d’un text per part dels estudiants, sense cap preparació prèvia (107), seguida per una correcció oral a classe amb les aportacions dels estudiants per torns, que el professor acceptava o rebutjava sense gaires explicacions i sense remetre’s a fonaments teòrics. Simplement deia, per exemple, “‘Esto no suena bien’” (109). Era un procediment centrat en el professor amb escassa participació dels estudiants. L’objectiu aparent era que tots els estudiants obtinguessin el mateix producte final —el del professor—, i no s’hi desenvolupaven explícitament criteris per resoldre problemes de traducció ni una metodologia per facilitar la tasca traductora. Respecte a la metodologia, les creences de T4 sobre la formació de traductors estan en clara oposició amb el que ella va viure com a estudiant. Una de les diferències principals rau en els papers que creu que ha de tenir el docent, que veiem a continuació.

8.1.2.1.2 Els papers del docent

T4 concep el docent bàsicament com a persona que facilita l’aprenentatge a l’estudiant, és a dir que parteix d’una perspectiva de la formació centrada en l’estudiant: tracta de

motivar els estudiants, els fa de guia, analitza les necessitats dels estudiants per poder-hi respondre i, conjuntament amb l'estudiant construeix les bastides necessàries per acompanyar-lo en la seva progressiva autonomia. Amb el propòsit de motivar els aprenents, té en compta el seu domini afectiu, és a dir els factors emocionals que poden contribuir a engrescar-los en la seva trajectòria d'aprenent o els hi poden frenar. Com a guia, abans de fer emprendre la tasca traductora, els facilita un model d'anàlisi del discurs del text original i un marc processual, i els proporciona activitats per consolidar els seus aprenentatges. Analitza les necessitats concretes dels estudiants amb cada traducció que li lliuren i amb cada grup classe, a fi de poder-hi respondre de la forma més adequada. Fa servir el constructe de la bastida personalment i col·laborativament amb els estudiants, per donar-los el suport necessari en la seva construcció personal del procés de traducció, i el seu pas des de la dependència inicial fins a l'autosuficiència.

8.1.2.1.2.1 El docent que motiva

T4 demostra una atenció especial envers el domini afectiu dels seus estudiants, del qual la motivació forma part. Constatem tres ocasions en què T4 adopta un paper "motivador". En una assignatura de traducció jurada de quart curs, entenem que un dels objectius de fer que els estudiants comparin la seva versió de traducció amb la d'un traductor professional és per estimular-los la confiança en comprovar que "no estaven en situació d'inferioritat amb qualsevol professional que estigués cobrant" (794). Com a conseqüència de l'activitat, les alumnes "llavors clar, van sortir d'allà totes contentes perquè veien que, que ho feien bé" (792). T4 expressa amb "llavors clar" que és una conseqüència previsible, cosa que indica la intenció que tenia amb aquesta l'activitat. La conclusió de T4 sobre aquest episodi —"I això és lo maco" (796)— és un altre indicatiu del seu propòsit de motivar els aprenents amb l'activitat.

L'activitat següent també serveix per estimular la confiança dels estudiants: "una vegada que han fet la traducció, jo els dono, si hi ha, una versió oficial, i ells, [...] doncs, eh, critiquen la, la traducció publicada, o en, l'elogien" (477). El plantejament inicial que aquí fa T4 és que els alumnes critiquin les versions publicades, i la possibilitat d'elogiar-les apareix en segon lloc. És més, en tots dos casos, a l'estudiant se li assigna un paper de crític, és a dir de persona amb una certa expertesa. Sembla evident que aquest rol hauria de resultar més engrescador que no pas el de persona criticada, típic del paradigma tradicional que T4 coneix bé de la seva experiència estudiantil.

Un tercer exemple de la rellevància de la motivació en la conceptualització que té T4 del docent apareix en la seva negativa a assumir un paper que podria desanimar els alumnes. Conversant sobre els estudiants que, segons ella, al final de la carrera no estarien en condicions d'exercir com a traductors professionals —i després de comentar les opcions que considera apropiades perquè es continuessin formant—, l'entrevistadora li pregunta si una alternativa seria recomanar-los que es dediquessin a una altra cosa (1005) i aquesta és la seva resposta:

“Home és una mica,, sí clar, eh, clar, jo suposo que fins a un punt, fins a un cert punt ells ja en són conscients de les seves ca/ mancances,, el que he trobat amb els alumnes del pla nou, ‘ai, és que, és que no sé si ho podré fer-ho, perquè ho veig massa difícil’., perquè vull dir que, són conscients, de, de que no, que no, que no poden, que no pot ser que, que no sàpiguen escriure bé en castellà.” (1006) “Ara, el ‘dedica’t a una altra cosa’, si et tens planificada la vida d’una manera, ha ha és una mica difícil, jo” (1008) “Jo no em veig amb cor de dir-li amb un alumne, dedica’t” (1010) “és el mercat el que els, porta cap a un lloc o cap a un altre” (1022) “És el clima laboral.” (1024) “ja ho veuran ells”. (1030)

En essència, diu que no perquè “Jo no em veig amb cor de dir-li” això (1010). Sembla que la seva voluntat de no desmoralitzar els estudiants és un dels factors que li impedeix fer una recomanació d’aquesta mena: “Ara, el ‘dedica’t a una altra cosa’, si et tens planificada la vida d’una manera, ha ha és una mica difícil” (1008). Es nota, a més, que l’amoïna plantejar-se aquesta opció, que li resulta “una mica difícil” (1008), i que considera innecessària, ja que “fins a un cert punt ells ja en són conscients de les seves ca/ mancances” [(1006) i si no ho són, “és el mercat el que els, porta cap a un lloc o cap a un altre” (1022)]. El seu discurs denota aquesta incomoditat, per l’extensió de la seva resposta (1006-1030) —d’un total aproximat de 140 paraules—, i per les estratègies discursives que utilitza, i que aquí identifico i indico amb el subratllat:

Mitigació: “és una mica, [...] suposo que fins a un punt, fins a un cert punt ells ja en són conscients [...] (1006) “és una mica difícil”. (1008)

Circumlocucions i expressions crossa:

- 1) “Home és una mica,, sí clar, eh, clar, jo suposo que fins a un punt, fins a un cert punt ells ja en són conscients”. (1006)
- 2) “Perquè vull dir que, són conscients, de, de que no, que no, que no poden, que no pot ser que, que no sàpiguen escriure”. (1006)

Discurs directe de l’alumne per il·lustrar el seu coneixement d’aquestes mancances: “els alumnes del pla nou, ‘ai, és que, és que no sé si ho podré fer-ho, perquè ho veig massa difícil’”.(1006)

Reiteració, en aquest cas de la seva creença que els estudiants que no estan en condicions de dedicar-se a la traducció són conscients de les seves limitacions:

- 1) “Els ja en són conscients de les seves ca/ mancances”. (1006)
- 2) ““No sé si ho podré fer-ho, perquè ho veig massa difícil””. (1006)
- 3) “Són conscients [...] que no pot ser que, que no sàpiguen escriure bé en castellà”. (1006)

La sensibilitat als factors que motiven els seus estudiants és només un dels aspectes que integra el paper del docent segons T4. Un altre és el seu rol de guia.

8.1.2.1.2.2 El paper de guia

T4 formula el seu paper de guia amb la metàfora “els obro un camí” (139), com si fossin exploradors en terres verges. Amb aquesta finalitat, a l’inici del curs proporciona als estudiants una fitxa que ella explica que té la funció de “guia, del procés de traducció, i la guia una mica també de la classe” (129). Amb aquest full de ruta assegura que els estudiants no es perdin: sempre saben en quin punt es troben — en el procés de resoldre cada una de les traduccions— i quins requisits ha de complir la traducció d’acord amb cada encàrrec. Amb aquesta ajuda, els estudiants poden fer “tota la, el procés, a, a partir del camí que jo els he obert” (541). Tot i ser conscient del seu paper de guia, T4 avisa que, el camí, “els, l’obro, això no vol dir que després no surg, no, no vagin sorgint, altres, dreceres” (141), i aquestes “dreceres” poden venir plantejades per ella mateixa, com a guia, o pels estudiants, en el seu paper de protagonistes en la construcció del seu propi sentit. Això subratlla el paper destacat que tenen els estudiants en la seva metodologia: els guia per un camí, però reconeix que els estudiants també hi poden proposar dreceres útils.

En tres ocasions T4 diu que obliga els seus estudiants a fer unes tasques:

“Els obligo a que facin exposicions orals, petites”. (509)

“Això també els obliga a buscar, informació”. (521)

“Els recursos electrònics, no els, no dono cap, a la bibliografia, per obligar-los a, buscar-los amb ells”. (824)

Tot i la força que denota el verb que utilitza, entenem que aquestes actuacions també formen part del seu paper de guia: no sols els indica el camí que han de seguir sinó que els dóna l’oportunitat de fer-ho amb la seva exigència. Tots sabem que hi ha alguns estudiants que només fan el que se’ls exigeix.

8.1.2.1.2.3 Resposta a l'anàlisi de necessitats dels estudiants

L'anàlisi de les necessitats dels estudiants com a font de continguts i d'activitats és una de les característiques rellevants del model docent centrat en l'estudiant d'aquesta professora. A partir dels problemes detectats en les traduccions que corregeix, T4 decideix "quins són els aspectes que treballaríem, amb més, amb més èmfasi" (559) i, com a reforç, a) prepara exercicis lingüístics (473), de traducció (475, 477) i de recerca lèxica (483), b) decideix quines exposicions temàtiques s'han de fer (509-519) i c) busca textos i esquemes complementaris relacionats amb el tema tractat, que proporciona als estudiants a fi que puguin ampliar els seus coneixements declaratius. Veiem, doncs, que tot i que l'enfocament didàctic de T4 compta amb un disseny a priori del procés de traducció, també integra un disseny a posteriori per al tractament de problemes detectats en la producció dels estudiants. Ara bé, la professora confessa que "Això es fa més difícil quan tens un grup, molt, molt ample" (579). Es refereix a la situació amb el nou pla d'estudis, en què té un grup de 40 estudiants, en comptes dels vuit, que tenia amb el pla anterior.

Veiem un altre exemple interessant de respondre a les necessitats dels estudiants en la manera com T4 tracta d'integrar un grup nombrós d'estudiants Erasmus en aquesta nova assignatura. Atesa la necessitat que tenia aquest col·lectiu de practicar les seves habilitats orals, "els he aprofitat sobretot, per a les exposicions temàtiques" (595), que "els servia per parlar una mica castellà" (605). No sols proporciona la pràctica oral que volen els estudiants estrangers, sinó que aprofita els seus coneixements culturals per al bé de tot el grup. El fet de poder aportar aquesta informació als seus companys també devia de millorar la confiança d'aquests estudiants i ajudar-los a integrar-se millor en el grup classe.

Un tercer exemple de la seva atenció a les necessitats dels estudiants, el trobem en el seu comentari sobre la integració de qüestions professionals en els estudis universitaris de traducció: "a mi em sorprèn [...] que no es doni [...] tanta importància a aquest aspecte [...] perquè els alumnes és el que reclamen" (1166) "sobretot quan estan a, al final, de la carrera" (1168). Ja no es tracta exclusivament d'una necessitat detectada —"elles estaven angoixadíssimes, perquè clar s'acabava i ara què?" (752)—, sinó també d'una reclamació expressada per part dels estudiants d'uns coneixements que T4 considera que "han de saber" (1104). Per això, malgrat la seva creença que "la

universitat no fa prou èmfasi” (1104) en l’aspecte professional “perquè considera que no és prou acadèmic, i que per tant no és prestigiós” (1106), ella sí que el va tractar en una assignatura de traducció jurídica que estimava que reunia les condicions necessàries “perquè era un grup molt bo, perquè ja tenia una dinàmica molt bona, i perquè eren petits” (635). En aquest cas, la possibilitat de respondre a les necessitats dels estudiants venia condicionada no sols per les característiques del grup classe, sinó també pels coneixements que ella tenia com a traductora professional, condició que considera imprescindible per poder-ne donar una visió adequada:

“Només ho pots parlar, si ho coneixes”. (1148)

“Crec que, que has de tenir, una visió de com està la cosa, el mercat, conèixer, conèixer la realitat de primera mà per poder, sensibilitzar el alumnes”. (694)

A cavall entre el paper de guia i el de respondre a les necessitats de l’estudiant es troba la tècnica de la bastida (*scaffolding*) que utilitza T4 per proporcionar el suport necessari als estudiants en la mesura que els fa falta.

8.1.2.1.2.4 Aplicació del constructe de la bastida (*scaffolding*)

El terme *scaffolding* apareix per primera vegada en el sentit metafòric amb què s’utilitza en la psicologia de l’aprenentatge en la descripció que fan Wood, Bruner i Ross (1976) de la manera com els adults interactuaven amb uns nens preescolars a fi d’ajudar-los amb un problema de reconstrucció de blocs de construcció. Traslladat a l’aula, es podria resumir com la interacció estructurada entre l’ensenyant i l’aprenent a fi d’ajudar l’aprenent a assolir un objectiu. Bruner el defineix així:

[Scaffolding] refers to the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill she is in the process of acquiring. (Bruner 1978: 19)

Tot i que T4 no fa cap referència al terme de “bastida” (*scaffolding*), l’anàlisi de les seves actuacions autoreferides revelen que és una pràctica que forma part de la seva metodologia, cosa que és coherent amb la seva perspectiva de facilitar als estudiants l’aprenentatge del procés de traducció.

A l’inici del curs, en el dossier de l’assignatura, a part d’una bibliografia, per a cada traducció dóna una fitxa als estudiants, que “és la guia, del procés de traducció” (129) amb un encàrrec que especifica la situació comunicativa, un model d’anàlisi discursiu que contempla els nivells peritextual, macrotextual i microtextual del TO, i els elements

que li sembla que “poden plantejar més problemes, tant traductològics com, com, de, d’interpretació” (129). A fi de familiaritzar-los amb aquests problemes i facilitar-los-en la comprensió, també “mirem exemples d’aquests elements en altres textos” (131). Inicia aquesta tasca prèvia sobre el TO amb el grup classe, amb el propòsit que els alumnes puguin arribar a realitzar el mateix procés independentment “a partir del camí que jo els he obert” (541).

En teoria, per completar aquest procés els estudiants “fan la recerca, terminològica, fan la recerca temàtica, tot això en una situació ideal” (541), tot i que estima que “l’hàbit, [...] de no conformar-se, [...] de consultar fonts,” (736), “no ho aprenen fins que no estan fora d’aquí” (403), com a resposta a les exigències del món professional (409). Segons el seu parer, això és el que els costa més aprendre (393). Ara bé, un dels factors que, segons T4, caracteritza un bon traductor és el seu rigor en el sentit de “buscar, i si has d’estar donant voltes amb una frase,, mil hores, doncs estar-te allà” (319) “fins que arribes” a la solució adequada (321). Sovint els aprenents abandonen la tasca abans d’arribar-hi (395), experiència que T4 reconeix de la seva etapa estudiantil (708). Conseqüentment veu necessari dedicar temps i esforços a desenvolupar aquesta habilitat i tracta explícitament els recursos consultats en diversos punts de l’assignatura a fi que vagin aprenent no sols quins recursos consultar per resoldre cada tipus de problema, sinó especialment com avaluar el resultat obtingut i perseverar en la recerca fins a obtenir la resposta òptima.

Fa que els estudiants presentin oralment “petites exposicions temàtiques” (519) d’aspectes jurídics relacionats amb el text que tradueixen (511), en part perquè “això també els obliga a buscar, informació” (521). A la fase de correcció es comenten “d’una manera bastant exhaustiva” (137) els recursos consultats, tant en paper, com en suport electrònic. Els recursos electrònics són especialment rellevants en el seu plantejament. Ja en idear la seva metodologia docent a partir de les aportacions dels seus col·legues, va veure la necessitat de fer-hi més èmfasi ja que li “semblen fonamentals avui en dia” (163). Si tingués un equip a la seva disposició per ajudar-la amb la docència, una de les tasques que encomanaria als col·laboradors seria de buscar recursos electrònics útils (247). Ara bé, a la bibliografia, no hi inclou aquesta mena de recursos, justament “per obligar-los a buscar-los” els estudiants (824), de manera que al final del trimestre els alumnes tinguin un “petit directori d’adreces interessants” (826). Al llarg del curs, va compartint els recursos excepcionalment útils que sorgeixen de la recerca:

Si per exemple doncs, em diuen ‘ai mira, que jo he trobat això, i a la pàgina tal, o he trobat això al llibre tal que m’ha ajudat molt’, doncs ho posem en comú i ho repartim per tothom, (846) tant meves com seves. (848)

Les habilitats de recerca dels estudiants es van modelant a partir de la posada en comú i comentari conjunt dels recursos emprats per resoldre problemes de traducció sobretot terminològics i de l'àmbit temàtic en general. En aquest sentit, doncs, tant el docent com els altres estudiants contribueixen a construir la bastida per a aquest aprenentatge. A part de supervisar aquest procés dins l'aula, a vegades T4 demanava als alumnes que, juntament amb la traducció, documentessin “quin camí era el que havien seguit/ per resoldre els seus problemes” (551, 553), a fi que poguessin justificar les decisions que havien pres. Gu, referint-se a l'ensenyament d'estratègies en l'aprenentatge de llengües, descriu un procediment que s'assembla molt al que aplica T4 quan presenta un model als estudiants, els el fa practicar, i els anima a justificar i discutir els resultats obtinguts, tot amb la intenció que puguin aplicar la mateixa estratègia a tasques semblants:

Strategies are first introduced and modeled by the teacher, before students are given tasks to practice using the taught strategies. Teachers and learners reflect along the way about the reason for choosing and the effectiveness of using the strategy in question. Learners are finally encouraged to extend the use of the taught strategies to similar language learning and language use tasks. In this way, the responsibility for strategic decision-making shifts gradually from the teacher to the learners as classroom instruction moves from stage to stage, resulting in full learner responsibility in strategy choice and use at the end of training. (Gu 2012: 321)

La correcció de les traduccions ens proporciona un altre exemple interessant de l'aplicació de la bastida a les classes de T4. En corregir les traduccions, determina “quins són el, les parts on, on van una mica coixos” (563) “per després, reforçar-ho, a, a la classe” (565). D'aquesta manera s'assegura que es tractin els problemes principals dels alumnes, ja que “potser a mi una cosa que no em plantejava problemes,, que no pensava [...] que pogués plantejar problemes, allò bueno, allò ho fallen tots” (569). La sessió següent se centra en la correcció de la traducció. Les declaracions de T4 indiquen un conflicte intern (*hotspot*) respecte a la seva subjectivitat en aquest terreny: “A mi la correcció és un punt que em fa, estar bastant insegura, sempre” (267). D'una banda, a diferència del que feien els seus professors, voldria justificar les seves correccions de manera objectiva (279, 285). De l'altra reconeix que només “fins a un punt pots, sistematitzar, i objectivitzar” (271) la justificació de la solució que consideres més adient. Adopta la perspectiva de l'alumne quan indica “que no m'agrada per a l'alumne” (277) la “sensació a vegades de subjectivitat” (279) que experimenta l'estudiant quan

ella rebutja una proposta de traducció basant-se en la seva “intuïció” (279-285). Sens dubte recorda la seva experiència negativa com a estudiant, quan el professor no justificava objectivament les seves correccions. Ella els voldria donar una justificació objectiva, perquè els resultés útil per resoldre altres problemes semblants.

Ara, des del punt de vista del docent, reconeix que “a vegades em costa [...] explicitar per què” (279). El conflicte rau en la disparitat entre el que voldria donar a l'alumne (una justificació objectiva) i el que se sent capaç de donar-li (una decisió subjectiva). Fins a cert punt apel·la a la naturalesa de l'art de traduir per justificar aquesta subjectivitat: “però clar és que és, la traducció és una cosa personal” (271), “perquè, clar no són matemàtiques” (269). Resol el dilema fent participar els estudiants en la presa de decisions: “ells plantegen les seves solucions, llavors entre tots analitzem, els avantatges i els inconvenients de les solucions que van aportant, i arribem a una solució de [...] consens” (465) “que moltes vegades, és la que aporten ells, altres vegades és la que apporto jo/ però jo sempre intento aportar-la al final” (467). En aquest cas, abans de fer-ho ella mateixa, fa que els estudiants proporcionin entre ells la bastida necessària, que no és pas la solució final sinó tot el procediment emprès per arribar-hi: el procés de resolució de problemes. Els estudiants poden aplicar aquest procés en la resolució d'altres problemes semblants.

En valorar les intervencions dels estudiants i reconèixer que ella no té la “veritat absoluta” (463), T4 facilita la participació dels aprenents en la discussió. Ho expressa amb discurs directe adreçat a una alumna quan diu, “jo no ho posaria, ara si tu, ho vols posar, i estàs totalment segura, i sap, i i i, ho veus amb criteris objectius que allò va bé,, doncs vale, doncs endavant” (287). Veiem, doncs, que comunica la seva opinió a l'estudiant, però deixa que sigui ella la que prengui la decisió final, sempre que es recolzi en uns criteris objectius. D'aquesta manera, tot i que la professora no sempre sàpiga aportar les justificacions que voldria, subratlla la importància que tenen els criteris objectius en la presa de decisions, i això pot servir de bastida per resoldre problemes posteriors. Aquest procediment és coherent amb l'enfocament adoptada per T4 de formació centrada en l'estudiant. Passem ara a veure quines creences té sobre els aprenents.

8.1.2.2 L'estudiant

En consonància amb un enfocament centrat en l'estudiant que facilita el seu aprenentatge, T4 creu que l'estudiant ha de tenir un paper actiu, cosa que es pot constatar per la multiplicitat d'activitats que els fa portar a terme. A classe analitzen el text original, que després tradueixen individualment a casa, en teoria seguint la metodologia de traducció que van aprenent. Busquen recursos (137), sobretot informàtics (824), en fan un directori (826) i els més interessants es reparteixen entre tots els estudiants (850). Fan exposicions temàtiques (509), i exercicis sobre problemes detectats en les traduccions (473-493). Aporten solucions de traducció (451) a la discussió sobre la correcció (463) i les negocien (449), donant els avantatges i inconvenients per arribar a un consens (465), que sovint és la proposta d'un estudiant (467), ja que T4 no dóna la seva solució fins al final (467).

A fi de conèixer més a fons les creences de T4 sobre l'estudiant, veurem les característiques que integren els seus constructes del bon estudiant i del bon traductor i, alhora, el que pensa que no es pot ensenyar als estudiants i el que els costa més aprendre. A continuació recollirem les mancances principals que tenen els estudiants segons T4, tant en aspectes que considera requisits de les assignatures de traducció jurídica, com en els que creu que formen part d'aquestes assignatures. El punt següent —l'agrupació dels estudiants— pot indicar si aquesta professora considera la interacció entre els estudiants un factor rellevant per al seu aprenentatge. Acabem l'apartat amb una mirada de T4 cap al seu futur dels estudiants, per saber el percentatge d'estudiants que creu que, en acabar la llicenciatura, poden exercir de traductors professionals i el que han de fer els altres per acabar-se de formar.

8.1.2.2.1 El bon estudiant i el bon traductor

Les declaracions de T4 sobre el bon estudiant revelen les seves creences no sols sobre els bons estudiants sinó també sobre els que creu que no ho són. A grans trets T4 equipara el constructe del bon estudiant de traducció amb el del bon traductor, és a dir que considera que els dos han de reunir les mateixes característiques (337-339). Ambdós constructes es caracteritzen per la seva curiositat intel·lectual, la seva sensibilitat no sols per la llengua sinó també per la traducció i el seu rigor: en el sentit de no detenir-se fins que troben respostes als seus interrogants. Els dos són capaços de fer qualsevol tipus de traducció, entre ells les jurídiques, cosa que és congruent amb la

metodologia docent d'aquesta professora que, amb petites modificacions, es pot aplicar a tots els tipus de traducció. L'únic tret que apareix en la seva descripció del bon estudiant i no pas en el del bon traductor és que li agradi la traducció, que veurem ara primer de tot.

8.1.2.2.1.1 Li agrada la traducció

Tot i que T4 equipara el constructe del bon estudiant de traducció amb el del bon traductor, és a dir que considera que els dos han de reunir les mateixes característiques (337-339), en les seves declaracions sobre el bon traductor no esmenta el fet que li ha d'agradar la traducció, cosa que inclou en la seva descripció del bon estudiant (341). Creiem que es tracta simplement d'un descuit per dos motius. D'una banda, parla reiteradament del fet que a ella li agrada la traducció (5-11, 41-61), que fins i tot l'apassiona (15, 41, 373-375) i, malgrat que no ho diu explícitament, no dubtem que ella es considera una bona traductora. D'altra banda, quan tracta aquesta característica en el bon estudiant, la situa en la cúspide del seu esquema de creences sobre aquest constructe—"El que t'agrada és tot" (934)—, com a motor dels altres elements (936). Conversant sobre el que no es pot ensenyar a l'estudiant, T4 indica aquesta característica (930), i conclou que "si no t'agrada com hi ha molts alumnes que estan aquí com podien estar, a, qualsevol altra carrera, doncs es fa difícil, es fa difícil" (936). Les seves declaracions semblen indicar, doncs, que T4 creu que si a una persona no li agrada la traducció, difícilment pot ser ni un bon estudiant de traducció ni un bon traductor. D'altra banda, tot i que creu que és una característica que tenen els un però no els altres, això no implica que pensi que el professor no pot contribuir-hi. De fet, declara que "el repte més important,,doncs [és] aconseguir que s'apassionin" (1032), cosa que reconeix que alhora "és un repte molt difícil, i molt important" (1034).

8.1.2.2.1.2 Té curiositat per saber coses

El tret que T4 situa al nivell següent del seu esquema de creences sobre el bon estudiant i el bon traductor és la curiositat, que considera conseqüència natural d'agradar-li la traducció: "Si t'agrada ja val, ja surt de tu, el, investigar, el ser curiós," (936). Tot i que aquí diu que és una de les claus —"Crec que, la curiositat és una de les, claus de, d'un bon traductor" (309)—, després de repassar les qualitats del bon traductor, hi torna dient "però sobretot curiositat" (327), cosa que ens fa concloure que la considera fonamental. També hi assigna un paper impulsor: "perquè la curiositat ja, et porta a lo altre" (329).

Tot i així, reconeix que és una propietat poc habitual en els seus estudiants: “em penso que pocs alumnes que m’he trobat fins ara tenen la curiositat per sa/ per conèixer per, per saber coses que no se saben fins ara” (307). D’acord amb la jerarquia de requisits manifestada per T4, aquesta mancança repercuteix no sols en el fet que es compleixi, o no, amb els requisits subsegüents del bon estudiant, sinó que compromet l’eficàcia de la docència i, en definitiva, condiona la formació del bon traductor jurídic.

8.1.2.2.1.3 Té sensibilitat per la llengua i per la traducció

Segons T4 un altre factor que no es pot ensenyar a l’estudiant (890), però que considera determinant per al bon estudiant i el bon traductor (311, 313), és la “sensibilitat per la llengua i per la traducció” (902), que T4 defineix com “una certa predisposició/ traductològica” (894,896). Declara que “la traducció sí que es pot ensenyar,, però, fins a un vuitanta per cent” (888) i que el vint per cent restant, el constitueix aquesta sensibilitat (890). Focalitza així l’objecte de la seva docència, i el que queda fora del seu abast. Fa el que pot per ensenyar a traduir, tot i sabent que els estudiants que no tenen aquesta sensibilitat difícilment podran convertir-se en bons traductors.

8.1.2.2.1.4 És rigorós

Segons T4, el rigor és un dels trets distintius importants d’aquests constructes (313) perquè es pot ensenyar (890), tot i que no creu que els estudiants realment l’acaben d’aprendre fins que es troben en el món professional (395-403). Utilitza “rigor” amb el sentit de “no conformar-te amb la primer cosa que, passa pel cap,” (315), sinó “d’anar a buscar, de, consultar fonts” (736), fins a resoldre el problema de traducció. També anomena aquest procés “metodologia de de de treball,, en condicions” (313), “hàbit de treball” (734), o simplement “metodologia” (393), i s’hi refereix amb la metàfora “buscar-se la vida” (359). En descriure el bon estudiant, T4 hi afegeix “persones, treballadores, [...] persones que fan els deures ha ha” (341), probablement com a reconeixement que el rigor exigeix una implicació considerable per part de l’estudiant. T4 intenta ajudar els seus estudiants a adquirir aquest rigor ja des del primer trimestre de traducció jurídica (734) perquè considera que, tot i que se’ls pot ensenyar, és el que els costa més aprendre (393). Al llarg del discurs hem vist com subratlla la importància de comprovar les propostes de traducció mitjançant la consulta de recursos. Tot i reconèixer que és el món professional el que els acabarà d’ensenyar aquesta qualitat, tracta de fer-los-la conèixer i exigir-los-la. Amb aquesta objectiu, afirma que “no

accepto segons quines, porqueries ha ha/ no només des del punt de vista formal/ sinó, des del punt de vista del contingut” (361-367). Tot i creure que no arribaran al nivell exigít per la professió, T4 considera que els seus estudiants assoleixen aquest objectiu en part ja que a les seves assignatures el que aprenen és “a buscar-se la vida” (359).

T4 indica que dificulten l’aprenentatge del rigor els hàbits adquirits en altres assignatures de traducció —“Perquè ells estan molt acostumats, ‘que si no ho trobo, poso una ratlla,, i dir que no ho he trobat” (395)— i els hàbits que ja porten de casa: “si et vénen, segons quines persones, amb segons quins hàbits, doncs això clar no ho pots canviar perquè no et, eh, no ets” (906) “el seu pare” (908) “la seva mare” (910). Es refereix aquí a ser “desordenat” (914) i “impulsiu” (924) en comptes de ser “ordenat i metòdic” (922), qualitats que creu que només es poden “ensenyar fins a un punt” (912).

D’acord amb la seva perspectiva, reiterada al llarg del seu discurs, que la traducció de qualsevol tipus de text és essencialment igual (1064, 1068), ja que “tot és traducció, i per tant, el mètode de treball ha de ser, igual de rigorós en, tots els casos” (1074), T4 considera que “has de ser igual de rigorós amb un poema que amb un testament, com amb qualsevol tipus de/ o que amb un, manual de/ unes, instruccions d’una planxa, has de ser igual” (1070). Apareix una petita discrepància sobre aquest punt (*hotspot*) justament parlant d’un poema, quan accepta que “impulsiu pots ser, pots ser per traduir un poema, però,” (926) “segons quines coses, de, traducció especialitzada,, no pots” (928). Aquesta declaració tampoc és coherent amb la seva concepció del traductor “totterreny”, que veurem a continuació. Sembla que aquí la seva intenció és manifestar que no descarta la possibilitat de traduir sense reunir aquestes qualitats, però que creu que si es tenen es poden resoldre més eficaçment els problemes amb què s’enfronta: “jo he vist traductors que són un, caos, i són fantàs, fantàstics traductors, però, a l’hora de buscar-te la vida després, et va millor si ets ordenat i metòdic” (922).

8.1.2.2.1.5 És un traductor totterreny

L’última característica que T4 atribueix alhora al bon traductor o al bon estudiant és el de “traductor totterreny” (1056), “perquè crec que, que un traductor ha de ser, ha de tenir un hàbit de treball, que li permeti, adaptar-se a qualsevol tipus de text” (1050) “amb petites modificacions” (1052). De nou apareix el seu concepte uniforme de tot tipus de traducció, que enllaça 1) amb la seva passió per traduir qualsevol tipus de text, 2) amb el seu mètode docent que és essencialment igual per a tot tipus de traducció i 3)

amb el rigor en la resolució de problemes de traducció que, com acabem de veure, ha de ser igual d'exigent per a traduccions de tota mena. Això no vol dir que T4 rebutgi el concepte de traductor especialitzat, segons el que es desprèn d'aquesta declaració: “és evident que s'aniria especialitzant a mida que vagi treballant, a, aprofundint en aquest camp” (1058). Implica, en canvi, que ha de reunir els coneixements processuals necessaris per poder traduir un text provinent de qualsevol camp de coneixement: “que tingui la capacitat de després d'abordar, un àmbit temàtic, concret [...] ell ha de tenir com a mínim les eines, que li permetin sortir del pas en aquell moment” (1058). Les eines a les quals es refereix són les que ella intenta proporcionar als seus estudiants, més enllà dels coneixements del camp conceptual. Són les que els permeten interpretar el text original a partir d'una anàlisi dels seus nivells peritextual, macrotextual i microtextual (Larose 1989; Tricás 1995) i del context de comunicació, a fi d'entendre el sentit que vol expressar el seu emissor amb aquell text. També els faciliten la reexpressió del missatge en la llengua meta d'acord amb l'encàrrec de traducció, per mitjà de la reactivació del llenguatge i la consulta de recursos.

8.1.2.2 Les mancances principals dels estudiants

En parlar de les mancances principals dels seus estudiants, T4 fa una clara distinció entre els alumnes del pla nou i els del pla vell, cosa que no és gens estrany ja que entre altres factors el nou pla comporta, almenys en les assignatures de traducció jurídica de T4, una major massificació dels estudiants —que passen de 8 a 40 persones— i uns grups més heterogenis: tots els estudiants del pla vell són espanyols i tenen el francès com a llengua B (primera llengua estrangera), mentre que amb el pla nou, aproximadament la meitat dels estudiants són Erasmus i els altres tenen el francès com a primera o segona llengua estrangera (B o C respectivament). És més la traducció jurídica i la traducció econòmica eren assignatures independents en el pla vell, amb un total conjunt de 360 hores de docència, mentre que en el pla nou les assignatures es combinen en traducció juridicoeconòmica, amb un total de 160 hores de docència. Podem suposar que en els cursos anteriors als de traducció jurídica —que s'imparteixen a tercer i quart de carrera—, també hi va haver canvis similars, segons es desprèn de les declaracions d'aquesta professora sobre les diferències entre les mancances dels seus estudiants.

Les mancances que comparteixen els dos grups són les “metodològiques i culturals” (355). Tal com ja hem vist, per “metodològiques” es refereix principalment a la persistència necessària per resoldre correctament els problemes de traducció que presenta un text, i en les assignatures de traducció jurídica, les culturals són principalment de l'àmbit conceptual del dret. Els dos són elements que integren el seu plantejament de l'assignatura. En canvi amb el pla nou, T4 nota una “canvi brutal” (355) ja que, a més d'aquestes carències, els estudiants tenen “mancances de llengua [francesa], mancances de llengua materna, cosa que, és encara pitjor, i sobretot, mmm, poques ganes de treballar” (355). Aquesta afirmació implica que T4 considera requisits de la formació en traducció jurídica el domini de la pròpia llengua i el coneixement de la llengua de partida. Ara bé, és interessant constatar que destaca la falta de ganes de treballar com a defecte principal. Efectivament, com pot educar-los en una metodologia de treball que requereix un gran esforç si els alumnes no estan disposats a treballar?

8.1.2.2.3 Agrupament dels estudiants

A l'aula, T4 alterna el treball amb tot el grup classe amb exercicis i exposicions per part dels estudiants. Sovint T4 es refereix a l'activitat amb tot el grup classe utilitzant la primera persona del plural:

1. “analitzem el text original” i altres referències semblants sobre l'anàlisi del text (125, 129, 131, 133, 135, 441)
2. “mirem quins són aquests elements” (131)
3. “pensem, ah, quins problemes ens poden plantejar” (131)
4. “mirem exemples d'aquests elements en altres textos” (131)
5. “preparen la traducció a ca, a casa, a partir d'això i a partir de la guia que ja tenen, i després ho comentem” (135)
6. “jo els plantejo, les dificultats, i després negociem les solucions” (449)
7. “les seves propostes, les debatem entre tots” (451)
8. “llavors entre tots analitzem, els avantatges i els inconvenients de les solucions que van aportant, i arribem a una solució de [...] consens” (465)
9. “vam parlar molt de les associacions” (1128)
10. “ens vam dedicar, a mirar, quines eren les, tarifes recomanades de les associacions per a traduccions jurades no? i llavors una anava mirant en una, una altra mirant en una altra, l'avaluàvem,” (1190)

És cert que en algunes d'aquestes declaracions els enunciats en primera personal del plural podrien respondre senzillament a l'ús que sovint en fan els docents per identificar-se amb el grup classe, fins i tot quan no participen en l'acció verbal, tal com podem veure en aquest exemple: “fem també, exercicis, eh, a partir per exemple d'un fragment problemàtic” (475). En altres casos en què parla de fer exercicis, corregeix la

persona verbal, per exemple: “fem exercicis, també a partir de, ells fan exercicis per grups,, de, individual” (471). També és típic del discurs dels ensenyants l’ús de la primera persona del plural per referir-se exclusivament a ells mateixos. Alguna de les actuacions autoreferides més amunt, podrien indicar accions només de la professora, per exemple el número 9. Ara bé, n’hi ha d’altres que indubtablement designen actuacions conjuntes de la docent i el grup classe, pel sentit dels enunciats —6. negociem les solucions, 7. debatem les seves propostes, 8. arribem a una solució de consens— que només poden interpretar-se com a interacció col·laborativa. És més, T4 indica clarament la seva intenció en aquest sentit quan explica el que fan els estudiants a classe: “Sí, però intento, que, que si que sigui una discussió, i moltes jo tampoc tinc la, veritat absoluta” (463). En definitiva, doncs, podem constatar que, tot i no excloure les seves explicacions del repertori d’activitats que porta a terme conjuntament amb tot el grup classe —“això ho combino amb explicacions, doncs de tipus, de l’àrea temàtica,/ doncs explicacions de dret” (135-137)—, T4 sembla mostrar una preferència per les interaccions conjuntes —debats, discussions, negociacions i intercanvis d’informació—, que apareixen amb molta més freqüència en el seu discurs.

Pel que fa als exercicis que els estudiants porten a terme a l’aula, el plantejament de T4 varia: a vegades són individuals, d’altres en parelles i d’altres en grup (471, 475, 477), “segons com, com vagi la cosa” (477). No explicita els criteris per escollir una modalitat o una altra i, per tant, entenem que la seva decisió deu anar en funció de les característiques de l’exercici.

Segons la seva declaració, T4 valora positivament el treball en grup pels beneficis pedagògics que comporta:

Jo crec que arriben més a fons quan estan en grup, perquè es veuen obligats a defensar, les seves propostes davant el grup/ I això els fa, reflexionar més/ I en aquest sentit és més, més enriquidor. (641-645)

Quan en una assignatura en concret, els estudiants per grups “feien, l’exposició temàtica, feien, les propostes de traducció i, avaluaven, les propostes dels altres companys” (631), T4 creu que “era molt més activa la classe” (633). També és cert que només ha fet servir aquest procediment tan participatiu una vegada (664). Creu que “només ho vaig poder fer amb l’antic curs de quart [...] perquè era un grup molt bo, perquè ja tenia una dinàmica molt bona, i perquè eren petits” (635), és a dir que sembla que segons aquesta professora, les característiques del grup classe condicionen la

possibilitat de fer certs tipus de treballs en grup. Les feines conjuntes de l'assignatura amb vuit alumnes realment implicaven una tasca col·lectiva de tots els estudiants, i podria ser que aquesta fos la part que veia difícil amb un altre grup, ja que afirma que aquesta dinàmica “amb quaranta,, és impossible” (639). En canvi a l'assignatura tan nombrosa del pla nou, justament veu en les exposicions en grup un recurs per assegurar que tots els estudiants facin una exposició al trimestre (656): “individual era quan tenia, sis o vuit alumnes, ara són en grups de cinc” (533). En aquest cas no sembla que opti pel treball col·lectiu pels seus beneficis pedagògics sinó per motius logístics, perquè era l'única manera de fer que tants estudiants fessin una exposició en tan poc temps.

Amb referència a la traducció que els estudiants realitzen fora de l'aula, T4 considera que fer-la en grup comporta l'avantatge d'estalviar-los temps: “els facilita la feina, perquè mentres que un, busca una cosa, l'altra busca una altra, i, van més ràpid” (617). Tot i així, “normalment les fan individualment” (613) i només recorre als treballs en grup “si veig que es ha ha queixen massa” (615) “de tota la feina que tenen” (613). Sembla qüestionable que aquest mecanisme realment estalviï feina als estudiants si dediquen temps a defensar les seves propostes entre ells, com hem vist més amunt. D'altra banda, si T4 considera que el treball en grup és alhora més enriquidor i més ràpid, ens costa entendre per què només el fa servir per a les traduccions com a resposta a les queixes dels alumnes. Hi trobem tres explicacions possibles. D'una banda, és el costum a les classes de traducció, i els costums tendeixen a imposar-se. D'altra banda, com a traductora, T4 sempre treballa sola (668) i, per tant, pot ser que consideri convenient que els alumnes aprenguin a treballar d'aquesta manera. Finalment, aquesta professora veu dos aspectes negatius en el treball en grup, que podrien pesar-li més que els positius: “Clar, hi ha persones que també se repengen més / del grupo” (647, 648) i “hi ha un sempre que, un que té la, la veu cantant, i els altres passen com més en desapercebuts” (650). Amb aquestes consideracions, sembla indicar que vol donar les mateixes oportunitats d'aprenentatge a tots els estudiants i que, alhora, vol assegurar-se que aprofitin aquestes oportunitats. A tall de conclusió, afirma que la traducció en grup té “els seus avantatges i els seus inconvenients” (650).

Constatem, doncs, un cert conflicte intern (*hotspot*) respecte al treball en grup fora de l'aula. Tot i saber enumerar de manera convincent els seus avantatges, no sembla que aquests arguments siguin suficients perquè T4 tracti de resoldre els seus inconvenients. Pel que fa a les exposicions temàtiques, sembla que la qüestió logística és el factor que

la inclina a optar pels treballs en grup més que no pas el fet de considerar-los superiors des d'un punt de vista pedagògic. En definitiva, sembla que les seves creences sobre els inconvenients del treball en grup pesen més que les seves creences sobre els seus avantatges i per això és una pràctica que no ha potenciat en el seu mètode docent.

8.1.2.2.4 El futur dels estudiants

En parlar del percentatge d'estudiants que, en acabar la llicenciatura tenen la formació necessària per poder exercir independentment de traductors professionals, de nou T4 fa una distinció entre els que són del pla nou i els que són del pla vell. També distingeix entre els que poden dedicar-se a la traducció i els que, segons el seu parer, seran molt bons professionals. Voldríem esmentar també que no li hem formulat la pregunta en termes de traducció jurídica, ja que ella mateixa opina que qualsevol traductor ha de tenir els coneixement processuals necessaris per poder traduir un text jurídic.

Del "grup bo" (800), és a dir, el del pla vell, T4 estima que el 50% "segur que seran bones professionals/ molt bones" (942, 944), perquè "eren molt bones, bones alumnes", i l'altra meitat "podien traduir perfectament" (956). És a dir que tots els estudiants podien dedicar-se a la traducció professional. En canvi, en "aquest últim grup del pla nou, no n'he vist cap que destaquí", és a dir que no creu que cap d'aquests estudiants acabarà sent un bon traductor, però admet amb poc convenciment, "jo suposo que, més de la meitat" (952) podrà començar a exercir de traductors. Qualifica la seva opinió —"ara que ho facin millor o pitjor ja," (954)— i deixa la frase inacabada; és a dir que contempla la possibilitat que es dediquin a la traducció i que siguin uns traductors ja ni tan sols regulars, sinó fins i tot dolents.

No sembla que atribueixi aquesta disparitat de resultats principalment a les diferències institucionals —nombre d'estudiants per classe, nombre d'hores de docència—, tot i que les esmenta reiterades vegades en el seu discurs. Opina que amb el pla nou no tenen prou temps per formar-se com a traductors especialitzats (962) i "amb el pla vell, ja em semblava, insuficient" (964), cosa que indica que no considera la insuficiència de temps el factor determinant. El fet d'equiparar els bons estudiants amb els que després seran bons traductors sí que revela que el criteri principal rau en la qualitat de l'estudiant. Recordem que ja hem parlat d'aquesta equiparació en tractar el bon estudiant, i que T4 considera que els aspectes més decisius no es poden ensenyar a l'estudiant: que li agradi la traducció, que tingui curiositat per aprendre i que tingui sensibilitat lingüística. En

aquest sentit, doncs, T4 creu que l'èxit de l'estudiant de traducció depèn més de la seva qualitat com a estudiant que no pas de la qualitat de la seva formació. Corrobora aquesta interpretació l'opinió negativa que té T4 de les classes de traducció que va rebre com a estudiant de llicenciatura i el fet que, malgrat aquesta limitació, ella va reeixir amb el seu propòsit de ser traductora.

Respecte al que haurien de fer els que no han assolit el nivell necessari per poder exercir de traductors professionals, T4 recomana que continuïn “formant-se formalment/ sí és que, de debò es volen dedicar a ser això/ , perquè ja pressuposo que aquella gent no té la disposició d'autoformar-se” (996, 1004, 1000). Els ho recomana, sí, però com veiem, no pas amb gaire convenciment, ja que si no reuneixen els tres requisits esmentats, no arribaran al nivell d'exigència que dicta el mercat professional.

En el supòsit que s'allargués la carrera, T4 creu que la formació addicional hauria d'ajudar els estudiants a “adquirir coneixements [...] temàtics/ Sobretot,, mmm veure més tipus de textos, més, tipus de situacions, tractar, una mica més el món professional” (968, 970), és a dir que haurien d'ampliar els coneixements que van adquirint amb la llicenciatura i no pas adquirir-ne de nous.

Aquesta docent no mostra cap convenciment que les pràctiques aportin a l'alumnat una formació adient per a la seva professionalització, ja que “és difícil que, amb un estudiant de pràctiques, faci pràctiques reals” (976) i recolza la seva afirmació en dos exemples. Adverteix que si fan pràctiques de traducció jurada, “és difícil que facin ha ha traduccions jurades/ que puguin jurar” (978, 980), perquè no hi estan habilitats. Observa, així mateix, que “A vegades passa, no?, a les pràctiques” (986) que els estudiants facin pràctiques de professors de francès en comptes de traducció (982). En comptes de pràctiques, per als estudiants que ja estan en posició de començar a traduir professionalment, T4 opina que el mercat laboral (724) els farà saber les seves exigències i que aquesta retroacció els indicarà el que han de fer per acabar-se de formar pel seu compte (704). En aquest sentit, creu que la formació universitària i l'autoformació posterior són complementàries (720).

8.1.3 Enfocament traductològic

T4 opina que un professor de traducció jurídica ha de tenir en compte tres factors en el plantejament de les seves assignatures: el mètode d'ensenyament, la traductologia i

l'àmbit temàtic. Hem vist les creences d'aquesta professora sobre el primer d'aquests factors en l'apartat sobre el seu enfocament metodològic. Aquí veurem la seva perspectiva sobre els altres dos aspectes, que estan més relacionats amb la teoria de la traducció i que responen a la pregunta: què se'ls ha d'ensenyar? Amb aquest propòsit recollim les seves creences sobre els continguts que han de tractar les assignatures de traducció jurídica a partir dels objectius que s'hi planteja.

8.1.3.1 Objectius i continguts

T4 planteja sis objectius per a la formació universitària de traductors jurídics, dos de generals i quatre d'específics. Els generals —cultivar una actitud positiva i potenciar el pensament reflexiu— faciliten la consecució dels específics. El primer objectiu específic és el principal i serveix per a qualsevol tipus de traducció: adquirir una metodologia de treball en condicions; és a dir, que permeti resoldre les traduccions d'una manera sistemàtica. A les assignatures d'aquesta docent, s'aborda aquest objectiu cada dia a classe de maneres diverses. Respecte a l'aspecte diferenciador de la traducció jurídica, segons T4 el propòsit prioritari és que els estudiants sàpiguen informar-se sobre l'àmbit temàtic, i aquest és el segon objectiu específic, processual com el primer. El tercer objectiu, familiaritzar-se amb aspectes professionals, serveix de pont entre la universitat i el món laboral. De nou és aplicable a tots els estudiants de traducció. L'últim objectiu referma aquest pont en preveure que els estudiants s'emportin un bagatge de material que han obtingut a les assignatures i que els puguin servir en el seu futur com a traductors.

8.1.3.1.1 Objectius generals: cultivar una actitud positiva i potenciar el pensament reflexiu

Tal com hem vist a l'apartat sobre l'estudiant, T4 considera que una actitud positiva envers la traducció —que a l'alumne li agradi— és essencial per poder ser un bon estudiant de traducció (341). Tot i reconèixer que als uns els agrada i al altres no (928, 930), considera que fomentar aquesta actitud positiva és el repte més important del docent d'assignatures de traducció especialitzada: “El repte més important,,doncs aconseguir que s'apassionin/ És un repte molt difícil, i molt important” (1362, 1034). La seva importància rau justament en la funció propulsora que hi atribueix per a l'aprenentatge: “Si t'agrada ja val, ja surt de tu, el, investigar, el ser curiós” (936).

L'altre objectiu general que es desprèn de la conversa amb aquesta professora és el desenvolupament cognitiu dels seus estudiants: “Jo els, dono les pistes pels que, perquè ells pensin” (447). Aquí “perquè” indica la intenció de la seva acció. Parlant dels avantatges del treball en grup afirma: “I això els fa, reflexionar més” (643). Tot i que no acostuma a fer treballar els seus estudiants en equips, el fet de dir que els fa reflexionar “més”, implica que ella ja els fa reflexionar. Algunes de les interaccions que promou entre els estudiants també denoten el seu propòsit de promoure la seva capacitat cognitiva: els fa discutir (471), negociar (449), debatre (451), consensuar (465), avaluar (1190) i analitzar els avantatges i inconvenients (465). Si la passió per la traducció motiva l'aprenentatge, el pensament reflexiu hi facilita la progressió. La traducció, que és una activitat predominantment cognitiva, requereix un bon desenvolupament del principal instrument de treball: el pensament.

8.1.3.1.2 Objectius específics

A part dels objectius generals que faciliten la tasca traductor, T4 es planteja quatre objectius específics per a la formació universitària de traductors jurídics, que veurem en els apartats següents.

8.1.3.1.2.1 Adquirir una metodologia de treball en condicions

Respecte als objectius relacionats més concretament amb la traducció, el que més destaca en el discurs de T4 és el de desenvolupar una “metodologia [...] de treball [...] en condicions” (313), que també anomena “procés de traducció” (129) i “mètode de treball” (1074). Parteix de l'encàrrec de traducció que inclou, entre altra informació, “en quin suport es publicarà si es publicarà si no es publicarà en quin suport en quin plaç, qui t'encarrega la traducció, per quin públic” (129). La primera fase del procés de traducció compren tant l'anàlisi del text original —“a partir de tres nivells, el peritextual, que és el més cultural, el macrotextual i el microtextual” (129)— com la primera detecció de dificultats de traducció. La segona fase inclou la traducció del text (541) —durant la qual poden sorgir nous problemes de traducció (547)—, i la “recerca terminològica [...] temàtica [...]” (541) que requereix una “consulta de fonts” (736) de tipologia diversa —“recursos tant, de pa, de suport paper, com electrònics” (137)—, com són els diccionaris (820), les obres temàtiques (820) i els textos complementaris (820). També els remarca “molt la importància de, de, consultar l'expert” (371).

Dedica la major part del seu discurs sobre el mètode de traducció a qüestions de recerca, ja que considera que un bon traductor ha de ser rigorós (315-321) per poder resoldre adequadament les dificultats de traducció identificades. A més, aquest rigor —en el sentit de “no conformar-te amb la primer cosa que, passa pel cap” (315) i de prosseguir tenaçment (319-321) fins arribar a la solució adient— és l’única de les seves característiques del bon traductor, que considera que és pot ensenyar (313-317, 890). És més, és el que els costa més aprendre als estudiants (393), fins al punt que T4 opina “que no ho aprenen fins que no estan fora d’aquí” (397). Veiem, doncs, que per a aquesta docent el desenvolupament d’estratègies eficaces de recerca també ocupa un lloc rellevant en la formació de traductors jurídics. El que no esmenta com a fase de treball és la revisió del text. Entenem que la sessió de correcció, en què els estudiants discuteixen i justifiquen les seves solucions assenta les bases necessàries per a la revisió individual en el futur, i no pas que T4 cregui innecessària aquesta fase.

8.1.3.1.2.2 Saber com informar-se sobre l’àmbit temàtic

T4 opina que la traducció jurídica és més difícil que altres tipus de traducció i que les diferències culturals en l’àmbit jurídic en són la causa:

Sí, és més difícil, en el sentit de que, ah que la traducció està marcada culturalment, perquè és un acte de comunicació, i en tant que, jurídica, està marcada culturalment per l’àmbit jurídic/ llavors aquestes diferències, culturals, són les que fan que, que sigui més/ més difícil de/ d’entendre els textos, com, després de traduir-los. (65-71)

El fragment subratllat d’aquest discurs està formulat amb un to particularment acadèmic, com si es tractés d’una lliçó, cosa que fa pensar que l’utilitza a les seves classes per indicar la diferència entre els textos jurídics i els textos d’altres tipus. Sembla, doncs, que l’àmbit del dret té un tractament específic a les seves classes de traducció jurídica. A més, a l’hora de preparar-se per impartir la seva primera assignatura d’aquesta matèria, va considerar que als consells didàctics dels seus companys de traducció general, “hi havia coses que hi havia d’afegir, eh, doncs, per exemple, fer més èmfasi, a les explicacions a veure sobre l’àmbit temàtic” (163). En canvi, si hagués d’impartir una assignatura de traducció d’un altre tipus, per exemple, literària, el que faria de diferent seria “potser no ah no incidiria, en segons quins aspectes del text, per exemple potser si, no donaria tanta importància a l’àmbit temàtic,” (1046).

És cert que, segons les seves actuacions autoreferides, a les seves classes es tracten aspectes del camp conceptual del dret relacionats amb els textos que tradueixen, per exemple, “si és una sentència de, de la *Court de Cassation*, doncs que m’expliquin el funcionament/ ah, quines són les competències/ eh, amb quin òrgan, es podria comparar, amb el ordenament jurídic, en, espanyol” (511-515). Ara bé, d’acord amb la seva conceptualització de la traducció com a activitat fonamentalment igual, tracti l’àmbit que tracti (1064-1070), i la seva metodologia docent esbossada més amunt, que és aplicable a la traducció de textos de qualsevol tipus, l’objectiu principal de T4 en el tractament del camp temàtic no és pas l’adquisició dels coneixements declaratius que l’integren sinó dels coneixements processual que faciliten la construcció dels sabers que pugui exigir-li la traducció d’un nou text. Tot i així, reconeix que la traducció reiterada de textos d’una mateixa àrea temàtica porta inevitablement al domini cada vegada més profund d’aquell àmbit:

que tingui la capacitat de després d’abordar, un àmbit temàtic, concret no? que és evident que s’aniria especialitzant a mida que vagi treballant, a, aprofundint en aquest camp, però, ell ha de tenir com a mínim les eines, que li permetin sortir del pas en aquell moment. (1058)

Aquesta interpretació es veu reforçada pel fet que generalment encarrega als seus alumnes les exposicions sobre aspectes relacionades amb el camp conceptual del text: “els obligo a que facin exposicions orals, petites/” (509), “petites exposicions temàtiques” (519). En canvi és incongruent amb la seva afirmació que si s’allargués la formació universitària del traductor jurídic, se’ls hauria de dotar de més “coneixements [...] temàtics” (968), cosa que sembla indicar un petit conflicte intern (*hotspot*). Recordem T4 posa en dubte l’eficàcia d’una formació futura sense un canvi d’actitud per part dels estudiants.

8.1.3.1.2.3 Familiaritzar-se amb aspectes professionals

T4 procura integrar el món professional de la traducció a les seves classes de dues maneres. D’una banda, s’esforça perquè els estudiants “vagin posant les bases de, de la metodologia professional” (738), exigint-les-hi “no només des del punt de vista formal/ sinó, des del punt de vista del contingut” (365, 367). Reconeix, tanmateix, que és un objectiu que no es consolida fins que els estudiants es troben amb les exigències del mercat laboral (397-403). Tot i així, considera que “hauríem de, intentar, que els alumnes, mm, en siguessin conscients,” (710) d’aquestes exigències. D’altra banda, en

la mesura en què els condicionants imposats per la institució li ho permeten, aquesta docent mira de tractar la gestió que exigeix la traducció professional i que ella considera imprescindibles (1142), amb temes com ara:

“les associacions de traductors que hi, que hi havien, com es pagaven les traduccions jurades, eh,, exa, qüestió d’examen” (752) d’habilitació com a traductor jurat; com fer un pressupost i una factura (1128); “Si et surt a compte, les hores que et passaràs, pel que et, pagaran”. (1148)

Opina, així mateix, que en el cas que els estudiants poguessin allargar el temps dedicat a l’estudi de la traducció jurídica, convindria tractar-hi més a fons aquestes qüestions relacionades amb el món laboral (970).

8.1.3.1.2.4 Fer-se amb un bagatge de material

Un últim objectiu que T4 planteja per als seus estudiants no és pas d’aprenentatge sinó “que es vagin fent una mica de bagatge de material” (856). Amb aquest propòsit els reparteix la bibliografia recomanada, les fitxes pedagògiques del TO i els textos complementaris (820) en un dossier a l’inici de l’assignatura. S’hi van afegint els materials que van “recopilant sobre la marxa” (822) aportats pels estudiants o per ella mateixa (846, 848) —com ara “un organigrama, sobre la organització dels tribunals a França i a Espanya” (842) i “un glossari fantàstic, de termes econòmics, de, seixanta pàgines” (850) trobat per una alumna. També és amb aquesta finalitat que els alumnes “al final del trimestre es fan com una mena de, petit directori de, adreces [...] interessants, que els han [servit]” (826).

En el seu conjunt, els objectius de T4 es caracteritzen per descriure l’adquisició de coneixements processuals establerts a partir de criteris prioritàriament traductològics. Com a professional de la traducció, els objectius de T4 no es limiten a l’aprenentatge dels seus estudiants en el que anomena el “món fictici” (692, 712) de la universitat, sinó que preveuen la preparació per al futur dels estudiants. T4 es proposa familiaritzar-los amb la gestió de projectes —que creu que tot traductor professional ha de conèixer— i els arma amb una bateria de materials per facilitar-los l’entrada en la professió.

8.1.3.2 Criteris d’organització de les assignatures

T4 organitza les seves assignatures a l’entorn de dos criteris. El principal és traductològic, i s’estableix al voltant del procés de traducció: anàlisi inicial del text i context de partida, encàrrec de traducció (129), identificació de problemes de traducció

(547), recerca en fonts de consulta per resoldre els problemes (736), correcció de la traducció i justificació de solucions (465). A l'inici del trimestre, la professora proporciona als estudiants un esquema d'anàlisi per a cada text a la seva guia de l'assignatura (129). Aquesta part de l'assignatura s'organitza, doncs, a partir d'un disseny a priori. Com a segon criteri organitzatiu, T4 parteix dels problemes i necessitats detectats en les traduccions dels estudiants (559), que li proporcionen el punt de partida per a activitats de reforç —exposicions temàtiques (509-519) i exercicis (473-477)— i per a la discussió a la sessió de correcció (451-467), que combina amb els seus comentaris temàtics (135-137). Aquesta part de l'assignatura es planifica a posteriori.

Pel que fa a la selecció de textos, T4 es guia per les característiques de l'assignatura —traduccions jurades per a l'assignatura de traducció jurada (772)— i les característiques del grup classe. Per exemple, en adonar-se que els estudiants del pla nou tenien nivells molt diversos en les llengües de treball, va optar per fer servir textos que eren “els més fàcils, és a dir els que plantejaven menys problemes, tant de tipus cultural com de tipus lingüístic, els més curts, ah, els més bàsics, més generals” (866). Un criteri addicional que va aplicar per als textos de l'assignatura de traducció jurada és el de material autèntic: hi va fer servir “encàrrecs reals” (782), cosa que va permetre que els estudiants comparessin les seves traduccions amb les de traductors professionals. No esmenta si fa servir un criteri jurídic per agrupar els textos de cada trimestre, per exemple dret privat o dret penal.

Els criteris d'organització de T4 són coherents amb les següents creences manifestades en pàgines anteriors:

- La universitat ha de proporcionar les eines als estudiants de traducció perquè puguin traduir textos de qualsevol tipus sobre qualsevol tema. Per això el principal criteri d'organització és traductològic en comptes de ser, posem per cas, temàtic.
- El docent ha de respondre a les necessitats dels estudiants. Per això aplica un segon criteri, de disseny a posteriori, que analitza i recull aquestes necessitats a fi de poder-hi respondre. Un dels criteris de selecció de textos també és coherent amb aquesta creença.
- La universitat ha de proporcionar als estudiants informació sobre el món professional. El fet de triar encàrrecs reals és un altre exemple d'una actuació de T4 relacionada amb aquesta creença.

Veiem, doncs, que en el cas de T4, els criteris d'organització de les assignatures de traducció jurídica reforcen la interpretació d'algunes de les creences detectades en el seu discurs i demostren la congruència que hi ha entre les seves declaracions i les seves actuacions autoreferides.

8.2 T6, professora de la combinació lingüística castellà-català

Les principals assignatures de traducció especialitzada que imparteix T6 en el moment de l'entrevista són traducció juridicoadministrativa castellà-català i traducció juridicoeconòmica castellà-català. De forma excepcional també ha impartit una assignatura de traducció econòmica anglès-català. Treballa en col·laboració amb T1 en aquestes assignatures i en altres iniciatives.

8.2.1 Experiències precursors

A T6 sempre li ha agradat la combinació entre llengua i dret (347):

M'ha agradat des de sempre,, i m'ha agradat des de sempre, el dret, o la combinació lingüi/ la combinació entre el dret i la llengua, era una cosa que m'ha agradat des de molt petita,, i, ja m'agradava, ja era una cosa que m'agradava. (13)

Per això s'havia plantejat cursar la llicenciatura de Dret, però al final es decanta per la de Filologia Catalana (13):

No vaig tenir-ho clar,, i em va influir una cosina meva que, que era, filòloga, i em va dir “no, que t'ho passaràs molt bé, això”, i no em vaig decantar pel dret perquè no tenia cap referent a prop, i va ser no tenir a ningú a prop, que m'hagués, que em, que me, que em donés l'empenteta, però si no ho hauria fet. (15)

Tot i amb això, el dret continua ocupant un lloc prioritari entre els seus interessos. Declara que les persones que més l'han influït en l'ensenyament de la traducció jurídica són juristes —el seu germà petit, professors universitaris de dret, un magistrat del Tribunal Constitucional (1265) i Alcaraz Varó (1279)—, per als quals mostra una gran admiració: “els sents i penso, ‘osti, jo voldria saber-ne així’, saps?” (1265), “A mi el jurista, m'al·lucina” (1285). Explica que té aquesta predilecció entre altres motius “perquè sé que el que em diuen és veritat, i que el que em diuen no és gratuït, que no diuen ni una paraula de més ni una de menys” (1289), cosa que enllaça amb la seva passió per la combinació entre dret i llengua. L'interès pels dos àmbits es fa manifest en

la seva formació. Cursa un postgrau en Traducció Jurídica (19), un episodi del qual evoca amb un fort component emotiu:

Recordo [...] com em vaig trobar, la primera vegada que em van donar un text, sobre els Consells Insulars, i no tenir ni punyetera idea de què eren, i com em vaig sentir quan em van dir, ‘això per demà passat, i tingui-ho traduït’, i les sensacions que tenia, i la inseguretat que tenia, i els dubtes que em vaig plantejar. (117)

No tenia els coneixements pertinents del camp conceptual del dret i la inseguretat que això li produïa en aquell moment i en d’altres també és un tema recurrent al llarg del seu discurs. La seva tesi doctoral en lexicografia sobre el “Diccionari jurídic de l’Enciclopèdia” (347) també recull el seu interès de doble vessant (409). Com veurem, la seva perspectiva com a lexicòloga també es reflecteix en la seva conceptualització de la formació de traductors jurídics.

Respecte a la seva activitat professional, a partir del postgrau en Traducció Jurídica, comença a fer algunes traduccions jurídiques del castellà al català (21). Ja abans de llicenciar-se en Filologia, inicia la seva docència en català en un centre de formació professional (47-57), i entra a la Facultat de Traducció i Interpretació com a docent en aquesta àrea de coneixement (25). Tot i el seu interès pel dret, mai no s’havia plantejat la possibilitat d’ensenyar traducció jurídica a nivell universitari i hi va començar per casualitat (33), “perquè T1 per exemple no podia fer totes les assignatures”. Subratlla que “no va ser una cosa ni volguda ni buscada” (41). Ja tenia una trajectòria com a professora de matèries afins:

havia fet, cursos de redacció, tècnica, [...], havia traduït, havia fet, mm, cursos de, de redacció de, informes memòries i propostes, ah mm, havia fet molts cursos de redacció, [...] havia fet alguns cursos de tra/ aquí de traducció castellà-català, i algun curs al Consorci de, traducció de textos jurídics però, [com] que les situacions [...], d’ensenyament de traducció amb què m’havia trobat, no eren comparables”. (171)

Tot i amb això, considerava que, no portava una “experiència adquirida” (171) en traducció jurídicoadministrativa castellà-català, que és el que havia d’ensenyar a la universitat (171), i li “va agafar pànic” (171). Reconeix que l’experiència docent que tenia li havia proporcionat “l’accés a la informació, [...] sobretot electrònica” (229) relacionada amb el llenguatge jurídic català i que, per tant, “els meus referents, mm enciclopèdics, lingüístics i pragmàtics per dir-ho així no? com a tres punts més importants jo els tenia” (231), però li faltava tenir una visió global del dret (233).

A fi de preparar-se per a la docència universitària en traducció jurídica, T6 s'afanya a autoformar-se en dret (195), seguint els consells de dos advocats que tenia a prop: el seu germà petit i el marit de T1 (203). És més, al cap de dos anys comença a cursar la llicenciatura en Dret (203-205, 369), per sentir-se segura davant de les classes, ja que

La formació que tenia em servia per traduir. [...] En el moment [...], que aquesta activitat, de traducció, va adquirir una dimensió [...] pública que vol dir que em feia actuar a mi davant d'una classe, vaig veure que la formació que jo tenia no, no és que no fos suficient, no ho sé si no era suficient, [...] per mi no ho era, [...], jo tenia massa inseguretat. (349)

Sempre que en tenia l'opció, triava les assignatures de dret que estudiava en funció de les que impartia de traducció (377, 381), no sols pel que fa a la matèria, sinó també pel que fa al moment de cursar-les: “l'assignatura o les assignatures que em semblen necessàries per impartir una assignatura aquí, intento no cursar-les jo, com a estudiant, el mateix trimestre que les he d'ensenyar” (383), sinó “un o dos trimestres abans” (387). Acaba la llicenciatura en dret pocs anys després de l'entrevista.

8.2.2 Enfocament metodològic

T6 no fa cap referència explícita a “mètode docent”, “metodologia docent”, “didàctica”, “pedagogia” o “teoria de l'ensenyament” al llarg de l'entrevista. Només fa referència al concepte per dir que no hi ha cap paral·lelisme metodològic entre les classes de català que havia impartit abans i les de traducció jurídica que fa en el moment de l'entrevista: “Si n'hi ha algun, no en sóc conscient” (101). De fet “docent” només apareix un cop en el seu discurs, quan explica que sentia la necessitat de formar-se en dret per la seva inseguretat i no pas “per les necessitats docents” (241, 243), per indicar que la seva inseguretat no responia a una inquietud pedagògica. “Didàctic” també apareix un sol cop a la conversa, referint-se a “unitats didàctiques” (1025): blocs en què es divideix la seva assignatura. En cap moment, doncs, no fa referència explícitament a l'aspecte didàctic o pedagògic de la formació de traductors jurídics, cosa que implica que per conèixer el seu pensament sobre l'enfocament metodològic, caldrà analitzar les seves declaracions i actuacions autoreferides a l'entorn de les activitats i els procediments que realitza.

En saber que impartiria una assignatura de traducció juridicoadministrativa, T6 va sentir la necessitat d'estudiar dret (193-195) perquè “vaig pensar que si havia de mm, explicar el que era una sentència doncs, ho havia de saber, com si fos una especialista”. Aquí

veiem que suposa que explicarà informació als estudiants, i que almenys una part d'aquesta explicació tractarà qüestions del camp conceptual del dret. En canvi no va sentir cap necessitat de formar-se ni en la teoria de l'ensenyament ni en traductologia. Podria ser que la poca importància que se sol donar a qüestions pedagògiques en la docència universitària hi contribuís. També podria ser que donés per suposat que aquests dos aspectes de la primera assignatura que havia d'impartir ja estaven resolts perquè l'assignatura ja estava organitzada, justament pel seu professor del postgrau en Traducció Jurídica (183-189). També havia de compartir assignatures amb T1 (25), que hi portava uns quants anys com a professora i, per tant, també es podria suposar que comptava amb un mètode docent i que hi tractava l'aspecte traductològic. D'altra banda, podria ser que cregués que un professor de traducció jurídica només necessitava uns coneixements de llengua i de dret. Fos pel motiu que fos, T6 no va sentir la necessitat d'explorar els diferents models de docència, cosa que podria explicar el fet que reproduís prioritàriament el model clàssic centrat en el docent i basat en la transmissió de coneixements. Tractant-se, per a aquesta professora, de la metodologia més habitual durant l'escolarització prèvia a la universitària, podem suposar que també era el model amb el qual estava més familiaritzada. En aquest sentit, doncs, es confirma la característica núm. 16 de les creences recollides per Pajares (1992: 324), segons la qual les creences sobre la docència ja estan ben fixades abans d'arribar a la universitat. Ara bé, tal com veurem més endavant, tot i el predomini d'un enfocament basat en la transmissió de coneixements, l'interès de T6 per fomentar la capacitat dels estudiants de pensar i reflexionar, juntament amb un conflicte intern (*hotspot*) a l'entorn de la docència centrada en el professor, podrien indicar un inici de transició cap a un enfocament més centrat en l'estudiant i en la seva construcció de coneixements.

Amb la finalitat de conèixer més a fons la conceptualització de T6 sobre la metodologia docent idònia per a la formació de traductors jurídics, explorarem les seves creences sobre el paper que hi ha de tenir el docent i el hi que assigna a l'estudiant. També analitzarem les seves consideracions sobre l'agrupament d'estudiants a fi de conèixer la seva actitud envers el treball col·lectiu, i veurem el seu pronòstic sobre el futur dels seus estudiants com a traductors professionals per saber com creu que han de completar la seva formació.

8.2.2.1 El docent

En el moment de l'entrevista, T6 concep el docent de traducció jurídica com a persona amb un coneixement expert en el camp conceptual del dret. El seu principal model docent és el de la transmissió de coneixements i, consegüentment, se centra prioritàriament en el docent. Com a contrapunt, aquesta professora també pensa que un docent ha de fomentar el desenvolupament cognitiu dels seus estudiants, atesa la rellevància de l'agilitat cognitiva i del pensament autocrític en la formació d'un traductor especialitzat i en l'exercici de la seva professió. Abans de veure com s'articulen aquestes creences vegem quins requisits considera que ha de tenir un professor universitari de traducció jurídica.

8.2.2.1.1 Requisits del docent

Basant-nos en la seva pròpia formació —una llicenciatura i un doctorat en Filologia Catalana i el domini de castellà propi de la situació sociolingüística de l'època— entenem que T6 creu que un professor universitari de traducció jurídica ha de tenir un bon domini de les llengües de treball. El fet que considerés necessari formar-se en dret abans d'iniciar aquesta docència (193-195), indica que també pensa que ha de tenir una certa expertesa en el camp conceptual del dret. Atès el lloc central que atorga al procés de traducció en les seves assignatures —entès com a metodologia per resoldre els problemes de la traducció (677-695)—, entenem que T6 creu que el docent ha de tenir un concepte clar d'aquest procés, i ser conscient de la importància de la consulta de recursos en la resolució de problemes de traducció (921). Respecte a la traducció jurídica específicament entre el castellà i el català, d'acord amb la seva experiència formativa, aquesta docent creu que també li cal un bon coneixement del desenvolupament de la normalització del llenguatge jurídic català (1115) i de les eines que ha generat (921, 423). El discurs de T6 sobre el domini del camp conceptual que ha de tenir un docent mereix un estudi a fons, que realitzem a continuació.

8.2.2.1.1.2 El docent expert en dret i en els recursos que hi donen accés

T6 dedica almenys el 13% dels torns del seu discurs a parlar del camp conceptual del dret i en diverses intervencions mostra la seva predilecció per aquesta disciplina i pels juristes, tal com hem vist en l'apartat sobre les seves experiències precursors. Ara bé, no manifesta clarament quines són les seves creences sobre els coneixements del camp

conceptual que ha de tenir el docent. Pel que respecta als seus propis coneixements, declara reiteradament que necessitava que fossin profunds i que no fossin fragmentats, indicant que era per sentir-se segura davant de la classe i no pas per motius docents (207-209, 233-245, 349, 353-355). També explica com, després d’haver-se esforçat per adquirir el coneixement temàtic que estimava imprescindible, un cop a classe, s’adonava que realment no era indispensable tenir-la en tanta profunditat (197-199, 233-235). Ara bé, malgrat aquestes declaracions, hi ha diversos factors que ens inclinen a deduir que en el fons aquesta professora creu que un docent de traducció jurídica hauria de tenir un bon domini del camp conceptual.

D’entrada, és possible que T6 restés importància a l’expertesa que creia que el docent havia de tenir en dret per un desig d’actuar amb delicadesa envers l’entrevistadora, atesa la consciència que tenia que aquesta —també professora de traducció jurídica—, no era pas especialista en la matèria. En comptes d’adoptar una postura potencialment conflictiva, podria ser que optés per una de més conciliadora, adduint que només li calia el domini temàtic per atenuar la seva pròpia inseguretats. Aquesta actitud també es manifesta en dues declaracions de modèstia, una sobre els seus coneixements temàtics —“Després arribava a una classe i veia que, que no calia que tin/ que en sabés tant entre cometes, perquè tampoc en sabia no?” (235)—, i l’altra, parlant del requisit de coneixement expert per part del bon traductor: “I, no cal que en sàpiga gaire, hi estic d’acord, ha ha jo tampoc en sé” (519).

Algunes característiques del discurs de T6 sobre aquest tema també donen a entendre que creu que és aconsellable que el docent tingui un coneixement expert en dret. Parlant de la diferència entre la formació d’un traductor jurídic i la d’un de mèdic, reformula un fals inici molt espontani que indica que hauria d’adquirir el coneixement especialitzat en medicina, per dir que no li fa falta un coneixement tan profund: “el, que fa traducció mèdica, mm, que se’n vagi a estudiar medi/ a veure, que se’n vagi a estudiar medicina no, però que sàpiga què és, un, la, què, quines, quines disciplines hi ha dintre de la medicina,” (1253). Ella sí que va estudiar dret, tal com recomanava aquí d’entrada, respecte a la medicina.

Parlant dels requisits del bon traductor, atenua la seva primera afirmació relativa al coneixement temàtic necessari, per asseverar reiteradament que no cal que sigui aprofundit, i declara a continuació que el que és fonamental és que sàpiga on trobar la

informació que li falta. Tot seguit torna a insistir en la necessitat de saber uns mínims sobre el camp conceptual. Ho reitera i qualifica negativament el que tradueix sense aquests mínims:

Coneixement, del tema, en què treballa, del camp, conceptual, en què s'ha ficat, ni que sigui,, que no/ segur que cal que sigui aprofundit, perquè si no, no/ no cal que sigui aprofundit, no cal que sigui especialista, però ha de saber, quin terreny trepitja, i, per damunt de tot ha de saber on ha d'anar a buscar, les eines que no té, i ha de saber, on es pot anar a formar, o on pot anar a resoldre el dubte, que li representa, ha de tenir uns mínims, de coneixement d'una matèria, sense aquests mínims em sembla molt, no sé com dir-t'ho, precipitat agosarat,, ha de poder entendre, mínimament, el camp conceptual en què, es mou aquell text. (517)

Si T6 creu que un bon traductor ha de tenir uns coneixements mínims del camp conceptual en què se situa el text jurídic que tradueix, vol dir que ha de tenir aquests mateixos coneixements sobre el camp que tracta qualsevol text jurídic, cosa que implica que realment ha de tenir uns coneixements considerables de dret. Això significa que qui pretén formar un bon traductor jurídic hauria de tenir aquests mateixos coneixements. És cert que preveu una solució per als casos de falta d'aquest coneixement, que és suplir-la amb la consulta de recursos, els quals s'haurien de conèixer amb anterioritat. Vol dir, doncs, que el docent hauria de ser competent no sols en el camp conceptual del dret sinó també en els recursos que hi donen accés, competència que T6 diu que ja havia adquirit en el seu postgrau (231), i que constitueix una part important de les assignatures que imparteix.

Una altra indicació de la importància que atorga al domini que el docent ha de tenir del camp conceptual, la trobem quan parla dels estudiants de traducció juridicoeconòmica, els quals afirma que “han de tenir nocions de dret i economia” (609). A partir de les seves actuacions autoreferides, veiem que és ella mateixa la que els proporciona aquestes nocions:

“Els sintetitzo” (749) “què és el, com és el procés, o el procediment civil, com es distingeix el procediment civil del procediment, ah, contenciós administratiu, el penal i el laboral, bueno, els posem de costat, coses d'aquestes, o, ah mm, què és el Consell de Seguretat de la, de l'ONU?, què fa?, quina mena de documents emet? o, ah, jo què sé, com està organitzat el Parlament Europeu? i, quins grups parlamentaris hi ha? i, per què, els, treballs de les, del Parlament, són, en ple, en comissió”. (747)

A fi de tenir el coneixement necessari per sintetitzar informació d'aquest tipus, T6 va veure la necessitat de cursar la llicenciatura de Dret (361) i de “fer assignatures, de dret,

que tinguessin vinculació, amb les assignatures que impartia aquí” (377), cosa que referma la nostra interpretació del domini expert que T6 creu necessari per al docent.

T6 declara fins i tot que la qualitat de la seva docència depèn, almenys en part, del seu domini del camp conceptual del dret:

“I jo sé que si jo, entenc alguna cosa, la transmeto bé” (247).

“Jo necessito saber, com es distingeix un/ la paraula, la peça *procés* i la peça *procediment*, necessito saber-ho./ Perquè, en la mesura que ho sàpigues no?, em tranquil·litza a mi ha ha/ I, fa que, que jo pugui fer una classe d’una, de manera diferent saps?” (353-357)

Entenem que aquí “diferent” és un eufemisme de modèstia per dir “millor”.

No podem afirmar categòricament que T6 consideri necessari un bon domini de l’àmbit conceptual per ser un bon docent, ja que s’hi refereix com una necessitat molt personal. Tanmateix aquesta insistència indica la importància que té el camp conceptual per a aquesta professora, cosa que també es reflecteix en les seves creences sobre els requisits del docent. Per últim, atesa la combinació lingüística de les seves assignatures, T6 opina que pot dedicar més temps a l’aspecte temàtic:

En una assignatura ca/ de castellà-català podem entrar, en més, detall, en qüestions conceptuals, i no tan lingüístiques, les podem deixar més, no més de banda però, tenim més temps per dedicar a qüestions conceptuals perquè les dues llengües les coneixen. (1091)

Podríem deduir, doncs, que això també exigiria un coneixement més profund de la matèria per part del professor.

En conclusió, malgrat l’aparent conflicte intern (*hotspot*) sobre el domini que un docent de traducció jurídica ha de tenir del camp conceptual del dret, una anàlisi més profunda revela que T6 creu que aquest domini ha de ser considerable i que, en cas que li falti, el professor ha de conèixer els recursos necessaris per suplir aquest desconeixement. Havent vist el lloc prioritari que ocupa el coneixement conceptual en l’esquema que T6 té del docent, queda per veure la manera com considera que els estudiants han d’adquirir aquest coneixement.

8.2.2.1.2 El docent transmissor: formació centrada en el docent

En gran mesura la metodologia de T6 se centra en el docent, cosa que sembla reflectir el model que va experimentar com a estudiant de postgrau:

Com em vaig sentir quan em van dir, ‘això per demà passat, i tingui-ho traduït’, i les sensacions que tenia, i la inseguretat que tenia, i els dubtes que em vaig plantejar, d’això com/ no sé per què però sempre ho he tingut com molt, com molt present, i penso ‘si jo m’hi vaig trobar, com s’hi han de trobar aquests, nanos’. (117)

El professor mana traduir un text sense donar-los cap informació addicional que els pogués proporcionar una certa seguretat. És a dir que no té en compte les necessitats dels estudiants. Ara bé, com a professora, en comptes de centrar-se ella directament en els estudiants, parteix de la introspecció i de l’anàlisi dels seus propis dubtes de traducció per decidir el que tractarà a classe. Això és coherent amb la seva creença que essencialment tots som iguals, que es desprèn del seu discurs en dos punts. El primer fragment, i el més revelador, és el que acabem de citar, en què indica que els seus estudiants es deuen sentir iguals com es va sentir ella.

La segona indicació de la similitud que T6 troba entre ella i les altres persones apareix en un comentari sobre el seu professor de traducció jurídica i la consciència que ella té de les semblances, no necessàriament agradables, que comparteixen: “em/ poso al seu lloc, perquè més veig les misèries humanes que són les mateixes que tinc jo” (187, 189).

A l’hora d’organitzar la seva tasca docent, doncs, T6 actua a partir d’aquest concepte tan central en el seu esquema de creences. Es basa en les seves pròpies inquietuds i preferències —“Perquè a mi és el que m’agradaria que em fessin,” (711)— i en els problemes que les traduccions li plantegen, ja que teòricament els alumnes també els tindran. L’exemple més destacat d’aquesta mena de equiparació entre les pròpies necessitats i les que atorga al seus alumnes rau en la importància que atribueix al domini del camp conceptual del dret. Els seus desconeixements en aquesta àmbit l’havien incomodat no sols d’estudiant (117), sinó també com a professora (207-217, 233-247, 349). Com hem vist, dóna per suposat que els estudiants experimentaran la mateixa sensació si es veuen obligats a traduir un text sense tenir-hi els coneixements conceptuals necessaris. En el passatge següent, T6 narra el seu propi pas des de la inseguretat perquè tenia un coneixement “fragmentat” (207) de l’àmbit temàtic d’un text que havia de traduir —entenia les unitats lèxiques individualment però no les podia relacionar amb els contextos en què apareixien—, a la comprensió global del camp conceptual del text que assolia i que considerava necessària per poder-lo traduir. Conclou que aquest coneixement més integral és el que pretén ensenyar als seus

estudiants, cosa que els permetria assolir una precisió lèxica, i també els faria sentir més segurs:

Jo no sabia el que era escriptura de poder, no n'havia vist mai cap, [...] no havia estudiat representació, saps?, jo me'n recordo que [...] T1 em va passar una traducció, una proposta de traducció, jo anava amb [...] aquella inseguretat de dir, '[...] sí que entenc les peces lèxiques que hi ha aquí dintre però [...] no les veig en, en, en global'[...] jo ara entenc què és un poder general, què és un poder especial, què és un arbitratge, [...] sé què és desistir, totes les peces/ [...] lèxiques que apareixien en aquella traducció que, jo no les entenia, [...] podia trob/ trobar-hi un equivalent, sabia on hi havia recursos, però, per poder traduir allò, necessitava entendre/ Sí, i això, això em sembla que és allò que, ah mm, intento transmetre amb un estudiant, o sigui el, el mateix que m'exigeixo a mi, entendre, què vol dir allò allà? què hi, què hi fa aquella peça allà i per què aquella peça està allà? és allà, i no és una altra. (251, 253)

En un altre moment del discurs, T6 explica que, respecte a utilitzar “l'arxiu de les actuacions” o “l'arxivament de les actuacions”, després de presentar als estudiants l'anàlisi de les dues opcions, “els pobres estudiants al final em deien “Bueno, *arxiu, arxivament/, arxivar, com quedem?*” (271, 273). El que ells volien era “la recepta” (275), mentre que a T6, “el resultat/ m'importava un rave” (275, 277). Sembla que es basi en la seva passió per la combinació de llengua i dret, tot i reconèixer que “la passió que puc tenir jo perquè a mi m'interessa, no crec que sigui la passió que et/ que, tingui un estudiant” (263). Aquest és un clar exemple de centrar-se en el docent.

Pel que fa al procés de traducció —que entén en el sentit de metodologia o procediment que segueix el traductor per resoldre els problemes de traducció— d'entrada T6 diu “Intento transmetre-li a un estudiant, no no, no exigir-li que segueixi el meu procés de traducció” (143). Més endavant rectifica i afirma que “els processos de traducció poden tenir coses en comú però són molt intransferibles hi ha una part, molt individual” (153). Sembla, doncs, que T6 té un cert conflicte intern (*hotspot*) sobre el caràcter universal o individual d'aquest procés, que resol tractant principalment els problemes que el seu propi procés ha posat al descobert:

Abans que ell faci la traducció jo ja l'he feta, de manera que jo ja m'he plantejat segons quines coses, i això vull que surti en un classe, i això surt en una classe, el, procés de traducció i els dubtes que m'ha generat a mi, aquella traducció, d'una manera o una altra acaben sortint (143).

Justifica aquest plantejament: “Perquè si me'ls ha generat/ si els problemes els he tingut jo és molt fàcil que l'alumne també els hagi tingut” (145). Se sent capaç, així mateix, d'identificar els problemes que ella no té però que preveu que tindran els estudiants: “hi

ha una una part, per mi important, que és la tota la part de comprensió d'aquell text, que, a mi no em representa un problema, pot no representar un problema però sé segur que allà l'alumne n'ha de tenir de problemes" (153). Amb aquest enfocament, no necessàriament es tracten els dubtes dels estudiants que ella no ha previst: de nou se centra en el docent.

Un altre indicatiu que el model docent de T6 se centra principalment en el docent i que es basa en la transmissió de coneixements és el fet que, pel que sembla, és ella la que parla més a classe. Ara bé, en aquest punt es manifesta un altre conflicte intern (*hotspot*) ja que alhora que diu que no deixa parlar gaire els estudiants, reconeix que ella no hauria de parlar tant:

“Expliquen, quins dubtes han tingut fent la seva proposta de traducció/ Ho expliquen poc, perquè jo els deixo xerrar poc, ho reconec en les classes parlo més que no hauria de parlar”.(755, 757)

“No els deixo parlar, sí, sí sí, si jo me n'adono, els dic, “ja us deixaré parlar eh?”, i, riuen, els hi dic i riuen”. (759)

“Cada, cada alumne, de, de les seves traduccions del curs, en triava una/ Que, en principi arribava a la classe i presentava./ En principi, molt en principi perquè, jo ja sé que no els he deixat parlar prou”. (987-991)

A tall d'explicació, diu “i tampoc eren, alumnes que, fossin, especialment en/ estiguessin especialment engrescades a, a explicar quins dubtes havien tingut” (991), però el fet que declara tres cops que no els deixa parlar prou indica el seu reconeixement que parla molt a classe i que creu que no ho hauria de fer tant. Podria ser que aquest *hotspot* indiqui que les seves creences relacionades amb la docència centrada en el professor es trobessin en un punt de transició.

Algunes declaracions de T6 indiquen que considera que el coneixement es transmet. Parlant dels juristes, diu “M'agrada, mm, em transmet una cosa que desconec, m'expliquen coses.” (1301), cosa que no semblaria concordar amb una concepció del coneixement com a resultat d'una construcció cognitiva. Referint-se a les classes, sovint utilitza els verbs “explicar”, “transmetre” i “ensenyar” amb el sentit de “transmetre coneixement”:

Transmetre

“espero/ transmetre/ el panorama”. (213-217)

“jo sé que si jo, entenc alguna cosa, la transmeto bé”. (247)

“és allò que, ah mm, intento transmetre amb un estudiant, o sigui el, el mateix que m’ exigeixo a mi, entendre, què vol dir allò allà?” (253)

“Jo actuo en representació o actuo en nom d’una persona i, faig feines diferents, tinc capacitats diferents saps?, això és el que,, em sembla que intento transmetre en un estudiant”. (263)

Explicar

“I, explicava pronoms febles i pronoms relatius, ha ha, no però vull dir que ara no els expliqui no?” (95)

“Vaig pensar que si havia de mm, explicar el que era una sentència doncs, ho havia de saber, com si fos una especialista”. (197)

“aquest coneixement, que jo pensava que havia de tenir, per fer una classe i per explicar què era una sentència”. (203)

“el primer trimestre, el dediquem, a, explicar-los, una mica, de lluny, ah mm,, eh, quatre coses”. (883)

“m’al·lucinava com, com explicava Dret Administratiu”. (1271)

Ensenyar

“Jo no la sé ensenyar, la curiositat, jo sé ensenyar mètode, jo ensenyar, tècnica, i, sí”. (1167)

“jo sóc, molt metòdica, jo sé ensenyar, un procés”. (1173)

D’acord amb la seva perspectiva de la docència com a transmissió del coneixement, T6 fa servir la modalitat de classes magistrals per impartir informació sintetitzada sobre el camp conceptual del dret:

Els clavo un rotllo, sobre què és no sé què, ha ha (743) Doncs, què és el, com és el procés, o el procediment civil, com es distingeix el procediment civil del procediment, ah, contenció administratiu, el penal i el laboral, bueno, els posem de costat, coses d’aquestes, o, ah mm, què és el Consell de Seguretat de la, de l’ONU?, què fa?, quina mena de documents emet? o, ah, jo què sé, com està organitzat el Parlament Europeu? i, quins grups parlamentaris hi ha? i, per què, els, treballs de les, del Parlament, són, en ple, en comissió, i en tal (747) Coses d’aquestes més conceptuals, que encara que tinguin, un ordinador al davant tenen un munt d’informació i, els sintetitzo, coses d’aquestes. (749)

Ara bé, tot i que l'enfocament dominant de T6 sigui el de transmissió del coneixements i, per tant, de formació centrada en el docent, aquesta professora també fa servir estratègies que no solen associar-se amb aquest plantejament.

8.2.2.1.3 El docent que fomenta el desenvolupament cognitiu

Un dels objectius generals de T6 és el desenvolupament cognitiu de l'estudiant a fi que "sigui capaç de reflexionar i de pensar" (315), i de ser autocrític (565). Aquest objectiu se sol relacionar més amb un enfocament que afavoreix la construcció de coneixements que no pas amb un que es basa en la seva transmissió. És lògic que una metodologia que es fonamenta en una construcció cognitiva per part de l'aprenent també contempli maneres de contribuir a millorar la seva capacitat cognitiva. És evident que un enfocament d'aquestes característiques també ha de centrar-se en l'estudiant i no pas en el docent. En aquest sentit, doncs, tot i que bona part de la metodologia de T6 se centra en el docent, constatem que també adopta estratègies centrades en l'estudiant amb el propòsit d'ajudar-lo a avançar més enllà dels seus límits cognitius, ja que creu que "necessiten una crossa per pensar/ Són, poc autònoms, pensant" (735, 737). Aquestes estratègies s'evidencien especialment en tres dels seus plantejaments didàctics. En primer lloc posa més èmfasi en el procés de traducció que no pas en els resultats: "corregir [...], m'obliga a arribar, a un resultat, quan a mi potser el que m'interessa és el procés" (285). Aquest procés exigeix unes habilitats cognitives que han de mobilitzar-se per poder resoldre els problemes de traducció, procés que per a aquesta professors s'inicia amb la detecció i diagnosi d'aquests problemes i que implica la seva identificació, classificació i sistematització (163, 289, 525 683-689).

En segon lloc, a fi que els estudiants aprenguin a resoldre els problemes de traducció pel seu compte, T6 no els dóna la seva proposta de traducció com a solució final: "en una classe meva no, és molt difícil que hi hagi, que jo faci una proposta de traducció, a veure no és difícil, però normalment no en faig de propostes de traducció" (301). Per aquest mateix motiu tampoc corregeix les traduccions dels estudiants, sinó que els indica els errors amb colors: "quan un estudiant em dóna una traducció penso que, el millor és que, li torni ben, ben, acolorida, amb moltes coses, perquè allò el faci dubtar" (701). En fer-lo dubtar, el que pretén és fer-lo pensar. Amb les traduccions marcades de diversos estudiants, cada alumne ha de buscar-hi les solucions pel seu compte (763) i, si no les troben individualment, hi continua amb l'ajuda dels seus companys (765). Només

pot acudir a la professora en última instància (769). D'aquestes estratègies es desprèn que T6 consideri convenient potenciar l'autonomia de l'estudiant per fomentar-li el desenvolupament cognitiu i el pensament autocrític.

En tercer lloc, als estudiants, els fa fer exercicis de comprensió del text, que també requereixen una habilitat cognitiva i, per tant, en potencien el desenvolupament: "l'han de sintetitzar, han de treure un, extreure la idea principal i les secundàries, han de, activitats d'aquestes de comprensió, moltes" (751).

El fet, doncs, que T6 tracti el desenvolupament cognitiu i el pensament autocrític de l'estudiant, i en parli explícitament, indica que hi ha aspectes del seu plantejament pedagògic que són més coherents amb una concepció constructiva del coneixement que no pas amb una de transmissió. Tot i que en el moment de l'entrevista, l'enfocament dominat de T6 sigui de transmissió de coneixements i de formació centrada en el docent, hi hem observat certes esclatxes —tant pels conflictes interns (*hotspots*) que hi hem detectat com pel fet que la professora potenciï les capacitats cognitives dels estudiants—, que podrien indicar que el seu esquema de creences es troba en un punt d'inflexió. No seria estrany que continués evolucionat en una direcció més centrada en l'estudiant i en la seva construcció de coneixements. Passem ara a veure les creences de T6 sobre l'altre dels dos actors principals en aquesta formació: l'estudiant.

8.2.2.2 L'estudiant

T6 manté sempre el control de l'assignatura. No li fa falta conèixer els estudiants per decidir-ne els continguts ni la seqüenciació ja que, tal com hem vist, els determina sobre la basa dels seus propis dubtes de traducció i els problemes de comprensió que suposa que tindran els estudiants. És més, aquesta professora ha reflexionat sobre l'aprenentatge per arribar a una anàlisi del que costa més i el que costa menys aprendre —el que és conceptual i el que és instrumental respectivament—, i creu convenient tenir en compte aquests factors en el desenvolupament de la tasca docent. Les activitats i els exercicis que preveu també els té decidits abans de conèixer els estudiants. Tot i posar en comú els recursos de consulta que els estudiants van avaluant, T6 no fa treballar els seus alumnes en grup. Totes aquestes consideracions impliquen que el paper principal de l'estudiant és més aviat receptiu: executa les activitats que T6 ha previst sense aportar-hi elements d'organització i, a part de la correcció que se'n fa a classe, la seva execució no té conseqüències en el desenvolupament subsegüent de l'assignatura. Ara

bé, l'enfocament metodològic de T6 també integra un paper actiu per a l'alumne, justament pel que fa a la seva activitat cognitiva en la detecció, identificació i resolució de problemes de traducció. Aquesta és l'altra cara de la moneda del paper de docent que potencia el desenvolupament cognitiu de l'estudiant, que hem vist a l'apartat anterior.

8.2.2.2.1 El bon estudiant

En parlar del bon estudiant, T6 identifica no sols els trets que caracteritzen aquest constructe sinó també els que no ha de tenir, d'acord amb el seu procediment habitual — possiblement per ser lexicògrafa— de definir un concepte per oposició. Segons aquesta docent la característica fonamental d'un bon estudiant rau en la seva actitud:

Per mi el més important és l'actitud, [...] sóc capaç de dir “això em reconec, que jo això, no ho entenc” i que, tinc la inquietud, i la, necessitat, de, de resoldre-ho, D'arribar-ho a entendre de, de formar-me per adquirir-ho”. (537, 539)

Resumeix aquesta actitud amb la paraula “curiositat” (539, 547) que també equipara amb “la passió, per, allò que fas” (1147): “aquesta curiositat, o [...] el saber-se apassionar [...] l'actitud, davant del text”. Segons T6, això implica que l'estudiant ha de reconèixer que hi ha coses que no sap (565). A més a més d'aquesta actitud, T6 creu que l'alumne també ha de tenir “una certa habilitat” (551) i que ha de ser prudent (551). Acaba la seva descripció afirmant que “com més disciplinada sigui la persona, més treballadora, més sistemàtica, [...] millor” (577).

En contraposició, T6 considera que un bon estudiant no pot ser imprudent, és a dir que no pot procedir amb contundència sense saber justificar les seves propostes (551-561). Conseqüentment, una persona que no qüestiona les seves propostes i, fins a cert punt, la seva competència no pot ser un bon estudiant (565). D'altra banda, dubtar excessivament també podria comprometre el seu aprenentatge, cosa que implica que ha de saber posar en dubte els seus coneixements en la mesura justa (565).

T6 creu que no es pot ensenyar el que considera fonamental en un bon estudiant —la curiositat (1141-1147)—, com tampoc no es pot ensenyar la passió per la traducció (1147), tot i que pensa que possiblement una persona apassionada pot transmetre aquest entusiasme als seus estudiants (1153). Deduïm, doncs, que segons T6 l'estudiant que no té aquesta curiositat per aprendre no pot arribar a ser un bon traductor perquè no compleix amb la condició fonamental del bon estudiant. Aquesta docent relaciona el

requisit actitudinal amb una de les mancances principals que considera que tenen els seus estudiants actuals, i que veurem a continuació.

8.2.2.2.2 Les principals mancances dels estudiants

T6 creu que els estudiants de traducció jurídica tenen tres mancances principals: el desconeixement del camp conceptual i del món que els envolta, el desconeixement lingüístic i la falta d'una actitud que afavoreix l'aprenentatge (665). En el seu discurs sobre les mancances dels estudiants, T6 distingeix d'una banda entre les que són justificables i les que no ho són, i de l'altra entre les dels estudiants actuals i les dels estudiants d'abans. El que considera justificable, per l'edat que tenen la majoria dels estudiants universitaris (585), és el desconeixement del camp conceptual: “tenen desconeixement del dret i l'economia” (597). En canvi, “els estudiants que arriben, més grans, tenen un coneixement del món més gran, més ampli” (599). Per tant, la majoria dels estudiants, “s'enfronten a la traducció d'un món que desconeixen, llavors, si no, tenen accés a aquest món, no, no reconeixen, fenòmens d'aquest món. Com que no els reconeixen,/ [...] no poden relacionar allò que tradueixen amb res perquè, tot els és desconegut” (605, 607).

En canvi, T6 no considera que el desconeixement lingüístic es justifiqui per l'edat dels estudiants (625-625). Defineix aquesta mancança com a falta d'“adequació, coherència, cohesió i correcció” (641), i l'exemplifica de la manera següent:

“No saben reconèixer que, una frase que té, tres oracions subordinades és difícil de llegir”. (647)

“No, reconeixen que, descol·locar el subjecte, col·locar el subjecte al final del tot [...] de la frase, en català, implica un canvi d'ordre. No reconeixen que hi ha [...] un verb que regeix una preposició”. (649)

Tot i que T6 sol impartir assignatures de traducció juridicoadministrativa castellà-català, també n'ha fet una de traducció econòmica anglès-català i, en aquest cas, creu que una altra de les mancances lingüístiques dels estudiants és el seu “desconeixement del codi en anglès” (645).

Respecte als estudiants d'abans i els d'ara, T6 opina “els estudiants que tenia fa deu anys, potser no tan, bons des del punt de vista conceptual, però eren unes [...] pencaires, [...] formiguetes treballadores” (667). En canvi, tot i que creu que les estudiants actuals “escriuen millor,” (651), és a dir que “tenen un coneixement [...] superior, [...] de les

eines [...] lingüístiques” (651), “són molt menys aplicades, [...] són menys, disciplinades” (651), no són “gens sistemàtiques” i són “desordenades” (673). T6 atribueix aquestes mancances a l’actitud: “L’actitud és, molt diferent, i aquesta curiositat, una de cada deu, una de cada vint.” (675). Atès que, com hem vist a l’apartat anterior, aquesta professora considera que la característica fonamental d’un bon estudiant és la curiositat, no sorprèn la seva declaració —“prefereixo les d’abans” (671)—, tenint en compte que no creu que la pot modificar.

8.2.2.2.3 Feina col·laborativa de posar en comú però no de treballar en grup

T6 declara que en general fa que els seus estudiants treballin individualment (806-807). És més, reconeix que no creu en el treball en grup (809, 811) perquè pensa que “sempre hi ha un que pringa i uns altres que no, que no hi fan res” (813). Aquesta creença no es fonamenta en la seva experiència amb el treball en grup, sinó en la seva opinió dels seus estudiants, que coneix d’assignatures anteriors (813).

Jo els he vist a altres assignatures, si són a tercer o a quart, jo segur que els he tingut, a/ per les assignatures de primer o a segon, i ja els conec, i, una mica de quina peu calcen, mm també no?/ Els que se repengen, els que, passen de tot, el que, el que és molt bo, i el que és molt bo i s’ajunta amb un que no ho és tant, eh mm, què fem?, no? (813, 815)

Reconeix que la “feina de grup [...] no l’he explorada mai, [...] no m’he dedicat a treballar-la” (815, 817). Alhora tem que les diferències entre els estudiants pugui perjudicar el treball en grup i fer que ella no sàpiga mesurar la feina feta per cada membre de l’equip (815). Per aquests motius considera que les traduccions setmanals, que es fan fora de la classe, s’han de fer individualment.

També declara que a classe “tendeixo molt, a fer més, més feina individual que no en grup” (831), però en algun moment de les sessions teòriques, fa treballar els estudiants en grup perquè no s’avorreixin. En canvi, a les aules d’informàtica els fa treballar individualment perquè cada alumne té accés a un ordinador, que els permet fer cerques sobre els problemes de traducció. En els dos casos, els estudiants posen en comú els resultats:

En “les sessions [...] d’aula convencional, m’és més fàcil que treballin en grup, perquè xerrin com a mínim [i no] s’avorreixen, mentre que en les sessions amb, aules d’ordinador,, ja ho sé que ho hauria d’afavorir, [...] però, precisament com que tothom té un ordinador,, mm, penso que, la feina és individual, i el resultat d’aquesta feina és posa en comú”. (833)

Els motius que exposa T6 per treballar d’una manera o d’una altra no denoten cap creença relacionada amb el valor pedagògic del treball col·laboratiu. En canvi, sí que es mostra molt favorable a compartir informació. La tasca que ella considera “una de les experiències [...] de fer, feina individual, i aportació al grup, per mi més, bonica que he fet, dels últims anys” (839), el realitzen els estudiants descrivint i valorant críticament recursos electrònics lingüístics i enciclopèdics que consideren útils per a la traducció juridicoeconòmica (839-845). Aquest recull s’actualitza cada any, de manera que la informació de cursos anteriors es comparteix amb els estudiants del curs actual (853-855). A banda de la utilitat per als estudiants de comptar així amb un recull més exhaustiu d’aquests recursos que si no els compartissin, aquesta professora espera que la tasca pugui ajudar-los a “adonar-se que en l’entorn en què ens movem, ah el que ens farà forts, serà compartir informació, i no protegir-la, o preservar-la,” (845); és a dir que la seva intenció és transmetre als estudiants aquesta seva creença.

Possiblement pel mer fet d’haver-li preguntat si feia treballar els estudiants en grup o individualment, T6 mostra un petit conflicte (*hotspot*) sobre aquesta qüestió. Malgrat haver explicat i justificat que els seus estudiants no acostumen a treballar en grup, hi deixa la porta oberta —“No et dic que no” (819)— i fins i tot accepta que “ja ho sé que ho hauria d’afavorir” (833). També passa revista a totes les tasques que fan els estudiants i que tenen algun element col·lectiu per cerciorar-se que no es tracta de treballs en grup:

Referint-se a la tasca sobre els recursos diu, “a mi em sembla que això no és feina de grup”. (867)

Parlant de compartir informació que els estudiants troben a l’aula d’informàtica, diu, “Es posa en comú, però la feina és molt individual”. (835)

Referint-se a proporcionar als estudiants totes les traduccions del grup classe marcades, diu que es tracta d’“ajuntar una cosa que s’ha produït, sense cap intenció de/ ser col·lectiva”. (877, 879)

Concloem, doncs, que T6 creu que el treball individual és més productiu per als estudiants que el treball en grup, i que permet a la professora avaluar la feina feta per cada alumne. És més, no hi veu cap avantatge didàctic o pedagògic, a les tasques en

grup. En canvi es mostra molt favorable que els estudiants comparteixin informació que han obtingut individualment.

8.2.2.2.4 El futur dels estudiants

Segons T6, d'un grup de quaranta, només el cinc per cent dels seus alumnes de quart curs estan preparats per treballar de traductors, una de les quals —ML— té trenta anys (599, 603, 1211). Aquí explica la seva opinió:

De quaranta alumnes que hi ha ara, a quart, dels quaranta que he tingut, jo crec que hi ha dues persones preparades, per traduir perquè tenen sentit comú, de veritat, i el que tenen és, tenen sentit comú, prudència, i, mm, són llestes i saben on han d'anar a buscar les eines, i que, tenen la capacitat aquesta d'aprenentatge. (1211)

A grans trets, el seu raonament concorda amb el que ha dit del bon estudiant.

És evident que T6 no considera que la llicenciatura en Traducció i Interpretació proporciona una formació suficient perquè els estudiants puguin fer de traductors jurídics, probablement pel fet que la majoria dels que estudien aquesta carrera en el moment de l'entrevista no tenen l'actitud necessària per ser un bon estudiant: “aquesta curiositat, una de cada deu, una de cada vint” (675), és a dir, el deu o el cinc per cent. Aquest últim percentatge coincideix amb el dels estudiants que T6 estima que poden exercir professionalment. Repensant-s'ho, com fa sovint en aquesta conversa, T6 concedeix que “potser hi hauria, tres o quatre alumnes [...], un deu per cent” (1213), que també coincideix amb una de les seves xifres sobre els estudiants que tenen l'actitud necessària per ser un bon estudiant. En definitiva, T6 creu que en acabar la llicenciatura, la gran majoria dels estudiants no podrà exercir professionalment de traductors jurídics.

Pel que fa al que haurien de fer per acabar-se de formar, T6 declara que “tenen les eines, tenen les bases, són llestes, perquè, hi ha gent molt llesta” (1221), però que haurien de continuar aprenent durant “anys, i anys, i anys” (1221) al costat d'algú que els revisés la traducció, els la corregís, i els la tornés perquè la poguessin tornar a mirar (1221). Idealment, per T6 haurien de fer unes pràctiques que els servissin per completar la seva formació (1223-1225). Aquí no tracta la qüestió de l'actitud que és imprescindible, segons T6, per ser un bon estudiant però que no tenen els estudiants que s'haurien de continuar formant. Això es podria interpretar de dues maneres. Pot ser que cregui que la manca de passió per la traducció d'aquests estudiants ja no els conduiria a continuar amb aquesta formació. D'altra banda, també podria ser que considerés que per fer unes

pràctiques com les que descriu, els estudiants haurien de passar per una selecció, que filtraria els que no tenen l'actitud necessària per poder-hi reeixir.

Havent vist les creences de T6 que estan relacionades amb la manera de formar els traductors jurídics i, per tant, amb la teoria de l'ensenyament, falta examinar les que tracten els coneixements que els estudiants han d'adquirir, és a dir els que podrien relacionar-se amb la teoria de la traducció.

8.2.3 Enfocament traductològic

Segons el que hem exposat en el marc teòric del nostre treball, l'enfocament traductològic del professor el guia en la selecció i organització dels continguts de les seves assignatures. Començarem pels objectius, que alhora serveixen per especificar els continguts. A continuació veurem els criteris d'organització de les assignatures d'aquesta professora. En el cas de docents que no han cursat la llicenciatura de Traducció i Interpretació, on es tracten els plantejaments formulats pels teòrics en la matèria, la base teòrica s'ha d'adquirir d'una altra manera o bé el seu enfocament traductològic s'ha de construir sobre uns altres fonaments. Sembla que aquest últim és la circumstància d'aquesta professora, com veurem a continuació.

8.2.3.1 Objectius i continguts

Tant els estudis de traducció jurídica cursats per T6 en el postgrau de l'Escola d'Administració Pública com la primera assignatura de traducció juridicoadministrativa castellà-català que imparteix aquesta professora —organitzada pel mateix docent que va tenir al postgrau—, tenien com un dels principals propòsits contribuir a la normalització del llenguatge jurídic català. Aquest plantejament serveix a T6 com una de les bases del seu enfocament traductològic:

Els textos que es tradueixen “són una excusa, per veure, que hi ha un procés de normalització, que hi ha una estandardització, que hi ha una formalització, que hi ha uns recursos, que hi ha unes eines, però és més instrumental, [...] que no/ una altra cosa. (1129, 1131)

Conseqüentment, el coneixement de recursos —lingüístics i pragmàtics en aquest cas—, constitueix una part significativa de les seves assignatures. Pel que hem pogut observar, els altres eixos del seu enfocament traductològic sorgeixen de la seva pròpia experiència com a traductora jurídica i l'anàlisi que en fa: la rellevància de la comprensió del TO per a la producció correcta del TM, el coneixement del camp conceptual com a factor

essencial per assolir aquesta comprensió, la consulta de recursos per suplir la falta de coneixements, i el procés de traducció entès com a detecció, diagnosi i reparació de problemes. Tots aquests punts es reflecteixen en les seves assignatures en la forma d'objectius i, consegüentment, de continguts. En el cas de T6, les característiques del constructe del bon traductor són diferents de les del bon estudiant, i determinen sumàriament els objectius finals que es proposa per als seus estudiants de traducció jurídica. T6 també es planteja dos objectius més generals que estan relacionats amb el desenvolupament de les capacitats cognitives dels estudiants.

A part dels objectius que planteja aquesta professora, també és interessant constatar el que T6 considera que no són objectius de la formació universitària en traducció jurídica. Tot i que les assignatures que imparteix aquesta docent són de traducció, i els seus estudiants realitzen aproximadament una traducció cada setmana, aprendre a traduir no és un objectiu de les seves assignatures, ja que considera que n'han d'aprendre pel seu compte: “a traduir, aprendran solets” (1195). El que ella pretén és proporcionar-los els coneixements i els recursos que els permetran aprendre a traduir pel seu compte (1191-1201).

Un dels trets fonamentals que caracteritza el bon estudiant segons aquesta professora és la curiositat davant del text (1185) —o passió pel que es fa (1147)—, que T6 no compta entre els seus objectius (1163) i no fa res per contribuir a desenvolupar-la perquè creu que no es pot ensenyar (1141-1151). D'aquesta manera deixa ben delimitat el que ha de portar l'alumne a la situació d'aprenentatge i el que hi pot contribuir el docent.

8.2.3.1.1 El bon traductor

Segons T6 el bon traductor “ha de ser conscient de les limitacions que té, tant, a les activitats de comprensió com a les activitats de producció” (523), cosa que considera el repte més important de les assignatures de traducció especialitzada (1231-1235). Aquesta consciència no ha de privar el traductor d'actuar amb rapidesa (525). Un exemple de la manera com T6 fomenta aquesta agilitat, el trobem en la recerca i comparació a classe de solucions per als problemes de traducció: “va, ràpid, busqueu, mireu, i comparem” (759). Respecte a la consulta de recursos, considera que el bon traductor ha de ser “suficientment flexible per saber fer servir, eines de tipus diferents” (525), flexibilitat que desenvolupa amb un treball profund sobre els recursos lingüístics i conceptuals. També ha de saber “reconèixer tipus de dificultats, detectar aquests tipus

de dificultats, saber, jerarquitzar-les classificar-les saber on les ha d'anar a resoldre, i poder-les resoldre" (525), que és l'eix principal de la seva conceptualització del procés de traducció. Respecte a la producció del TM, T6 estima que el bon traductor "ha de tenir un coneixement, excel·lent, de la llengua d'arribada" i tal com ja hem dit, "si no ho té excel·lent, ha de [...] reconèixer les limitacions que té, i ha de saber, on ha d'anar a buscar [...] la informació que li falta" (521).

Pel que fa a la comprensió del TO, segons T6 el bon traductor ha de ser "sensible lingüísticament" (509), és a dir que ha de dubtar sistemàticament de la seva primera interpretació del text (509). Alhora, considera que ha de ser respectuós amb el text original i, conseqüentment, amb l'autor, ja que "el tio que ha escrit, un text jurídic, en el cas aquest, no és tonto, i si ha posat allò, sí que pot tenir un desconeixement en la seva llengua, ho pot tenir,, però no ho sol tenir" (509). En sentit més ampli, per a aquesta professora això vol dir que ha de ser una persona prudent, creença que T6 matisa dient que no ha de ser "temorós" (509), sinó que ha de tenir "un cert punt [...] d'agosarament" (513), sense arribar al punt de cometre (511) una "delinqüència, traductològica". Reitera la seva creença sobre la sensibilitat lingüística i la formula de diverses maneres al llarg d'aquesta part de l'entrevista, manifestant-la en sentit positiu i, per oposició, també en sentit negatiu (509-515). Això denota la rellevància que hi atorga, cosa que explicita dient que considera "errors greus" (511) la imprudència i el fet de no pensar, "em puc estar equivocant" (509). Respecte als estudiants, quan la seva falta de sensibilitat no els permet entendre el text correctament, hi tenen una nova oportunitat quan la professora els torna les traduccions amb els errors codificats. Han d'esbrinar per què aquell fragment de text està marcant, és a dir que han de dubtar de la seva primera interpretació.

Tal com hem indicat a l'apartat sobre el docent expert en dret i en els recursos que hi donen accés, T6 creu que el bon traductor ha de tenir uns coneixements mínims de dret (517). Observem una certa indefinició en la profunditat de coneixement que considera que ha de tenir sobre el camp conceptual. Comença per afirmar que aquest coneixement "no cal que sigui aprofundit" (517), i que el traductor "no cal que sigui especialista" (517). Descriu amb una metàfora el domini que n'ha de tenir: "ha de saber, quin terreny trepitja" (517). A continuació afirma que per suplir les possibles mancances en relació amb el tema, "per damunt de tot ha de saber on ha d'anar a buscar, les eines que no té" (517). Seguidament, però, assevera que el traductor "ha de tenir uns mínims, de

coneixement d'una matèria" (517), i destaca la importància d'aquesta creença dient que sense aquests mínims li sembla "precipitat [i] agosarat" (517). Reitera la necessitat de comptar amb aquests mínims, i n'explica el motiu: "ha de poder entendre, mínimament, el camp conceptual en què, es mou aquell text" (517). Tot seguit, com si es tractés d'un debat, concedeix, "I, no cal que en sàpiga gaire, hi estic d'acord" (519). Conclou la discussió declarant que el coneixement mínim necessari és el supletori: "però com a mínim ha de saber, allà on ha d'anar a buscar, informació" (519).

Aquestes vacil·lacions podrien indicar un conflicte intern (*hotspot*) en el sistema de creences de T6, que respondria a un cert compromís entre el domini que veritablement creu que ha de tenir un bon traductor —més profund del que expressa— i el que en realitat poden adquirir els estudiants al llarg de la seva llicenciatura en Traducció i Interpretació, que és més aviat limitat. En les seves actuacions autoreferides, observarem que T6 orienta bona part del seu esforç a facilitar als aprenents l'adquisició del coneixement supletori: saber on trobar la informació que els falta.

En resum, segons T6 el bon traductor és una persona conscient de les seves limitacions i que, per tant, és prudent i posa en dubte la seva comprensió de l'original, text que tracta amb un respecte absolut. Sap suplir la seva falta de coneixement del camp conceptual —domini que és necessari però que no cal que sigui aprofundit— i de la llengua d'arribada —que ha de ser excel·lent—, sabent on ha d'anar per trobar la informació que li falta. Té una actitud suficientment flexible per poder fer servir diferents tipus d'eines de consulta. La ràpida resolució de les dificultats que detecta depèn també de la seva capacitat d'identificar les dificultats que detecta, per mitjà de la jerarquització i la classificació dels problemes. El bon traductor ha de saber utilitzar la informació obtinguda per resoldre aquestes dificultats, i això pot exigir-li un punt de valentia per superar la sensació d'estar-s'hi arriscant. En els apartats següents veurem algunes de les manifestacions més concretes dels objectius específics que aquesta professora planteja per a les assignatures de traducció jurídica.

8.2.3.1.2 Objectius generals: conèixer i respectar els propis límits i desenvolupar la capacitat cognitiva

T6 també es planteja dos objectius més generals que estan relacionats amb el desenvolupament de les capacitats cognitives dels estudiants. Considera que el repte més important de les assignatures de traducció especialitzada és que els estudiants "no

siguin uns, imprudents” (1235), és a dir, que coneguin les seves limitacions i que les respectin: “que un alumne acabi tenint [...] el criteri suficient per dir, ‘jo arribo fins aquí’ [...] ‘jo em veig amb cor de fer això’, i que això sigui de veritat” (1231, 1233). Això significa que l’estudiant ha de desenvolupar l’autocrítica. El segon objectiu cognitiu és el desenvolupament de la capacitat de pensar i de reflexionar (315), que és indispensable per al seu desenvolupament conceptual (725) i que requereix dedicació i ajuda: “quan s’hi posen, i els ajudes una miqueta, ja pensen” (735). A més, és el que inicia el procés de traducció, segons l’esquema de T6: en llegir el text original el traductor ha de dubtar del que sap i sospitar que hi ha un problema que s’ha de resoldre. (689). A l’apartat corresponent sobre el docent hem vist com el docent fomenta aquest desenvolupament cognitiu.

8.2.3.1.3 Objectius específics

T6 parteix de cinc objectius específics per plantejar els continguts que s’han de treballar a les assignatures universitàries de traducció jurídica. El primer és el més restringit, ja que tracta aspectes directament relacionats amb la llengua d’arribada de les seves assignatures: el català. En canvi els altres es poden aplicar a qualsevol combinació lingüística, tot i que reconeix que el fet que els seus alumnes coneixen bé la llengua de partida i la d’arribada —el castellà i el català respectivament— permet que a les seves assignatures s’entri més a fons en el camp conceptual del dret, el segon dels quatre objectius específics restants. Dos dels objectius específics —entendre el text original i conèixer els recursos necessaris per traduir— corresponen a aspectes que integren l’últim dels seus objectius específics —familiaritzar-se amb el procés de traducció i amb la metodologia de la traducció—, que proporciona el marc processual de les seves assignatures. Comencem amb els objectius més directament relacionats amb el català.

8.2.3.1.3.1 Objectius directament relacionats amb la llengua d’arribada

Per entendre els textos jurídics redactats en castellà, els catalanoparlants realment no necessiten disposar d’una traducció al català. En conseqüència, T6 considera que la traducció jurídica castellà-català no respon a “una situació de traducció real” (1117), sinó que és fruit de “la política lingüística [...] a Catalunya” (1119). Per tant, aprofita les seves assignatures, entre altres coses, “per explicar, quin procés de normalització lingüística hi ha hagut a l’àmbit, jurídic” (1115). En aquest sentit, els textos que

tradueixen serveixen perquè els estudiants vegin com aquest procés “és, conseqüència d’una història” (893) que “s’ha [...] cristal·litzat amb uns recursos, amb uns, dubtes generals de traducció [...] freqüents i recurrents, amb uns tipus de textos que tenen unes estructures concretes” (893) i “amb unes convencions” (901). En el procés d’assabentar-se de la normalització del llenguatge jurídica en català, doncs, els estudiants també han d’anar-se familiaritzant amb els recursos disponibles a fi de saber on poden acudir per resoldre els seus dubtes

T6 no voldria dedicar la classe de traducció a qüestions directament relacionades amb el català, i preferiria adreçar els seus estudiants a materials d’autoaprenentatge per resoldre els problemes que hi poguessin tenir (457-477, 751). Ara bé, a falta d’aquests recursos i d’acord amb el seu objectiu que els estudiants arribin a tenir un domini excel·lent de la llengua d’arribada (521), una de les finalitats del primer trimestre de traducció jurídica és “sistematitzar [...] les dificultats [...] de llengua catalana, de, redacció de textos” (887) perquè acabin amb “un repertori de [...] fitxes lingüístiques de dubtes resolts [...] d’inadequacions de morfosintaxi, lèxic [i] convencions” (887) que, juntament amb T1, ha decidit que són els més freqüents i els més conflictius” (887, 889).

Aquests dos objectius són particulars de la combinació lingüística castellà-català, segurament en part perquè els seus estudiants no tenen les mateixes dificultats respecte a la llengua de partida que es troben en d’altres combinacions lingüístiques. En canvi, segons T6 la comprensió del text original és un objectiu comú a totes les seves assignatures no sols de traducció sinó també de llengua.

8.2.3.1.3.2 Entendre el text original

L’únic paral·lelisme respecte als objectius que estableix T6 entre les classes que havia fet de llengua catalana i les que ara imparteix de traducció jurídica és la comprensió del text que, en el cas de la traducció, és del text original (69-79). Considera que “una part important dels errors de producció” (85) “es produeixen per errors de comprensió” (81). Per aquest motiu proporciona als seus estudiants exercicis de comprensió del text, com ara sintetitzar un text, extreure’n “la idea principal i les secundàries” (751) o “agafar una, sentència i desordenar-la, i que l’ordenin” (751). Ara bé, com que T6 considera que un dels principals obstacles per a la comprensió d’un text jurídic és el desconeixement del dret, dedica bona part de les seves assignatures de traducció jurídica a l’estudi d’aquest camp conceptual.

8.2.3.1.3.3 Assolir un bon domini del camp conceptual

El camp conceptual és un dels components principals de la docència de T6. Ja hem vist el domini que creu que n'ha de tenir tant el docent com el bon traductor. Serveix d'eix central en l'organització de les seves assignatures. Per exemple, el primer trimestre de traducció juridicoadministrativa castellà-català, tracta textos predominantment de l'àmbit privat (897) i la seva assignatura de traducció econòmica anglès-català se centra en l'àmbit del dret internacional (1083). El dret també ocupa un lloc destacat en les seves experiències precursors. Des de sempre li ha agradat la interacció entre llengua i dret (13, 347), que per ella és concreta en la lexicografia —“diccionaris especialitzats, i de l'àmbit jurídic i bilingües i electrònics [...] aquest descriptor ajunta els meus interessos” (409). Primer es va llicenciar en filologia, però després també ho va fer en dret (15, 367, 369 377), després d'haver estudiat un postgrau en Traducció Jurídica (19) i d'haver-se doctorat amb una tesi sobre lexicografia. A més, les persones que més l'han influït en la docència de traducció jurídica són juristes (1265, 1279).

El paral·lisme que T6 reconeix entre les assignatures que feia de llengua catalana i les que en el moment de l'entrevista imparteix de traducció jurídica rau en l'objectiu d'entendre el text, cosa que —des del seu punt de vista—, implica comprendre el camp contextual en el qual se situa. A més, la primera mancança dels estudiants que cita T6 és el desconeixement del camp conceptual, i qualifica el coneixement conceptual com el més difícil d'adquirir justament per la falta d'experiència dels estudiants: “no tenen els punts de connexió, no tenen àncores, no tenen, llocs on agafar-s'hi” (727), i perquè “són poc autònoms, pensant” (737). Les experiències precursors de T6, juntament amb la seva valoració de les mancances principals dels estudiants, el que més els costa aprendre i el que requereix una ajuda per part d'una altra persona conflueixen per determinar que el coneixement del camp conceptual del dret és un dels objectius centrals que es planteja aquesta professora per a les seves assignatures.

Esbrinem, doncs, com conceptualitza T6 aquest coneixement. D'entrada, ella entén les “peces lèxiques” (251, 491, 901) —i les vol fer comprendre— per oposició a altres unitats lèxiques, però no pas des d'un punt de vista lingüístic, sinó des de la perspectiva del dret:

Des del punt lingüístic si em diuen *en nom de*, o *en representació de*, si no li busco un matís, específic, són substituïbles, són peces intercanviables, va, si em vaig a un altra banda, i m'ho miro des de la perspectiva del dret, *actuar, en nom, d'una persona, actuar en representació d'una, d'una persona* no és el mateix. (261) Jo actuo en representació o actuo en nom d'una persona i, faig feines diferents, tinc capacitats diferents saps?, això és el que,, em sembla que intento transmetre en un estudiant”. (263)

Les denominacions que no pertanyen a l'àmbit del dret, també les tracta per oposició, per exemple “la diferència entre *plàtan* i *banana*” (759). Observa que els estudiants proposen una gran varietat d'opcions per traduir un sol mot —per exemple “cotxe”, “vehicle”, “automòbil” i “turisme” per a la paraula *car* (493, 495)— i que el que cal és que entenguin “per què una, sí, i les altres, no” (495).

Ara bé, T6 explicita que no n'hi ha prou d'entendre les peces lèxiques i saber-hi trobar equivalents (251), sinó que les ha d'entendre en el seu context: “què hi fa aquella peça allà i per què aquella peça està allà? és allà, i no és una altra” (253). En teoria, les unitats lèxiques especialitzades són unívocues i els estudiants han d'assolir la precisió lèxica necessària per no intercanviar termes que no signifiquen exactament el mateix.

És més, T6 distingeix entre un coneixement fragmentat de la matèria, que considera insuficient, i una visió global, que considera necessària (207, 233, 251).

Ara entenc què és un poder general, què és un poder especial, què és un arbitratge, [...] sé què és desistir, totes [...] peces lèxiques que apareixien en aquella traducció que, jo no les entenia, no les veia,[...] trobar-hi un equivalent, sabia on hi havia recursos, però, per poder traduir allò, necessitava entendre. (251)

Consegüentment, el que pretén és “transmetre/ el panorama” (213-217), “els punts, de referència que té un document” (211). Per fer-ho, creu que cal relacionar no només les unitats lèxiques amb la resta del text i entendre per què un fragment apareix en un lloc del text i no pas en un altre —“no és casualitat, o sigui que hi hagi una frase col·locada en un lloc determinat” (255)—, sinó que ha de saber que aquell fragment pot estar relacionat amb altres textos (431, 479), saber a quina branca del dret pertany — per exemple privat (897) o canònic (921)—, i saber-lo situar en un procés jurídic entre altres textos i entendre les funcions dels agents i dels afectats:

Tenen una, un procés de nul·litat canònica, no?, i veuen des/ tots els documents, d'un procés, no? i que, llavors han de saber qui és el defensor del vincle, i quin paper fa, el fiscal i què passa, quan hi ha un menor (921).

A part de saber “quines característiques té el text” (793) i qui en són l'emissor i el receptor, en el cas de textos institucionals, els estudiants no sols han de saber “quina mena de documents emet aquest organisme” (793), sinó també les funcions de l'organisme: “per exemple [...] han de fer la traducció [...] sobre, una nota de premsa del Banc Central Europeu, doncs han d'anar a buscar, qui és el Banc Central Europeu” (753). T6 proporciona als estudiants “el tipus de text que han de traduir, l'encàrrec” (793) i a vegades dediquen una part de la classe a començar a buscar l'altra informació (793), però sovint el temps no ho permet (797).

T6 afirma que, pel fet que els estudiants entenen les dues llengües, en les assignatures de traducció castellà-català, pot dedicar-se més al camp conceptual que en l'assignatura que ha impartit d'anglès-català (1091, 1093): “Tenim més temps per dedicar a qüestions conceptuals perquè les dues llengües les coneixen” (1091). Tot i així, d'entrada es planteja un objectiu modest —“ampliar els coneixements del nucli, del seu món, però molt poquet” (613)—, i reconeix que l'estudiant ha d'anar entrant en el camp conceptual progressivament: “poquet a poc, però de manera constant, i [...] insistent” (895). El primer trimestre pretén que “entrin una mica en el camp conceptual” (899) i que “ho apliquin, a, alguns textos concrets, petitets” (901), i en raona el motiu: “És, complex, per a ells perquè, és molt desconegut” (899). En canvi el quart i últim trimestre, el tipus de text que tracten “és, jurídic, però [...] no és el prototípic” (919) i, per tant, als estudiants se'ls “exigeix unes habilitats de, comprensió [i] de producció, mm, molt superiors” (919) i, conseqüentment, se'ls exigeix “si no un coneixement del camp autosuficient, que tinguin molt clar on anar a buscar la informació” (921). Tal com indica aquí, i també en la seva caracterització del bon traductor, T6 considera que conèixer els recursos per resoldre els seus desconeixements de dret és encara més important que el seu domini del camp conceptual. Examinem mes a fons els objectius que es planteja, doncs, respecte als recursos.

8.2.3.1.3.4 Conèixer els recursos necessaris per traduir

Segons T6, a part d'anar entrant en el camp conceptual del dret, l'objectiu del primer trimestre de traducció juridicoadministrativa “no és que, tradueixin, sinó que, tinguin les eines, que necessiten per traduir” (899). El quart trimestre, han de saber suplir el seu desconeixement del camp conceptual —que ha de ser molt més profund— amb el seu coneixement —també més ampli— dels recursos disponibles (921). Considera que els

quatre trimestres dedicats a aquestes assignatures és suficient perquè tinguin les eines necessàries, però no pas per “ensinistrar[-los] en una dinàmica determinada” (1207). Conèixer els recursos implica “saber on anar a buscar la informació” (921) “lingüística enciclopèdica i pragmàtica” (423) necessària per resoldre els seus dubtes, habilitat que també ha de tenir el bon traductor (517), i que ella considera que va adquirir en el seu postgrau de Traducció Jurídica: “els meus referents, mm enciclopèdics, lingüístics i pragmàtics per dir-ho així no? com a tres punts més importants jo els tenia” (231). En aquest sentit, doncs, veiem que un dels objectius principals que es planteja per als aprenents coincideix amb un objectiu que ella va atènyer com a estudiant i que creu que ha d’assolir el bon traductor, és a dir que és una creença que reapareix amb força en tres marcs diferents.

Per T6, saber utilitzar eficaçment un recurs comporta una sèrie de destreses, que fa exercitar els seus estudiants. D’entrada han de saber avaluar cada recurs a fi de determinar “la utilitat que té per a la traducció juridicoeconòmica” i esbrinar quines són les seves limitacions (851). Igual que el bon traductor (525), els estudiants han de ser capaços d’utilitzar recursos –especialment els electrònics (839)— de tipologia diferent, com ara l’Aranzadi, el DOGC, bases de dades jurídiques, (899), repertoris lèxics (759) i recursos lingüístics (759). Ara bé, a fi d’acudir al recurs adient per resoldre un problema detectat, segons T6 cal saber identificar aquest problema, cosa que implica classificar-lo, i aquest procediment forma part del que T6 anomena “procés de traducció”, que també ocupa un lloc central en la seva conceptualització de la formació d’un traductor jurídic. Vegem-lo a continuació.

8.2.3.1.3.5 Familiaritzar-se amb el procés de traducció i amb la metodologia de la traducció

Tot i la rellevància, segons T6, de la consulta de recursos tant per aprendre a traduir textos jurídics com en la caracterització del bon traductor, només forma part de la fase que conclou el que aquesta professora denomina el “procés de traducció”, i que constitueix el coneixement processual central de la seva docència. És el que ella considera la cosa més important que aprenen els estudiants en les seves assignatures o, com a mínim que ella voldria que aprenguessin (677-695). Conceptualitza el procés de traducció com a procediment per a la resolució de problemes, que està format per tres fases: detecció, diagnosi i reparació (163). Dit d’una altra manera, el que fa el traductor

és “Sospitar, sistematitzar aquestes sospites, i confirmar aquestes sospites [...] consultant, [...] un, panorama de recursos[...] que siguin viables, que siguin exhaustius, que, completin allò [...] que no [coneix]” (689). El que engega el procés, doncs, és la detecció d’un problema de traducció i es produeix gràcies al “dubte sistemàtic” (163), és a dir, a la sensibilitat lingüística del traductor, que qüestiona la seva comprensió d’una unitat lèxica o d’un segment del text (509). Molts problemes passen desapercibuts perquè l’estudiant no dubta sistemàticament del que ha entès; no es planteja que el que ha llegit pot significar una cosa diferent del que havia entès d’entrada (539). Un cop detectat el problema, la fase següent és diagnosticar-lo, és a dir identificar-lo i delimitar-lo (681). Per fer-ho, l’alumne ha de “veure-li les connexions que té amb altres unitats” (681), cosa que implica “col·locar-los en un sistema [...] juntament amb altres” unitats (683): “sistematitzar-los” (689). Amb el problema ben identificat, el traductor està en condicions d’entrar en l’última fase —la de reparació—, en la qual recorre als recursos adients a fi de resoldre el problema, és a dir per “trobar-hi una solució” (691).

El discurs de T6 revela un cert conflicte intern respecte al procés i el producte. A l’apartat anterior ja hem vist com és d’important per a aquesta professora conèixer els recursos perquè permeten resoldre els problemes detectats. Aquest coneixement forma part, doncs, de la fase de reparació. T6 afirma que “detectar, i diagnosticar, m’interessa més que no pas, reparar” (289), però tot seguit reconeix, “Encara que també m’agrada./ No dic que no” (293, 297). El segon paral·lelisme que esmenta entre l’ensenyament de la traducció jurídica i la seva docència anterior és la seva preferència pel procés i no pas pel resultat (279, 281): “Però cada vegada me n’adono més que, eh, al llarg de la meua trajectòria m’ha interessat més, encara que no n’hagi estat conscient, tot el procés, que no el producte” (281). Torna a admetre, “Però és contradictori ja ho sé perquè a mi el que en realitat ha ha també m’agrada és obtenir resultats i tancar carpetes” (285). Reitera aquest conflicte tres cops: cada vegada que es decanta més a favor del procés, rectifica confessant que també li agraden els resultats: “Arribar al final d’un procés i dir ‘pam’ i ‘ja està, això és el que, ja he acabat no?’” (281). T6 inicia aquest debat quan explica com els estudiants no s’interessaven per la seva “gran volada” (271) sobre un problema lèxic, sinó que només volien la solució final —“la recepta” (275)—, en vista del qual ella exclama, “a mi el resultat/ m’importava un rave” (275, 277). Sembla que, tot i que a T6 li agrada tancar temes, reconeix el valor pedagògic de posar èmfasi en el procés, ja que és més productiu que donar “receptes” als seus estudiants. Per això

declara, “No pretenc en cap cas que arribi a la traducció brillant, única” (701). El que pretén és fer-los dubtar, ja que el dubte és el punt de partida des d’on els estudiants poden endinsar-se en el procés de traducció, que poden aplicar a la traducció de qualsevol text.

Atès que T6 utilitza el terme “procés de traducció” per referir-se a una part molt concreta del procediment que considera que ha de seguir un traductor per fer una traducció jurídica, ens basarem en les seves actuacions autoreferides per entendre les seves creences sobre el procediment en el seu conjunt, que anomenarem metodologia de la traducció. Recordant com havia patit quan era alumna del postgrau de Traducció Jurídica i li feien traduir textos sense donar-li cap orientació prèvia (117), T6 decideix que no farà el mateix amb els seus estudiants. Per a cada unitat didàctica, dóna per escrit als estudiants el que considera que són “els, continguts, que es necessiten, per fer les traduccions” (1025), per exemple, els situa el text (791), els en dóna l’encàrrec, els identifica les característiques del text (793) i els proporciona informació relacionada amb el text sobre el camp contextual (1025). Quan el temps ho permet, també tracta aquesta síntesi a classe i fa que els estudiants s’acabin de documentar sobre el text i el seu context abans de fer la traducció. El fet de tractar aquesta fase de pretraducció de tres maneres diferents —amb material electrònica, amb explicacions magistrals i fent que els estudiants s’acabin de documentar— indica que T6 la considera una part important de la metodologia del traductor jurídic. La fase següent és la que anomena “procés de traducció” i que, tal com hem vist més amunt, consisteix en la detecció, identificació i resolució de problemes de traducció. A fi de resoldre els problemes, un cop identificats, s’han de conèixer els recursos disponibles i saber-los consultar, tal com hem vist a l’apartat 8.2.3.1.3.4, Conèixer els recursos necessaris per traduir. No tracta la fase de traducció, que els estudiants porten a terme individualment fora de classe (777), ja que creu que “a traduir, aprendran solets” (1195). En canvi sí que intervé per ajudar-los amb la redacció, i afirma que “han d’acabar el curs amb un repertori de, inadequacions de morfosintaxi, lèxic, ah mm, convencions” (887) en català. No esmenta la revisió, que sol portar a terme qualsevol traductor professional. D’una banda, és possible que consideri que la sessió de correcció faci aquesta funció. De l’altra també fa fer un treball final en què els estudiants han de “fer una nova proposta de traducció [...] / atenant, a, els comentaris de la sessió, a les marques que els havia fet jo a la seva traducció, a les marques de les traduccions dels companys” (979, 981). Aquest treball

obliga els estudiants a revisar tota la informació obtinguda sobre la seva proposta inicial i, en aquest sentit, també revisen la seva traducció. Sembla, doncs, que aquestes activitats serveixen com a fase de revisió.

8.2.3.2 Criteris d'organització de les assignatures

Del discurs de T6 sobre els materials que proporciona als seus estudiants es desprenen algunes creences que té sobre el que un docent ha de proporcionar als seus estudiants, el moment en què ho ha de fer i el motiu que té per fer-ho. També en podem extreure els seus criteris de selecció dels textos que els estudiants han de traduir i alguns dels seus criteris d'organització de la docència. Ja hem vist que T6 organitza les seves assignatures a l'entorn de les branques del dret: el dret privat per al primer trimestre de traducció jurídicoadministrativa i el dret internacional per al quart trimestre de traducció econòmica. Un segon criteri que aplica està relacionat amb el gènere textual —o “tipus de text” (793)— que fa traduir. Hem vist que el primer trimestre el seu propòsit “no és que, tradueixin, sinó que, tinguin les eines, que necessiten per traduir” que, segons el seu parer, implica conèixer l'estandardització dels documents jurídicoadministratius en català i, per tant, els formats i criteris per a l'elaboració d'aquests textos. Conseqüentment, hi tria textos que són molt “convencionalitzats [...] que tenen unes estructures concretes” (893), que generalment són formularis (891), i que no necessàriament són actuals (1125). T6 reconeix que són d’“una tipologia, textual molt genèrica, però molt anecdòtica i molt, eh mm, molt poc representativa, de textos jurídics que després trobaran” perquè el que pretén, entre altres coses, és “situar-los en el marc de les dificultats principals que trobaran” (891). En canvi per als alumnes del quart trimestre de traducció jurídica, tria textos jurídics que “se surten/ del que és, el tipus de text formalitzat que, que comencen veient el primer trimestre” (915, 917) a fi que desenvolupin les seves habilitats de comprensió, de producció (919) i de coneixement del camp conceptual concret al qual pertanyen (921).

Per a l'últim trimestre de traducció econòmica anglès-català —atès que l'assignatura servia per obtenir el títol de traductor jurat—, T6 va triar textos que els estudiants haurien de conèixer “si haguessin de fer l'examen” (1081) de la Generalitat de Catalunya. Així s'assegurava que obtinguessin la formació que l'examen els hauria exigit. Observem, doncs, que en el cas de les tres assignatures esmentades, T6 tria els textos en funció de certes característiques de l'assignatura.

La literatura sobre les creences posa de relleu com són d'estables i difícils de canviar en la vida adulta, tal com es recull en les característiques 10 i 11 de la llista de Pajares (1992: 324), que inclou els autors que tracten cada característica :

10. The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter. Newly acquired beliefs are most vulnerable to change (Abelson 1979; Clark 1988; Lewis 1990; Munby 1982; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Posner et al. 1982; Rokeach 1968).

11. Belief change during adulthood is a relatively rare phenomenon, the most common cause being a conversion from one authority to another or a gestalt shift. Individuals tend to hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge even after scientifically correct explanations are presented to them (Abelson 1979; Lewis 1990; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Posner et al. 1982; Rokeach 1968).

Observem un canvi en la creença de T6 respecte als criteris de selecció de textos, gràcies, en part, a la seva docència en una combinació lingüística que no li era l'habitual: anglès-català. Acostumava a fer servir textos estandarditzats en les assignatures de castellà-català, cosa que no podia fer amb la nova assignatura, atesos els altres criteris de selecció, esmentats més amunt. La recerca de textos que s'ajustessin als altres criteris la va portar a trobar textos amb unes característiques que no havia contemplat fins aquell moment: “la diversitat de textos i l'actualitat dels textos” (1113). En adonar-se de “la utilitat [...], l'interès, i l'atractiu que té per a un estudiant, veure que, pot traduir un text, que es va, penjar a Internet ahir” (1107) i “el valor [...] dels textos [...] que no estan [...] estandarditzats” (1103), també incorpora aquests nous criteris a les assignatures de castellà-català; és a dir que modifica els seus criteris. El canvi es produeix sobre una creença d'incorporació relativament recent: en el moment de l'entrevista només fa quatre anys que T6 imparteix traducció juridicoadministrativa castellà-català (63). Això és coherent amb la característica número 10 de Pajares, segons la qual les creences de nova incorporació són més vulnerables a canvis. D'acord amb el seu número 11, entenem que la modificació no respon a una conversió d'una autoritat a un altre sinó a un canvi de perspectiva cognitiva (*gestalt shift*), que li permet tenir en compte uns criteris que fins aquell moment no havia contemplat. T6 reconeix que el seu canvi respecte a la diversitat de textos també respon a una modificació en la seva pròpia sensació de seguretat: “Com més, tranquil·la em sento jo, [...] més fàcil, em sembla, veure textos diferents” (1105). És a dir que també hi ha un factor afectiu en aquest canvi, cosa que corrobora la tercera característica de les creences de Nespor (1987), segons la qual els sistemes de creences estan més relacionats amb components afectius i avaluatius que els sistemes de coneixements.

Respecte als altres materials que T6 creu que ha de donar als seus estudiants, observem una distinció entre els que els proporciona a l'inici de l'assignatura i els que els va facilitant al llarg del trimestre, tots ells electrònics (1023, 1051, 1055). Al principi, els penja a la plataforma electrònica de l'assignatura el que altres professors recullen en un dossier en paper. Recordem que l'entrevista va tenir lloc el 16 de juliol de 2003, moment en què encara no s'havia generalitzat l'ús de plataformes electròniques en l'àmbit universitari. La importància de saber utilitzar les noves tecnologies apareix en diversos punts del discurs d'aquesta professora, cosa que és congruent amb l'ús que ella en fa. Per a cada traducció, a part del text original sencer amb una indicació del fragment que han de traduir, hi inclou la "síntesi de continguts [...] que es necessiten, per fer les traduccions" (1025), així com la informació que habitualment s'exigeix al professorat: "el programa, els criteris d'avaluació, [...] [i] una bibliografia" (1029). També els hi proporciona algunes lectures perquè els estudiants vegin "que hi ha gent que en parla", de la traducció jurídica (1033). Al llarg del trimestre hi va penjant, a la vista de tots els estudiants però sense els seus noms, les traduccions amb les inadequacions marcades segons una codificació per colors, així com el que anomena "materials complementaris" (1043): "fonts de consulta, recursos d'informació, lectures complementàries" (1043), i activitats "que no són les traduccions, [...] de convencions, inadequacions i lèxic" (1035). A excepció de la descripció i avaluació que els estudiants fan dels recursos proporcionats per T6, i que es penjen en el fòrum de l'assignatura, tots els altres materials, els dóna la professora, cosa que és coherent amb la conceptualització dominant que té T6 del paper del docent com a transmissor de coneixements i, consegüentment, d'una metodologia fonamentalment centrat en el docent.

8.3 T3, professor de la combinació lingüística anglès-castellà

En el moment de l'entrevista T3 és traductor professional i professor de traducció juridicoeconòmica anglès-castellà. Comparteix algunes d'aquestes assignatures amb T7 i T12.

8.3.1 Experiències precursors

T3 cursa la meitat de la carrera de dret a l'estranger (121) i alhora hi estudia anglès (131, 133), inicialment a l'Institut Britànic (133), i després a l'EUTI de la Universitat Autònoma de Barcelona, on cursa la diplomatura en Traducció i Interpretació i

s'especialitza en la combinació anglès-castellà (125, 127, 133). En acabar la carrera, obté el “nombramiento de intérprete jurado” (129) del Ministeri d'Afers Exteriors d'Espanya. Per la seva trajectòria d'estudiant, observem que els dos eixos principals de la seva formació són la llengua i el dret. La formació lingüística en anglès, la rep principalment amb estudis formals. En canvi, T3 diu que la seva formació en dret i en teoria de la traducció és fonamentalment autodidacta (135): l'anava adquirint a mesura que anava traduint textos jurídics (143, 153, 155). Afirmar que: “todas las cuestiones [...] de derecho español de los documentos que traduzco [...] son cosas que me he formado yo sólo” (137), estudiant llibres de dret, codis, lleis i jurisprudència (139, 153). Pel que fa a l'economia, va aprendre molt llegint “la sección económica de los periódicos” (141). Quant a la traducció, afirma que “no sería traductor, si no hubiese pasado por la Escuela de Traductores,, pero, mmm, te diría que me ha servido de bastante poco” (753). Entenem que va obtenir una formació bàsica i un títol de l'Escola Universitària però que, igual que amb el dret, es va formar principalment pel seu compte. En aquest sentit afirma, “Yo aprendí a traducir, digamos,, eh, fundamentalmente con el Diccionario de dificultades de Torrents dels Prats” (755), obra que declara que “es para mí digamos, la Biblia del traductor” (759).

Tant pel que es refereix a l'àmbit temàtic del dret com pel que fa a la traducció, doncs, T3 va anar aprofundint en els seus coneixements a mesura que anava exercint la seva professió de traductor. Tot i especialitzar-se en traducció jurídica—“realmente la materia que conozco, es la materia jurídica” (637)—, també afirma haver “hecho mucha traducción técnica,, durante mucho tiempo” (639) i haver traduït literatura (657). En aquest sentit, doncs, té el perfil habitual dels traductors professionals: és capaç de traduir textos de diversos àmbits. Un tret que caracteritza la seva trajectòria de traductor és el treball en solitari, que podem inferir de la seva declaració: “el traductor trabaja sólo” (395). És cert que la professió de traductor es continua realitzant predominantment de manera individual, però també existeixen equips de traducció—fins i tot interdisciplinaris en el cas de la traducció especialitzada— que s'organitzen de maneres diverses. Per exemple, en alguns casos una persona és la responsable de la traducció i les altres ajuden a resoldre problemes concrets, i en d'altres una persona fa la traducció i una altra la revisió. Per tant, entenem que l'afirmació de T3 és una creença basada en la seva pròpia experiència professional.

T3 afirma que té “cierta predisposición para la enseñanza” (35), ja que porta des de l’any 1978 exercint de professor (43): “Desde que vivo aquí en Barcelona [...] / el primer trabajo que hice fue dar clases de inglés” (39, 43). En feia classes particulars i també “por ejemplo en formación profesional, o en graduado escolar” (49). Com que “la motivación del alumnado era poca” (51), no li agradava aquesta docència, “pero sí la enseñanza de traducción” (45). Va començar a ensenyar traducció com a professor de traducció jurada: “Antes de entrar en la Facultad, yo, eh, di varios cursos de preparación del examen de intérprete jurado” (21). És cert que una traducció jurada no és necessàriament jurídica, però com que sol tenir conseqüències jurídiques o administratives, hi guarda una certa relació. Ara bé, T3 reconeix que la seva activitat docent en la traducció jurada era molt diferent de l’actual, ja que es limitava a tractar les traduccions que sortien a l’examen, sense seguir “un plan digamos más organizado como este” (25).

T3 no recorda haver fet res per preparar-se quan va saber que impartiria classes de traducció jurídica a la universitat, possiblement perquè considerava que no li feia falta, atesa l’experiència i els coneixements que havia adquirit exercint tant de traductor jurídic i jurat com de professor d’aquesta última matèria. Tot i així, recorda que “esos tres primeros años estuve bastante desorientado” (85), fins que el segon any “ya empecé, a encaminarme, a enseñarles a traducir, los documentos que yo traduzco” (89). En va trobar el desllorigador, doncs, en adonar-se que la seva docència havia de fonamentar-se en la seva pròpia experiència, de la qual l’autoformació formava una part. En aquest sentit, T3 va creure que la docència universitària li permetria ampliar la seva formació en dret, cosa que manifesta quan explica el que l’havia atret a fer de professor de traducció:

La posibilidad, de transmitir, los conocimientos adquiridos a lo largo de muchos años de ejercicio de la profesión, y a la vez, la posibilidad también, de acrecentar los conocimientos de la materia [...] sobre la cual trabajo y que enseño, eh, lo cual, eh, no es posible solamente, eh con el trabajo cotidiano de traductor (3).

Per a T3, doncs, la docència representa un carrer de doble via que, alhora que li permet compartir la seva experiència professional, li exigeix aprofundir els seus coneixements en dret i consolidar-los.

8.3.2 Enfocament metodològic

Tot i que T3 no parla de la metodologia docent amb aquest terme ni amb cap expressió relacionada, sí que fa unes declaracions sobre les característiques de la docència en traducció, i sobretot del paper que hi ha de tenir l'estudiant a fi d'obtenir una bona formació. Afirmar que “en una classe magistral [...] el alumno la alumna es totalmente pasiva” (809), mentre que una classe pràctica, com són les de traducció, “exige un compromiso “ (811) per part dels estudiants: “Si ellos no ponen de su parte,, no pueden recibir” (819). Sembla que això implicaria que en el seu enfocament metodològic, T3 defugiria de les classes magistrals i que conceptualitzaria la formació d'un traductor jurídic com una tasca conjunta entre el docent i els estudiants. Els alumnes hi haurien de tenir una participació activa, i s'haurien de responsabilitzar del seu aprenentatge. En l'apartat sobre el docent veurem que hi ha una discrepància important entre la teoria i la pràctica de T3 respecte al paper del docent, cosa que també es reflecteix en la nostra interpretació del seu enfocament metodològic.

Una de les característiques de la metodologia d'aquest docent és l'anomenat “aprenentatge en espiral”, en què l'estudiant recorre una sèrie de cicles o seqüències relacionats amb l'objecte d'aprenentatge —“mirar lo mismo [...] en sucesivas operaciones” (285)—, que el porten a un coneixement cada vegada més profund de la matèria. Aquest plantejament també es reflecteix en els objectius que T3 planteja per al primer i l'últim de les seves assignatures de traducció juridicoeconòmica. El primer trimestre, es proposa que els alumnes “sepan más o menos reconocer, un texto jurídico, tanto en inglés como en castellano” (435) i que sàpiguen redactar un text jurídic “en un castellano más o menos aceptable,/ respetando los conceptos” (435, 437). En canvi, l'últim trimestre els estudiants han d'assolir un bon domini dels conceptes i figures jurídics dels textos que tradueixen, i que “a la vez sepan darle expresión” (439). És a dir, que respecte al text meta, el seu objectiu final és “más o menos que ellos escriban como lo escribiría un abogado” (441). Veiem, doncs, que els objectius generals de coneixement lingüístic i conceptual són iguals d'una assignatura a una altra, i el que varia és la profunditat d'aquests coneixements. Les declaracions i actuacions autoreferides de T3 sobre el docent i l'estudiant també aporten dades que contribueixen a la interpretació del seu enfocament metodològic. Com a primer pas veurem el que revela el seu discurs sobre el docent.

8.3.2.1 El docent

La interpretació que fem de les creences professionals de T3 respecte al docent es basen en els requisits que considera que ha de tenir un professor de traducció jurídica i el paper que creu que ha de tenir en la formació dels estudiants. El cas de T3 és particularment interessant per les incongruències que hem detectat en el seu discurs respecte al paper del docent, i el gran esforç d'anàlisi i interpretació que hi hem hagut d'esmerçar per poder identificar i entendre les seves creences sobre aquest rol. Abans, però, vegem els requisits que, segons T3, ha de reunir un professor universitari de traducció jurídica.

8.3.2.1.1 Requisits per ser un professor de traducció jurídica

Segons T3, un professor de traducció de qualsevol especialitat ha de tenir “conocimientos de la materia, a la cual se suma unos conocimientos de la lengua” (667), “que es semántica, es estilo, gramatical y léxico, [...] ¿a qué género pertenece?, dar equivalencias” (669). Respecte a la matèria, considera que “hay que saber algo para traducir, pero hay que saber mucho más para enseñar a, a traducir” (17), ja que “uno puede [...] traducir adecuadamente [...] un concepto [...] pero/ comprenderlo digamos de una forma muy superficial” (7, 9). En canvi, “realmente [...] uno, comprende a fondo ese concepto ese problema, eh, cuando se ve obligado a desmenuzarlo a ampliarlo para exponerlo a los demás” (11). Reconeix que tot i que ha de tenir un coneixement profund de la matèria, no cal que tingui “los dominios que pueda tener un abogado” (13).

Considera igual aquesta exigència per ensenyar qualsevol tipus de traducció: “en todo campo digamos, yo pienso que, eh, eh, hay que saber algo para traducir, pero hay que saber mucho más para enseñar a, a traducir” (17). Afirma que si hagués d'ensenyar un altre tipus de traducció, com ara la tècnica o la literària, l'enfocaria de la mateixa manera com planteja la traducció jurídica (662, 663). Reconeix, però, que tot i que creu que té els coneixements tècnics necessaris per poder fer traduccions tècniques —i n'ha fet moltes (639)—, no té “el dominio de la materia” necessari per poder impartir assignatures d'aquesta especialitat: la “traducción técnica es una cosa completamente imposible” (647). El mateix afirma d'ensenyar traducció literària: “también he traducido literatura, pero, mmm, realmente, eh, ah, no soy escritor,/ No tengo formación de filólogo,, entonces, eh, realmente, eh, no sabría cómo enfocarle el asunto” (657, 659). Podem concloure, doncs, que per a T3 la profunditat del coneixement del camp

conceptual és el que diferencia el traductor especialitzat del docent de traducció especialitzada.

Constatem, així mateix, que en cap moment del seu discurs, T3 no esmenta que el docent hagi de comptar amb coneixements pedagògics o didàctics per poder ensenyar, cosa que és força habitual entre els docents universitaris. Tot i així, la seva pedagogia implícita es va perfilant a través de les seves declaracions i actuacions autoreferides sobre el paper del docent i l'estudiant, així com altres conceptes seus relacionats amb l'estudiant. Veiem a continuació el seu discurs sobre el paper del docent.

8.3.2.1.2 El paper del docent, transmissor de coneixements o facilitador de l'aprenentatge?

En la seva primera intervenció, T3 explica que un dels motius que l'havia atret a ser professor de traducció jurídica era “la posibilidad, de transmitir, los conocimientos adquiridos a lo largo de muchos años de ejercicio de la profesión” (3), cosa que sembla indicar una perspectiva d'ensenyament basada en la transmissió de coneixements. En canvi, els verbs “transmetre” i “explicar” —així com altres maneres d'expressar la transmissió de coneixements— apareixen molt poques vegades a la conversa. Una anàlisi profunda del discurs d'aquest docent revela que el conflicte intern (*hotspot*) més pronunciat de tota l'entrevista està relacionat justament amb la seva conceptualització del paper del docent i, consegüentment, amb l'enfocament metodològic que considera més adient per a la formació de traductors jurídics. Observem una discrepància entre el que planteja en el pla teòric i el que realment succeeix a les seves assignatures d'acord amb les seves descripcions. D'acord amb les seves declaracions teòriques, semblaria que T3 creu que el paper del docent és bàsicament el de facilitar l'aprenentatge als seus alumnes —i no pas el de transmetre'ls coneixements—, i que el seu enfocament se centra més en l'estudiant que no pas en el professor. En canvi, les descripcions que fa de les seves pròpies actuacions i de les dels seus estudiants semblen indicar tot el contrari.

En el pla teòric, fa les declaracions següents respecte a l'aspecte que les classes actuals de traducció jurídica tenen en comú amb les que havia impartit anteriorment d'anglès i de traducció jurada:

Es siempre lo que he tratado de estimular, es, la actividad individual del alumno.
(53)

El alumno, digamos, tiene que trabajar por, por su cuenta. (55)

Lo que trato de hacer en las clases, es enseñarlos, tratar de enseñarlos a razonar, a pensar. (67)

O sea adquirir una independencia. (71)

Ara bé, en el pla pràctic no veiem que realment estimuli aquesta activitat individual. Reconeix que, segons el seu parer, els estudiants no se senten obligats a fer una feina “si no es algo que ellos se ven, comprometidos, a entregar” (479). Tot i amb això, a excepció de les traduccions, no els exigeix que lliurin les tasques individuals que els encomana. És veritat que hom podria interpretar que T3 estima que aquesta exigència podria interferir amb la responsabilitat que l’alumne ha d’assumir pel seu propi aprenentatge, cosa que T3 declara que és un supòsit primordial del seu enfocament: “Pero el tipo de clase como esa, exige en traducción, exige un compromiso” (811). Ara bé, aquesta interpretació no sembla coherent amb el seu propòsit d’utilitzar el debat —és a dir l’intercanvi de les propostes de traducció aportades pels estudiants— com una de les tècniques didàctiques principals a les seves classes ja que, d’acord amb el seu plantejament, requereix que els estudiants facin un treball individual previ d’anàlisi dels seus problemes (271), que no fan. No entenem com poden produir-se aquests intercanvis si els estudiants no han fet aquesta feina anterior. En el pla teòric T3 reconeix els valor pedagògic dels debats:

La finalidad de la clase es hacer un debate, intercambio de opiniones, porque [...] / esta es realmente la forma que [...] que ellos aprenden a pensar, aprenden a a ver distintos puntos de vista. (325, 327)

Declara així mateix que potencia la participació dels estudiants:

Sobre todo lo que yo siempre estimulo [es que] ellos me den propuestas. (489)

En canvi, a la pràctica confessa com és de problemàtic portar a terme aquesta activitat, atès que els estudiants no fan la feina individual prèvia que requereix:

Se supone que ellos, cuando vienen a la clase de corrección, ellos en casa tienen que haberse mirado eso. (307)

Y ese es el problema fundamental, que digamos, este, cuesta muchísimo, que ellos se verbalicen, expresen digamos, / a sea, ya sea porque no se tomaron la molestia de verlo. (313, 315)

Venían con las manos completamente vacías. (485)

El gran, el gran problema digamos en qué cojea la clase es, la falta de, eh, trabajo personal (335).

Tot això semblaria indicar que el que en un principi T3 es planteja com a debat, en realitat es porta a terme com un intercanvi fonamentalment entre els estudiants —que formulen els seus dubtes— i el docent —que els resol—, és a dir, en una transmissió d'informació amb el docent al centre de l'intercanvi.

T3 no esmenta que els estudiants facin exposicions de cap mena, ni sobre les seves traduccions ni sobre aspectes relacionats amb el camp conceptual del dret. Això indicaria, doncs, que sempre és el professor el que proporciona informació temàtica, cosa que podem observar en les següents actuacions autorferides:

Yo explico esto, o sea, mira, yo te explico, lo que puede ser un contrato, lo que puede ser una sociedad anónima. (417)

Te puedo explicar [...] lo que es un Consejo de Administración, lo que es consejero, los socios los accionistas. (421)

Entonces yo ello, ello lo mezclo, lo mezclo con conceptos,/ con explicaciones. (545, 547)

Des de la perspectiva de l'estudiant, a part de perdre una oportunitat d'aprendre a aprendre pel seu compte, el fet de no realitzar les tasques individuals no comporta cap perjudici. No n'han d'exposar els resultats a classe. Tampoc estan obligats a participar en els debats. Si no intervenen a classe, igualment obtenen les solucions que els puguin fer falta, ja que sempre els les proporciona el docent:

Yo también les doy mi versión [de la traducción]. (339)

Yo, siempre es la conclusión la pongo yo. (551)

Con lo que voy sacando de ellos, elaborar una respuesta,/ elaborar una conclusión. (555, 557)

Aquestes dues últimes afirmacions es podrien interpretar com a actuació que reflecteix una perspectiva centrada en l'estudiant, atès que el docent diu que no hi intervé fins després d'haver-se expressat els estudiants. Ara bé, pel que ja hem vist, els seus estudiants no acostumen a expressar-se gaire. Per tant, és probable que el que aquí T3 anomena “conclusió” realment sigui una transmissió d'informació que els estudiants han d'aprendre sense haver participat gaire en la seva elaboració.

Respecte al paper del docent, el treball en grup és un altre punt de divergència entre la teoria i la pràctica. T3 hi reconeix un avantatge —“Me parece bien porque, tres cabezas o cuatro piensan más que una” (375)—, però no esmenta que es faci cap tasca per

parelles o en grup a classe, i no fomenta el treball en grup fora de classe, sinó que simplement el tolera. Quan els estudiants treballen en grup, com a mínim un membre del grup ha d'assumir les responsabilitats organitzatives. En canvi si a l'aula sempre es fan tasques amb tot el grup classe, acostuma a ser el professor qui es responsabilitza d'aquestes qüestions, cosa que priva els alumnes d'assumir certes responsabilitats relacionades amb el seu aprenentatge i, a més, manté la docència centrada en el professor.

Es podria entendre que aquest conflicte només ha sorgit en una situació concreta, amb el grup classe que T3 havia tingut poc abans de la data de l'entrevista. Es tractava de la primera assignatura que el docent tenia en el nou pla d'estudis. Hi tenia 80 estudiants a diferència del pla anterior, en què els grups mai no superaven els 40 estudiants i acostumaven a ser de 20. El fet de treballar amb un grup tan gran podria dificultar la implementació de les intencions metodològiques d'aquest professor, però T3 declara que aquest no és el problema. Segons el seu parer, la manca d'interacció a l'aula es deu a la falta d'un nucli d'estudiants implicats (571-577), és a dir a la passivitat d'aquest grup classe. La falta de congruència entre la teoria i la pràctica metodològica, doncs, en seria una conseqüència. Aquest conflicte podria indicar que T3 realment no se sent compromès amb les seves declaracions de creences perquè no busca maneres de fomentar un paper més actiu en els seus estudiants. D'altra banda, podria ser que no sabés com portar a la pràctica el seu enfocament

En altres casos hem arribat a la conclusió que un conflicte intern (*hotspot*) indicava un possible punt d'inflexió, quan un professor es trobava en el llimdar entre les seves creences anteriors i les que encara no s'havien acabat de formar. En el cas de T3, però, no ens resulta convincent aquesta explicació perquè ell no indica que té cap consciència del conflicte i, consegüentment, no assumeix cap responsabilitat per resoldre'l. Sovint el primer pas per poder resoldre un conflicte és reconèixer que existeix.

Havent analitzat les divergències que hem detectat entre les declaracions teòriques i les actuacions autoreferides de T3 respecte al paper del docent, concloem que les actuacions que descriu reflecteixen les seves creences d'una manera més fidel que les seves declaracions. Creiem que si aquest professor realment se sentís compromès amb les seves declaracions teòriques, hauria buscat solucions per poder disminuir les discrepàncies entre la teoria i la pràctica, tenint en compte, a més a més, que és

conscient del que podria fer per canviar aquesta situació. Per exemple, si veritablement volgués que els estudiants fessin la feina individual, sap que només caldria que els demanés que la hi lliuressin. Per tant, interpretem que el paper principal que T3 creu que ha de tenir un docent de traducció jurídica és el de transmissor de coneixements i que el seu enfocament se centra prioritàriament en el professor. Passem ara a veure les creences de T3 sobre l'altre protagonista d'aquesta relació d'aprenentatge-ensenyament: l'estudiant.

8.3.2.2 L'estudiant

A fi de conèixer la manera com T3 conceptualitza el paper de l'estudiant en la seva formació com a traductor jurídic, aquí recollim la perspectiva d'aquest professor sobre el constructe del bon estudiant, les mancances principals que creu que tenen els estudiants, la seva visió de les interaccions socials dels aprenents i el seu parer sobre el futur que els estudiants poden esperar com a professionals de la traducció. Comencem per veure la percepció que té T3 del bon estudiant, ja que els trets que el caracteritzen indiquen quins alumnes podran beneficiar-se més de l'enfocament metodològic d'aquest docent i alhora permeten entendre més a fons aquest enfocament. Veurem per les mancances dels estudiants que descriu, que aquests assumeixen un paper predominantment passiu, cosa que no encaixa amb les característiques que T3 descriu del bon estudiant. En canvi, és coherent amb la seva metodologia docent, fonamentalment de transmissió de coneixements i centrada en el professor, d'acord amb la interpretació que hem presentat a l'apartat anterior sobre el paper del docent.

8.3.2.2.1 El bon estudiant

Segons T3 hi ha una tret que caracteritza el bon estudiant de traducció, que és que estigui disposat a qüestionar el que dóna per sabut (203). Això implica que ha de ser capaç de “perder, eh perjuicios”, cosa que exigeix que sigui “muy abierta, muy receptiva, muy dispuesta, a conocer y a aprender cosas que desconoce” (203). En definitiva, T3 considera que per ser un bon estudiant s'ha de tenir una actitud alhora oberta i autocrítica. Com a exemple dels estudiants a qui els manca aquest tret, T3 esmenta els que es resisteixen a creure que certs mots que s'utilitzen habitualment en castellà en realitat són calcs de l'anglès: “Cuando tu les dices por ejemplo que determinada palabra es un anglicismo, te miran como, si, has dicho un sacrilegio” (209). Conclou l'exemple referint-se, no a l'estudiant, sinó al traductor: “Justamente, esa es

una de la cualidades fundamentales que ha de tener un traductor/ saber distinguir lo que es la lengua propia, de la lengua extranjera” (211, 213). Podria semblar evident el que aquí afirma T3, però el que voldríem destacar és el context en què apareix en el seu discurs: enmig de la seva discussió sobre la capacitat que ha de tenir l'estudiant de “mirar la lengua con ojos nuevos” (217). Relaciona així la capacitat de discriminació que ha de tenir el bon estudiant amb l'habilitat que té el traductor de distingir entre les seves dues llengües de treball. Ambdues persones han de ser capaces de modificar els seus coneixements, en aquest cas lingüístics. Segons T3, per a un estudiant aquesta capacitat és extremament important, ja que en “ese rodaje de conocimiento que se han adquirido en dieciocho, diecinueve años de vida,, ah hay cosas que están equivocadas” (225). Tal com diu el refrany, “rectificar es de savis”, i segons aquest docent, si un aprenent no està disposat a rectificar, difícilment es pot considerar un bon estudiant.

Una altra dels les característiques del bon estudiant que apareix al llarg del discurs de T3, però no pas en el fragment sobre aquest constructe, és que l'aprenent es faci responsable del seu aprenentatge i, consegüentment esmerci l'esforç individual necessari per avançar en el seu procés d'aprenentatge. Representa la cara contrària a l'estudiant passiu, que tractarem a continuació com a primera de les mancances principals que identifica aquest professor en els seus estudiants. Les citacions que hi veurem també contribuiran a identificar la creença que hem recollit aquí.

8.3.2.2 Les principals mancances dels estudiants de traducció jurídica

T3 manté una actitud crítica respecte a la docència i també en les seves manifestacions sobre els seus estudiants. Llevat d'un comentari en què reconeix que a l'assignatura que imparteix “hay gente que rinde” (803), els altres destaquen per aquest to crític. Segons les declaracions de T3, un dels fonaments del seu enfocament metodològic és la participació activa dels estudiants (811). Per tant, la passivitat dels aprenents té unes conseqüències greus en la implementació de la seva metodologia. Comencem, doncs, per explorar el punt de vista de T3 sobre la passivitat dels estudiants de traducció, per tractar a continuació les seves creences sobre la falta de cultura general d'aquests aprenents i el seu desconeixement de la realitat que els envolta, per examinar al final el pensament del nostre docent participant sobre el desconeixement que els estudiants tenen de la seva pròpia llengua.

8.3.2.2.1 La passivitat dels estudiants

Tal com hem vist a l'apartat sobre les experiències precursors de T3, no li agradava fer classes d'anglès per la falta de motivació dels estudiants, però sí que li agrada fer classes de traducció jurídica (45, 51). En canvi, segons el que hem pogut constatar en el seu discurs, també opina que la majoria dels estudiants de la seva assignatura actual tenen una actitud passiva, cosa que considera que compromet el seu aprenentatge. Potser els estudiants d'aquesta assignatura, del nou pla d'estudis, reuneixen unes característiques diferents de les dels estudiants que havia tingut amb el pla anterior. Podria tractar-se, doncs, d'una característica d'aquesta promoció. T3 considera que si un estudiant vol beneficiar-se de les classes de traducció —que no són magistrals, sinó que han de ser interactives (809, 811)—, “las cosas las tienes que hacer por ti mismo” (813). Manifesta, així mateix, que com a “resultado digamos de, formación, humana o social del alumno” (815), “en la escuela, o en bachillerato o en la casa” (819), els estudiants “no han sido acostumbrados” a actuar amb la responsabilitat necessària per poder aprofitar unes classes pràctiques (815-819) perquè no son “responsables, comprometidos” (819). Sembla que aquesta afirmació es refereixi als estudiants en general, i no sols als que té en el moment de l'entrevista. T3 opina, a més a més, que aquesta mancança és un problema greu, cosa que és coherent amb el seu plantejament didàctic declarat, que requereix una implicació activa de l'estudiant. Ara bé, reitera en diferents moments del seu discurs i de maneres diverses que els estudiants són passius i que no assumeixen la responsabilitat del seu treball personal:

“No se involucran realmente” (809).

“Están mudos allí, que no saben [...] no contestan,, no, no sabes lo que pasa por sus cabezas”. (807)

““No sabemos’,, es decir no saben pero, ‘a ver, algo tienes que saber’/ ‘No sabrás la, eh, solución precisa y exacta/ Pero algo sabes’”. (535, 537, 539)

“Les vas conduciendo, digamos, a hacer la labor/ pero claro, eso supone [...] / que por lo menos, tienen que pensar,, tienen que tener una idea de qué es esto, si te parece que está correcto, si no es correcto, si se usa bien, si se usa mal”. (501, 503, 505)

“El gran problema digamos en qué cojea la clase es, la falta de, eh, trabajo personal”. (335)

“Que ellos trabajen”. (535)

“Yo más que el problema de los ochenta [estudiantes en una clase], veo que, porque veamos, suponte que haya ochenta o cien o los que sea, pero siempre hay un núcleo, que toma la iniciativa, / pero [...] cuando [...] / no hay, el, que lleve la bandera, ¿hm?”. (571-575)

“Y ese, ese es, ese es lo que te digo, es el gran problema con, que he encontrado con este curso”. (511)

Les dues últimes citacions recollides no es refereixen als estudiants en general, sinó a un grup classe concret. En canvi més amunt semblava que les seves declaracions eren sobre tot el col·lectiu d'estudiants. Ara bé, aquesta distinció o ambigüitat no compromet la nostra interpretació, segons la qual T3 creu que en una classe de traducció la passivitat dels estudiants perjudica greument el seu aprenentatge i que, en canvi, això no seria el cas en una classe magistral d'altres assignatures. Entenem els comentaris respecte al seu grup actual com a exemples d'aquesta creença. A banda d'aquest problema actitudinal, T3 també opina que els estudiants coixegen de mancances de coneixements.

8.3.2.2.2 La falta de cultura general i el desconeixement de la realitat

La primera característica que esmenta T3 en preguntar-li sobre les principals mancances dels seus estudiants quan li arriben és la falta de “cultura general, digamos, y estar enterados de lo que es la realidad cotidiana” (233), cosa ell suposa que és “un problema general” (229) que no sols afecta els seus estudiants (229). En considera la causa el fet que els alumnes “son gente que realmente [...] parece que no lean el periódico, que escucharan la radio y que no mirasen la televisión” (235). Qualifica aquest problema de “déficit fundamental” (235), ja que “es la raíz de todos los demás problemas” (235). Una mostra d'aquests altres problemes sorgeix quan T3 comenta la comprensió dels textos que s'han de traduir. Segons aquest docent, si els estudiants desconeixen la realitat que els envolta, “no saben el sentido que tienen las palabras” (79). A tall d'exemple, explica que “una chica me pregunta en clase que si la Secretaria de Banca de Comisiones Obreras es secretaria de dirección [...] /Supongo que si lee el periódico [...] se quedará con ella ya, de que ese secretario era un director de, un banco” (843, 845). Sens dubte aquest problema és fruit, almenys en part, de la passivitat dels estudiants, que els priva de prendre les accions que els facilitaria l'aprenentatge. D'altra banda, T3 també estima que “es una cosa que debería estimularse en la Facultad de Traducción, el primer año” (729). En aquest sentit, igual que considera que la falta de responsabilitat dels estudiants pel seu aprenentatge es deu, almenys en part, a unes

mancances educatives anteriors, T3 atribueix el desconeixement cultural dels aprenents parcialment al fet de no haver-los-el estimulat en cursos anteriors. L'última mancança que cita T3 —i que l'impresiona com el més desconcertant— és el desconeixement de la llengua d'arribada, que veurem a continuació.

8.3.2.2.3 El desconeixement de la pròpia llengua

Entre els coneixements que T3 considera que els estudiants haurien d'haver adquirit abans d'arribar a les classes de traducció especialitzada juridicoeconòmica és el domini de la pròpia llengua:

Se supone que [...] las tiene que tener, digamos, prácticamente resueltas,, es un presupuesto que yo me hago, [...], que se supone que no lo tengo que enseñar, pero que luego a la hora de la, en la práctica, los tengo que enseñar. (697)

El sorprèn que a tercer i quart curs de la llicenciatura en Traducció i Interpretació els estudiants tinguin “errores muy graves de puntuación,, y de concordancia” (697), i “problemas de subordinadas, problemas de uso del relativo, problemas de construcción en general” (701). És més, en preguntar-li sobre el que els costa més aprendre als estudiants, T3 respon que “uno de los principales problemas es la redacción” (247). Podem concloure, doncs, que T3 considera el domini de la pròpia llengua un requisit per poder-se formar com a traductor jurídic, i que els estudiants no solen arribar a les classes de traducció jurídica amb aquest requisit assolit. Segons els que advoquen per la construcció social del coneixement (Dewey 1938; Kiraly 2000; Oxford 1997; Rogoff 1990; Schifter i Simon 1992; Vygotsky 1926/1992, entre altres), la interacció social contribueix a l'aprenentatge. Vegem, doncs, quines són les interaccions socials que es donen a l'assignatura d'aquest professor, i quina conceptualització en té.

8.3.2.2.3 Agrupació dels estudiants i interacció social a l'assignatura

T3 no s'oposa al treball en grup, però tampoc l'afavoreix. Afirmar que “Bueno, digamos, no, eh, eh, yo no les indico nada, pero realmente yo sé que hay gente que trabaja en grupo/ lo cual me parece bien./ Me parece bien porque, tres cabezas o cuatro piensan más que una” (371, 373, 375). Permet que els seus alumnes treballin en grup fora de classe perquè “sepan, ¿eh?, las ventajas del trabajo colectivo” (401), però el treball cooperatiu —quan els estudiants opten per aquesta alternativa—, no es recull per escrit —i, per tant, no serveix per a l'avaluació—, el docent no el veu, i tampoc hi actua directament. A més, T3 afirma que la traducció que els estudiants fan a casa “es

individual” (379), tot i reconèixer que hi ha persones que la fan en grup. Hi afegeix que si la fan en grup, “siempre les digo, que, hay una parte individual que habría que hacerla” (383). Pel que podem observar, doncs, T3 no s’oposa al treball en grup, en reconeix els avantatges, però no fa res per potenciar-lo i a classe no esmenta haver fet treballar els estudiants ni en grup ni per parelles. Detectem un cert conflicte intern (*hotspot*) entre les declaracions de T3 sobre el treball col·lectiu i les seves actuacions autoreferides. Tot i afirmar que el considera aconsellable, no el fomenta ni proporciona als estudiants maneres de millorar-lo. L’única ajuda que els dóna és el model de debat a classe, i ja hem vist els problemes que hi sorgeixen per la passivitat dels estudiants. Per tant, és qüestionable si realment els pot servir de guia als aprenents. Aquestes consideracions ens fan sorgir un dubte respecte al compromís real d’aquest docent amb el treball en grup. Sembla que la teoria, que coneix i defensa, no li resulta prou convincent per portar-la a la pràctica. Ara bé, també és possible que el que podria percebre’s com una indefinició per part d’aquest professor simplement sigui conseqüència d’una postura no autoritària que adopta envers els seus estudiants: els recomana el que creu que els convé però no els l’exigeix. Una altra explicació és que T3 estima que té altres coses més importants per tractar —com ara les mancances en la llengua d’arribada—, a més de les que considera més pròpies de l’assignatura. Siguin quin sigui el motiu, les actuacions autoreferides de T3 indiquen que, per ell, el treball en grup no és prou rellevant per dedicar-hi esforços, ni a favor ni en contra.

En canvi sí que fa treballar els estudiants individualment, cosa que és conseqüent amb la seva creença que bona part de l’aprenentatge dels estudiants és fruit d’un treball individual (819). Considera aconsellable que, en el cas que els estudiants optin per treballar col·laborativament fora de la classe, aquesta feina vagi precedit o seguit d’un treball individual, i els deixa un marge considerable d’actuació:

Que cada uno antes, se lo haya leído [...] / Que haga un trabajo propio / O que lo haga después, ¿hm? bueno se reúnen, ¿hm? los cuatro o cinco, no lo han visto nunca, lo van viendo, y después cada uno, hace su versión / Ahí el orden digamos no importa, el asunto es que, tiene que haber, una parte de trabajo individual, y una parte de trabajo colectivo. (385, 387, 389, 393)

T3 justifica la preponderància de la part individual dient que “siempre hay una parte individual, que es determinante” (405), i en dóna dos motius. D’una banda afirma que “es una profesión solitaria” (397), cosa que és conseqüent amb la seva pròpia experiència, tot i que no és l’única forma de treballar en el món professional. En aquest

mateix sentit, declara que “en última instancia, uno, es el que deba responder de su traducción, entonces tiene que aprender a, tomar decisiones sólo” (397), afirmació que enllaça directament amb el seu segon motiu: “aparte ellos tienen que [...] estar solos, tranquilos, pensando cosas con su propia cabeza, mirando con sus propios ojos.” (407). Aquí reprèn la seva creença que “las cosas las tienes que hacer por ti mismo” (813), que hem comentat a l’apartat sobre la passivitat dels estudiants. Per poder aprofitar les classes de traducció i, per tant, per aprendre a traduir, cal que l’alumne primer faci una tasca personal, en aquest cas la part individual del treball en grup, si opta per un treball col·lectiu. Ja hem vist a l’apartat sobre el paper del docent que T3 considera imprescindible el treball individual abans de fer un debat amb tot el grup classe (307, 315, 335, 485). Igual que en el treball en grup fora de classe, doncs, veiem que T3 advoca per l’alternança entre el treball individual i el treball col·lectiu quan el grup en qüestió és el grup classe.

Respecte a l’aula, tal com hem vist a l’apartat sobre el paper del docent, T3 aposta per una activitat conjunta entre el professor i tot el grup classe, en què el docent prioritàriament proporciona coneixements als estudiants. En teoria, si els estudiants adopten un paper prou actiu, també s’hi poden desenvolupar debats en què els estudiants interactuïn entre si. El procediment que es planteja T3 a l’entorn de les traduccions, en teoria desembocaria en un debat, i aquí explica l’eficàcia del seu procediment:

Teóricamente [...] tienes una visión perfecta o casi perfecta del problema, si has hecho, si [has analizado el texto original] en clase, después tú lo has traducido, has visto las correcciones, en clase has debatido, y aparte yo solamente no les indico los, las versiones males, y las buenas sino yo también les doy mi versión. (339)

Ara bé, ja hem vist que a la pràctica, els estudiants no arriben amb la feina feta, cosa que compromet l’eficàcia d’aquesta proposta.

T3 enuncia un plantejament teòric sobre un procediment amb el grup classe que sembla coherent amb una creença favorable al treball interactiu dels estudiants, però els exemples de les seves actuacions autoreferides indiquen que els debats plantejats no es poden efectuar segons el que s’havia previst. Això revela un nou conflicte (*hotspot*) entre les declaracions de T3 i les seves actuacions autoreferides, que el professor resol atribuint la inoperància de la interacció a la falta de treball personal per part dels

estudiants. Igual que en el cas del treball en grup, això planteja un interrogant sobre el compromís real que té T3 amb la creença expressada. Podria ser que considerés el treball individual i la interacció individual entre els estudiants i el docent el model més eficaç, com a mínim per a aquest grup d'estudiants, o que simplement no ha trobat la forma de motivar-los a fer les tasques individuals que requereixen els debats.

8.3.2.2.4 El futur dels estudiants

Segons T3, “hay gente que tiene madera de traductor y hay gente que no” (731). És a dir, que per molts anys que estudiessin traducció, alguns estudiants mai no arribarien a ser traductors. D'altra banda, també opina que 80 hores de formació específica en traducció jurídica són insuficients per formar un estudiant en aquesta especialitat (797). Calcula que només el deu per cent dels estudiants que acaben la carrera estarà preparat per començar a treballar (898, 799). Afirmar amb una rialla però de manera contundent el que haurien de fer els altres per poder-hi arribar: “Estudiar más, ha ha” (801), i no hi entra en més detalls. Aprofita els 30 torns restants de l'entrevista per recalcar el fet que els estudiants no es beneficien prou de les classes per la seva falta de compromís i responsabilitat en el seu propi aprenentatge (803-821), i per destacar que algunes de les mancances dels estudiants es deuen a circumstàncies fora del seu control, concretament a les seves experiències anteriors, principalment de caire educatiu:

No els han acostumat a responsabilitzar-se del seu propi aprenentatge “en la escuela, o en bachillerato o en la casa”. (819)

No els han donat una preparació millor en traducció, després de dos anys de carrera: “a nosotros que damos traducción especializada en tercero y cuarto [...] habría que ver las cosas de que los alumnos llegaran, mejor preparados”. (823)

Sembla indicar de nou, doncs, que fins i tot si els estudiants decidissin continuar estudiant, el primer que haurien de fer és responsabilitzar-se del seu propi aprenentatge, és a dir, fer un canvi d'actitud.

8.3.3 Enfocament traductològic

A fi de conèixer els continguts que T3 creu que han d'assimilar les persones que pretenen formar-se en traducció jurídica a la universitat, en primer lloc explorarem el seu concepte del bon traductor, ja que teòricament és el constructe d'una persona que ha assolit sobradament els objectius d'una formació en aquest àmbit. A continuació veurem l'objectiu general i els objectius específics que aquest docent es planteja per a

aquesta formació. Atès el caràcter cíclic i en espiral del seu enfocament, aquests objectius tan sols varien d'un trimestre a un altre en la profunditat dels resultats d'aprenentatge que preveu que han d'obtenir els estudiants. Abans de tractar els seus objectius, però, creiem que és convenient entendre la seva perspectiva sobre la teoria de la traducció.

T3 no considera que la teoria de la traducció sigui útil per a un traductor. D'entrada afirma: "Respecto a la teoría de la traducción, realmente, eh,, no tuve formación en la Escuela de Traductores" (765). A continuació aclareix que no és que no li ensenyessin teoria de la traducció, sinó que les teories que exposaven no se solien recolzar en una experiència pròpia: "Los teóricos, ¿hm? que hay en la Escuela de Traducción, salvo en contados casos, ¿eh?, son gente que empieza a elucubrar, sobre lo que han escrito otros, y no, sobre su propia experiencia" (767). Aquesta característica, que qualifica del "gran problema de qué adolecen las, eh teorías de la traducción" (775), no la considera particular a la traductologia, sinó que és "el problema que hay detrás de todas la teorías, que están alejadas de la realidad" (765). Il·lustra la seva afirmació amb un exemple d'un altre àmbit: "Un, cirujano cardíaco, no puede hacer teoría de las [intervenciones] cardíacas si no está todos los días operando corazones" (773). Assegura que la seva opinió que la traductologia generalment "es una abstracción completa de la realidad" (779) està acceptada entre la majoria dels professionals de la traducció —"ese es la la impresión general que tienen los profesionales" (777)—, cosa que ha pogut comprovar en congressos (779).

Segons T3, la seva competència traductora és fruit de la seva pròpia experiència pràctica —"Yo he aprendido a traducir,, eh,, traduciendo" (753)— i de l'ajuda que va obtenir de l'obra d'un altre professional amb una llarga experiència com a traductor: "Yo aprendí a traducir, digamos,, eh, fundamentalmente con el Diccionario de dificultades de Torrents dels Prats" (755). Tot i reconèixer que en aquesta obra "no hay una elaboración teórica" (783), T3 afirma, "Es el teórico, de la traducción para mí" (763), ja que proporciona "soluciones para problemas reales, pero digamos, sustentadas en una teoría que no expresa[:] conocer a fondo ambas lenguas/ y conocer los mecanismos para pasar, de una a la otra, y sin darle más vueltas" (781, 789, 791).

T3 creu, doncs, que el que resulta útil per a un traductor són les propostes per resoldre problemes reals de traducció que es fonamenten, no sols en l'experiència, sinó també en

el domini profund de les dues llengües de treball i dels mecanismes de traducció. Entenem que aquesta és la teoria a què es refereix quan diu que “la teoria que aplico es una teoria pròpia, teoria entre cometes” (753). Per aquest motiu, tot i donar a entendre que no ignora les aportacions teòriques de la traductologia (765, 785), en trobar qüestionable la seva utilitat, observem que la metodologia de la traducció que ensenya als seus estudiants, no la relaciona amb cap dels models elaborats pels traductòlegs. En definitiva, T3 rebutja la utilitat de les teories allunyades de la realitat, però no nega la possibilitat que una teoria fonamentada en l'experiència pogués servir al traductor i a l'aprenent de traducció. Tal com veurem a l'apartat sobre els seus objectius específics, aquest professor compta amb una teoria implícita que el guia en la selecció de continguts. Primer, però, veiem un resum dels diversos objectius que creu que un aprenent de traductor jurídic ha d'assolir en la seva formació universitària.

8.3.3.1 Objectius i continguts

Abans d'analitzar els objectius que planteja T3 per a la formació d'un traductor jurídic, veurem la seva conceptualització del constructe del bon traductor, ja que és un bon indicador de les creences que un professor de traducció té sobre els objectius que han de perseguir els estudiants. A continuació veurem com creu aquest docent que els professors de traducció han de fomentar la consecució de l'objectiu general d'“independència” (71) que, des del seu punt de vista, és imprescindible perquè un estudiant pugui assolir l'autonomia que requereix la professió de traductor jurídic. Per acabar, tractarem els objectius específics que aquest professor creu que els estudiants de traducció jurídica han d'assolir. Com a primer objectiu específic, veurem quina metodologia considera T3 que han d'aprendre a seguir els estudiants per poder traduir un text jurídic de l'anglès al castellà. A continuació detallarem les seves creences sobre els tres objectius que integren aquesta metodologia: adquirir una cultura general —que segons el seu esquema, inclou el coneixement del camp conceptual del dret—, entendre el que es llegeix i redactar amb un estil jurídic. Comencem, doncs, per veure les seves creences sobre el bon traductor.

8.3.3.1.1 El bon traductor

Tot el discurs de T3 sobre el bon traductor versa sobre aspectes lingüístics. Segons aquest docent, “un buen traductor, eh, primeramente es un buen escritor” (191), requisit que considera fonamental. Sens dubte també estima que un bon escriptor és algú que ha

sabut “tomarle gusto al estilo” (443, 445), condició implícita en el bon escriptor, i un dels objectius que aquest professor planteja per als estudiants. Relacionat amb aquest primer requisit és la “sensibilidad por la lengua” (733) que T3 caracteritza com a consciència sobre la correcció d’un enunciat en el moment d’emetre’l (735). En segon lloc, T3 considera que el bon traductor ha de saber “captar la esencia de la lengua extranjera/ y expresarla adecuadamente en la lengua materna” (193,195), amb la qual cosa descriu molt sintèticament la traducció. De passada revela la seva suposició que un traductor sempre tradueix a la seva llengua materna, supòsit que rep l’aprovació de gran part de la comunitat acadèmica, per exemple, Gile (2005) i Seleskovitch (1974) parlant específicament d’interpretació. Amb l’expressió metafòrica “captar la esencia”, indica que el bon traductor ha d’assolir una comprensió profunda del text, cosa que formula en altres punts del seu discurs amb frases més habituals entre els acadèmics de la traducció, com ara Hurtado (2001) i els seguidors de la teoria de la interpretació del sentit formulat per Lederer (1981) i Seleskovitch (1974), com ara Delisle (1992): “captar el sentido de las palabras” y (245) “entender el sentido” (243). En explicitar l’habilitat del bon traductor per captar l’essència de la llengua estrangera, T3 dóna per entès que també creu que ha de tenir un bon domini de la llengua de partida.

Continua amb el discurs metafòric quan explica que, a fi d’assolir aquest objectiu, el bon traductor ha de superar “todos los obstáculos y las trampas de forma, ¿mmm?, semánticas y de sintaxis” (197). Amb la seva selecció lèxica de “obstáculos” i “trampas”, indica que poden ser molt difícils els problemes que ha de resoldre, i amb “todos”, que no pot deixar-ne cap sense solució. Dóna per entès que, a fi d’assolir els resultats que persegueix, el bon traductor sap quin procediment ha de seguir. En canvi, al parer d’aquest docent, aquest coneixement processual és un dels objectius específics principals en la formació de traductors. Acaba la seva descripció amb la frase feta —“los árboles no le impiden ver el bosque” (199)— per indicar que tot i l’atenció que ha de parar a resoldre problemes relacionats amb les microunitats textuais, no pot perdre de vista els aspectes macrotextuals i textuais, que també creu que han d’integrar-se en la formació de traductors (297).

Parlant del bon estudiant, T3 fa referència al traductor amb una característica que entenem que també forma part dels trets que atribueix al bon traductor, la qual qualifica d’“una de las cualidades fundamentales” (211): “saber distinguir lo que es la lengua propia, de la lengua extranjera” (213). Aquesta capacitat fa que el traductor eviti les

interferències que poden sorgir entre les llengües de treball o entre una d'aquestes i una altra llengua, per exemple entre el català i el castellà quan es tradueix de l'anglès (211, 213). T3 considera de màxima importància la resolució dels calcs, en consonància amb l'obra de Torrents dels Prats (1976), que té en tan alta estima, i atesa la facilitat amb què entren els calcs de l'anglès en el castellà. Hi confereix la mateixa rellevància en les seves classes, com es pot inferir de les activitats que hi dedica, una de les quals descriu en gran detall (457-467).

T3 no creu que un bon traductor hagi de tenir un coneixement profund de l'àmbit dels textos que tradueix, sinó que en té prou d'entendre els conceptes especialitzats de manera superficial (7-9). Pot anar adquirint els coneixements que necessita amb lectures, que és el que va fer ell en la seva autoformació (137-143). A grans trets, aquest és el mateix procediment que segueix amb els seus alumnes (439).

És interessant constatar el que no esmenta T3 en el seu discurs sobre el bon traductor. No fa cap referència a l'objectiu general que es planteja i que ocupa un lloc central en el seu discurs sobre la formació de traductors jurídics: assolir una autonomia basada en la construcció d'un criteri propi per mitjà del pensament reflexiu i crític (67-71). Segurament T3 considera que aquest és un propòsit educatiu que ja té ben assumit el bon traductor. Veiem, doncs, que a grans trets les característiques principals del constructe del bon traductor segons T3 coincideixen amb els seus objectius per a la formació de traductors jurídics, els quals veurem en més detall a continuació.

8.3.3.1.2 Objectiu general: aprendre a raonar i a pensar per arribar a tenir criteri propi

Segons T3, un estudiant ha d'aprendre a pensar pel seu compte, "que ellos se acostumbren a, a trabajar con cabeza propia" (69). No pot dependre dels altres, ni que sigui el professor: "tiene que trabajar por, por su cuenta/ no depender del profesor" (57). Si no assoleix aquesta "independencia" (71), no serà capaç d'interpretar un text: "tener criterio propio [...] significa, digamos, eh, eh saber leer, saber entender lo que dice un texto un, documento un original, saber interpretarlo" (77). Com a conseqüència, lògicament, seria impossible que treballés com a traductor un estudiant que no assolís aquest objectiu i, per tant, T3 el considera fonamental. A fi de fomentar-ne la consecució, afirma que tracta de potenciar el pensament reflexiu i crític tant col·lectivament a classe —"lo que trato de hacer en las clases, es enseñarlos, tratar de

enseñarlos a razonar, a pensar” (67)—, com individualment a casa: “ya planteo el problema en clase, lo expongo y ellos [lo que] tienen que hacer en casa, es simplemente repasar lo que hicimos en clase, y, reflexionar sobre eso” (465). Aquest objectiu general no és particular de la formació de traductors jurídics sinó que actualment se sol plantejar com a finalitat de tota formació universitària: fomentar l'autonomia de l'estudiant. En canvi, a continuació tractarem objectius que pertanyen concretament a la formació de traductors i, en l'últim apartat, més específicament a la de traductors jurídics.

8.3.3.1.3 Objectius específics

Pràcticament al final de l'entrevista, en comentar que a la llicenciatura de Traducció i Interpretació no es dediquen prou hores a la traducció jurídica per poder-hi formar un estudiant, T3 resumeix amb un discurs clar i directe els objectius que, des d'un punt de vista realista, creu que es pot plantejar per a les seves assignatures:

Yo pienso que ochenta hora son [...] insuficientes,, yo, lo más, a que puedo aspirar, es un poco ya te digo de enseñarles el gusto, de la traducción jurídica,, y más o menos a encaminarlos, para que ellos, más adelante, sepan resolver por sí solos, con mayor o menor acierto, los problemas que se les presentan,, y en todo caso a poder tratar un punto, con cierta profundidad, para que ellos vean, cómo se analiza, cómo se resuelve un problema, cómo se estudia una materia (797).

Aquest resum és un dels pocs moments en què T3 tracta el concepte de plaer en relació amb la traducció. Només l'esmenta dos cops abans, ben seguits, i utilitzant la mateixa paraula, “gusto”, però associat a “estil” (443, 445). En tots tres casos, apareix com a objectiu. Fa pensar que el docent vulgui compartir el plaer que ell sent quan tradueix, com a traductor professional. A continuació torna a insistir en l'objectiu general que hem vist més amunt, d'assolir la capacitat de treballar autònomament, i que és l'element comú als diferents tipus de cursos que ha impartit al llarg de la seva professió com a docent. En aquesta exposició també hi recull alguns dels elements principals que integren la metodologia de traducció que ell voldria que els estudiants aprenguessin: la identificació i anàlisi de problemes, la manera de resoldre'ls i la manera d'adquirir els coneixements que necessiten sobre la matèria, en aquest cas, sobre el dret. Entenem que no especifica la naturalesa dels problemes que esmenta perquè poden estar relacionats amb la comprensió del text original, amb l'expressió del text meta o amb la manera d'assegurar una equivalència entre els dos textos. Havent vist el conjunt de les creences de T3 sobre els objectius de la docència d'un traductor jurídic, tant en el constructe del bon traductor com en el seu resum que aquí hem analitzat, passem ara a veure en més

detall els seus quatre objectius específics, començant pel d'aprendre una metodologia de traducció.

8.3.3.1.3.1 Aprendre una metodologia de traducció

En el discurs de T3 no apareixen les paraules “procés”, “mètode”, “metodologia” ni cap altra denominació del procediment que ha de seguir un traductor per realitzar la seva tasca professional. Ara bé, en el seu resum d'objectius que hem vist a l'apartat anterior, manifesta que pretén proporcionar al seus estudiants un exemple d'un procediment que poden seguir més endavant. A continuació, doncs, ens basarem en les actuacions autoreferides d'aquest docent per conèixer el seu pensament sobre la metodologia de traducció que creu que convé seguir.

Com a punt de partida, observem que T3 no fa cap esment de l'encàrrec de traducció, d'una descripció de la situació comunicativa del text original o del text meta, ni d'altres aspectes pragmàtics que puguin orientar el traductor en la presa de decisions relacionades amb la traducció. Sembla que doni per entès que el TM tindrà una funció similar a la del TO i que l'objectiu del traductor és assolir la màxima semblança possible entre els dos textos, en tots els sentits. El primer pas, doncs, de la metodologia de traducció de T3 és l'anàlisi del text original (277), a fi de detectar problemes, sobretot lèxics, que en dificulten la comprensió i la traducció (79).

Feta aquesta primera anàlisi, el traductor passa a la fase de documentació. Ha de decidir quina informació conceptual li fa falta i obtenir-la —bàsicament amb textos semiespecialitzats o de divulgació en anglès, la seva llengua de partida (671, 625,631)—, atès que en els textos divulgatius en castellà, sovint s'hi troben calcs de l'anglès, que s'han d'evitar (213, 215, 457, 461, 463). Alhora, va resolent els problemes lèxics detectats, principalment amb la consulta de diccionaris (87, 99, 479, 483). En la fase següent, segons el model de T3, el traductor passa directament a la redacció del TM, que li exigeix un domini excel·lent de la llengua meta (441), la capacitat de diferenciar entre el llenguatge jurídic i el llenguatge comú (445), i un especial estima per l'estil jurídic (443). Veiem que en la redacció, aquest docent acostuma a prioritzar la norma per sobre de l'ús, cosa que hem pogut observar en la seva resistència a admetre calcs —encara que siguin d'ús freqüent—, en les seves fonts de consulta preferents —els diccionaris i no pas els textos paral·lels— i en el fet de citar

com a objectiu d'aquestes recerques trobar els termes que són “correctes” (221, 245, 465, 505) i no pas els que considera “adequats”.

La fase de traducció és la que menys es tracta en la literatura sobre el procés de traducció, sens dubte per la dificultat d'accedir-hi, pel seu caràcter cognitiu. T3 tampoc menciona aquesta fase directament, ni esmenta estratègies o tècniques que hi puguin estar relacionats. La revisió és una fase que acostuma a tractar-se en la metodologia de la traducció però que no esmenta aquest docent. És possible que T3 tracti ambdues qüestions a les sessions de correcció, o que doni per suposat que els estudiants ja les hagin tractat a les assignatures anteriors de traducció general. En tot cas, sembla que T3 no les considera matèria de la formació específica en traducció jurídica.

Al marge de la metodologia de traducció, però que alhora hi està estretament relacionat, és el bagatge de cultura general que té el traductor. T3 creu que un traductor jurídic ha d'ampliar contínuament aquests coneixements generals —entre els quals inclou els de l'àmbit del dret—, a fi de poder-hi relacionar els conceptes que sorgeixen en els textos que ha de traduir. Aquesta autoformació reflecteix les seves pròpies experiències precursors (139, 141). Vegem ara com planteja T3 l'adquisició d'aquesta cultura general per part dels estudiants de traducció jurídica.

8.3.3.1.3.2 Adquirir una cultura general

T3 no creu que un traductor especialitzat hagi de tenir un coneixement expert en el seu camp conceptual. Declara que només cal comprendre un concepte superficialment per poder-lo traduir (7, 9), cosa que implica que quasi en té prou si sap quin és el seu equivalent en l'altra llengua. Reconeix que ell mateix ha fet traduccions de diversos àmbits, a part del jurídic —com ara el tècnic i el literari—, dels quals declara que no dominar la matèria (639, 645, 675). Respecte al dret espanyol, explica que anava ampliant els seus coneixements a mesura que anava traduint textos, però que aquesta autoformació, la portava a terme “en la medida de las posibilidades, porque tú sabes perfectamente/ si estudiamos cada traducción que hacemos, ha ha ha/ haríamos una por semana / o una por mes” (143-151). En definitiva, sovint obtenia la informació mínima necessària sobre els conceptes de dret per poder-los traduir.

Per aquests motius, doncs, T3 no creu que la formació d'un traductor jurídic hagi de contemplar una formació profunda en el camp conceptual del dret. En canvi sí que

considera que un futur traductor jurídic ha d'adquirir una cultura general que, pel fet de reunir coneixements del món que l'envolta, també inclou conceptes jurídics: “daba una serie de mezclas, de, conceptos generales sobre el derecho” (87). Sense aquest coneixement de la realitat en què està immers, aquest docent estima que un estudiant —o un traductor— no pot acabar de relacionar amb la seva pròpia realitat els coneixements que li van sorgint en els textos i, per tant, no els pot acabar d'entendre (421). Per adquirir aquest coneixement, opina que és essencial que el traductor tingui el costum de consultar els mitjans de comunicació, i més especialment la premsa escrita (235, 419, 841, 843, 845, 857). Així mateix els proporciona en anglès “una busca, informativa muy elemental sobre” (631) el document que han de traduir —per exemple, la franquícia— a fi que en vegin els conceptes bàsics.

Al llarg del discurs de T3, destaca l'absència de cap referència als dos sistemes jurídics entre els quals han de traduir els seus alumnes: el del dret anglosaxó o *Common Law* i el del dret romanogermànic, dret civil o dret continental. D'altra banda, això també és coherent amb la seva creença que no cal que un traductor tingui un coneixement profund i integrat del camp conceptual del dret. A l'apartat següent veurem quina relació hi ha entre el domini que T3 creu que el traductor ha de tenir del camp conceptual del dret i la manera com conceptualitza la comprensió dels textos jurídics.

8.3.3.1.3.3 Entendre el que es llegeix

És cert que podria resultar sorprenent el fet que T3 no faci cap referència a la diferència entre els sistemes jurídics de les dues llengües de treball dels seus estudiants. Sembla que, tot i que quan va començar a ensenyar traducció juridicoeconòmica “hacía muchos digamos ejercicios de comparación de, eh, textos de derecho en inglés y en castellano” (97), —cosa que continua fent com a activitat complementària (95)— en cap moment diu que recorre al dret comparat ni crida l'atenció a diferències que no són només lingüístiques sinó també culturals. Per exemple, destaca la diferència de significat entre *jurisprudence* i “jurisprudencia” (99), però no esmenta que faci cap comentari sobre la diferència entre la funció de la jurisprudència en les dues cultures. De fet, tal com hem dit a l'apartat anterior, això és congruent amb la seva creença que no cal que el traductor tingui un coneixement profund del dret (7, 9).

Ara bé, d'entrada podria semblar que hi hagués un cert conflicte (*hotspot*) entre aquesta creença i la rellevància que T3 atribueix a la comprensió d'un text. Tot i que no creu

que el traductor hagi de entendre del tot el text original per poder-lo traduir, tracta reiteradament la importància de la comprensió a les seves classes, i considera que és un dels aspectes més importants que aprenen els alumnes a les seves assignatures (240, 245). Una anàlisi més a fons revela que T3 se centra prioritàriament en la comprensió lèxica:

“no entienden lo que leen, porque, digamos, no saben el sentido que tienen las palabras”. (79)

“buscarles sentido a las palabras”. (243)

“cuáles son los conceptos”. (277)

“tenéis que buscar en el diccionario, [...], cara a usar la palabra”. (479)

“buscar, eh, seis siete expresiones, consultando el diccionario, consultando enciclopedias, incluso consultando Internet”. (483)

“todo este trimestre, hemos, hecho este tipo de ejercicio [léxico]”. (581)

Això explicaria aquesta aparent incongruència. Atorga una importància màxima a la comprensió lèxica però no creu necessari que un traductor jurídic tingui una visió global i profunda dels dos sistemes jurídics.

Aquesta perspectiva lèxica és coherent amb la importància que atorga a la consulta de diccionaris (87, 99, 105, 479, 483) —com a principal recurs documental per resoldre problemes de traducció—, i al fet que la seva pròpia obra principal de consulta (755) —que considera “la Bíblia del traductor” (759)— també sigui un diccionari, el *Diccionario de dificultades del inglés* (Torrents dels Prats 1976). En resum, doncs, T3 creu que, per formar-se com a traductor jurídic, un estudiant ha d’entendre les paraules que formen el text original, però que no necessita adquirir un coneixement més integrat del sistema jurídic en el qual s’insereix el text. Havent vist les creences de T3 sobre la fase de comprensió de la seva metodologia de traducció, passem ara a veure la fase de redacció.

8.3.3.1.3.4 Redactar amb un estil jurídic

Pel que hem anat veient en els objectius específics de T3, aquest professor conceptualitza la traducció jurídica entre l’anglès i el castellà més aviat com una operació lingüística que no pas com a resultat d’una anàlisi de dret comparat. Sembla que, en comptes d’intentar aconseguir que el text meta tingui el mateix “efecte jurídic” que el text de partida —com proposa Šarčević (1997) bàsicament per a textos

normatiu—, el que pretén aquest professor és que el text meta imiti al màxim possible l'estil dels juristes en la llengua meta (441), i que sigui correcte tant pel que fa a la selecció lèxica —sense errors conceptuals (437) i lliure de calcs (211, 213)—, com pel que respecta a la gramàtica (697) i la puntuació (713). És prou ambiciós aquest objectiu, i segurament és per això que T3 considera que el primer requisit per ser un bon traductor és que sigui un bon escriptor (191). A més, amb referència als estudiants, afirma “que uno de los principales problemas es la redacción” (247).

Pel que hem pogut observar, T3 considera que la manera d'ajudar els estudiants a millorar la seva redacció és assenyalant-los els seus problemes i indicant-los la classe d'error que han comès en les traduccions individuals, d'acord amb les categories citades més amunt: “indico por ejemplo, si es una ‘c’ es un problema de concepto, si es una ‘e’ es un problema de estilo,/ si es una ‘g’ es un problema gramatical” (265, 267). D'aquesta manera creu que els estudiants poden reflexionar sobre les seves dificultats i comentar-les en la sessió conjunta de correcció de la traducció on, teòricament mitjançant un debat, hi poden reflexionar conjuntament amb els seus companys de classe. Tal com hem vist en l'apartat sobre la passivitat dels estudiants, aquest sistema no resulta eficaç si els estudiants no analitzen primer els errors indicats.

8.3.3.2 Criteris d'organització de les assignatures

Pel que hem pogut esbrinar, T3 organitza les seves assignatures fonamentalment a l'entorn de temes jurídics, com són el dret de societats (457) o les franquícies (615). Sembla que tria els temes a partir dels documents que vol que tradueixin els seus estudiants, i que són els que —segons la seva “experiencia profesional de años” (93)—, reflecteixen el “tipo de documentos, que es, lo que ellos van a traducir cuando empiecen a trabajar” (113). Es tracta, doncs, de documents que ell ja ha traduït o textos molt semblants (119). Com a exemple, cita els contractes de franquícia (615). Aquest docent només imparteix assignatures de traducció jurídica i no menciona que les característiques d'una assignatura, —com ara el trimestre en què s'imparteix— influeixi en la seva selecció de textos. Seguint els seus criteris d'organització de les assignatures —el tema i el tipus de document—, tracta els conceptes jurídics que hi estan relacionats (621) i els problemes que en sorgeixen (463). Respecte al text original, fa fer exercicis de comprensió i de recerca d'equivalents (95-99), i un cop realitzada la traducció també planteja algunes activitats de reforç (581-593). La planificació diària segueix les pautes

metodològiques —o procés de traducció—, que ja hem tractat a l'apartat 8.3.3.1.3.1, Aprendre una metodologia de traducció.

Tot i que també declara que el nombre d'estudiants és determinant com a criteri d'organització —“al duplicarse el número de alumnos,, es casi imposible digamos, eh aplicar un criterio / porque materialmente no es posible” (685, 687)—, sembla que es refereixi més a la dificultat que ha experimentat en intentar fer classes pràctiques amb vuitanta estudiants bastant passius, que no pas als criteris d'organització interna de l'assignatura. Tal com hem vist, a l'apartat sobre la passivitat dels estudiants, T3 afirma que una assignatura de traducció no pot seguir un model magistral, sinó que ha de desenvolupar-se en classes pràctiques. Efectivament, podria resultar més difícil fer una classe pràctica amb vuitanta alumnes que amb quaranta.

Capítol 9. Resultats

A diferència d'altres àmbits en què la formació dels seus professionals és relativament homogènia, en el cas dels professors de traducció, els docents provenen de carreres universitàries diferents. Com a conseqüència no comparteixen una mateixa manera de fer ni un metallenguatge únic. Els objectius específics de les seves assignatures també varien, almenys en part, per influència de les seves experiències precursors. Els professors que són alhora traductors professionals comparteixen certs principis que els distingeixen de la professora que no ho és. La professora amb inquietuds didàctiques fonamentades en la seva experiència com a estudiant també té un enfocament diferent dels que no mostren un interès especial per l'aprenentatge-ensenyament. Tot i que alguna de les creences es pugui qualificar simplement d'idiosincràtica, hem constatat que en gran part són conseqüència de les actituds i preferències dels docents, de les seves experiències formatives i de les seves experiències professionals.

Respecte al nostre disseny de recerca, hem constatat que les actuacions autoreferides han servit de contrast a les declaracions de creences i, en aquest sentit, han revelat diverses incongruències o *hotspots*, que han contribuït a assolir una comprensió més profunda de les pedagogies personals dels nostres participants perquè ens han obligat a fer una anàlisi més detinguda de la coherència del conjunt del discurs de cada docent.

En aquest capítol, doncs, fem una síntesi de les anàlisis de creences individuals fetes al capítol anterior, a fi de conèixer la cultura professional dels nostres col·laboradors des de la seva perspectiva.

9.1 Creences sobre l'enfocament metodològic

En aquesta apartat veurem de quina manera els nostres participants creuen que s'ha de formar un traductor jurídic. D'entrada hem constatat que dos dels docents opinen que un mateix enfocament serveix per formar qualsevol traductor. A continuació tractarem les creences dels professors sobre la transmissió o construcció del coneixement i, paral·lelament, sobre l'ensenyament centrat en el docent o en l'estudiant, elements fonamentals per conèixer l'enfocament metodològic de cada professor. Als tres subapartats següents recollim aspectes més concrets de la seva metodologia a fi d'obtenir-ne una visió més completa: la manera com tracten l'autonomia de l'estudiant,

la seva perspectiva sobre el constructivisme social interpretat a partir de les seves declaracions i actuacions autoreferides sobre el treball en grup i l'aspecte més destacat de les creences que té cada participant sobre el docent.

9.1.1 Un mateix enfocament per formar traductors de qualsevol especialitat

Els dos professors que són traductors professionals, T4 i T3, expliciten la seva creença que l'enfocament metodològic per formar traductors de qualsevol especialitat és bàsicament igual. En el cas de la traducció jurídica, l'àmbit temàtic és el jurídic però si ensenyessin una altra especialitat de traducció, simplement hi hauria un canvi de camp conceptual. Aquests dos docents són el que T4 anomena "traductors totterreny", és a dir, persones que tradueixen textos de tota mena i, per tant, en cada cas han d'informar-se dels continguts temàtics que requereix el text. En aquest sentit el seu enfocament és coherent amb la seva experiència com a traductors: seguirien la mateixa metodologia docent per a qualsevol tipus de traducció i hi inclourien el tractament específic de l'àmbit temàtic del text.

9.1.2 Construcció del coneixement o transmissió

Quan els professors entrevistats van saber que impartirien assignatures universitàries de traducció jurídica, només T4 es va veure amb la necessitat de comptar amb una metodologia docent. Ella considera que la majoria dels professors de traducció de la seva llicenciatura en Traducció i Interpretació no tenien cap metodologia. Podem observar com es va formar la seva creença que un professor ha de tenir un mètode docent en la seva narració d'una sessió de correcció —que qualifica d'avorridíssima— de la seva carrera universitària. Els alumnes anaven llegint les seves propostes, que els professor acceptava o rebutjava. T4 recull en discurs directe la veu del professor, i posa de relleu que no justifica les seves correccions des de cap perspectiva teòrica, sinó amb comentaris subjectius com ara "no sona bé". Conclou la narració d'aquest episodi, que conté elements emotius i avaluatius —que són característiques de les creences segons Nespor (1987)—, declarant que aquesta experiència li havia servit per saber el model que no volia seguir. Ella sí que tindria un mètode docent, i a això es va dedicar quan li van fer l'encàrrec docent. Possiblement va ser aquesta determinació d'allunyar-se del model dels seus professors el que la va portar a un nou enfocament més constructivista i centrat en l'estudiant, que facilita l'aprenentatge dels estudiants.

En canvi, l'enfocament dels altres dos professors és més clàssic: se centra més en el docent, del qual una de les funcions principals és la transmissió de coneixements. Cap dels dos no esmenta la necessitat de comptar amb una metodologia docent i en el seu discurs no apareix “mètode docent”, “metodologia docent” ni cap altre terme semblant. Tampoc diuen que rebutgen l'enfocament transmissionista que van conèixer com a estudiants i, per tant, sembla que en principi l'accepten com a model per a la seva docència. Aquesta falta de preocupació per l'enfocament docent és una característica força habitual en la docència universitària a l'època de l'entrevista. Ara bé, tal com veurem més endavant, aquests dos professors manifesten un cert conflicte intern (*hotspot*) respecte a l'enfocament metodològic i revelen que són conscients de l'existència d'alternatives. Veurem que, a diferència de l'enfocament metodològic de T3, que està clarament centrat en el docent i arrelat en la transmissió de coneixements, el de T6 ja incorpora alguns elements centrats en l'estudiant i el seu enfocament podria trobar-se en un punt d'inflexió cap a una metodologia més constructivista.

9.1.3 Fomentar l'autonomia de l'estudiant

Se sol relacionar l'objectiu de fomentar l'autonomia de l'estudiant amb un enfocament constructivista. A les entrevistes, tots els professors aborden aquesta qüestió d'una manera més o menys explícita. Diuen que tracten de fer pensar i reflexionar els estudiants. La traducció —i també la construcció de coneixements— requereix unes capacitats cognitives ben desenvolupades. Tots els professors també afirmen que les seves sessions de correcció es desenvolupen en forma de debat, format que pot resultar útil per potenciar la capacitat reflexiva dels estudiants i el seu pensament crític, sempre que els estudiants hagin de justificar les seves propostes i considerar els avantatges i inconvenients de les solucions dels seus companys de classe. Ara bé, la coherència entre les declaracions i les actuacions autoreferides sobre aquesta qüestió varia d'un entrevistat a un altre, cosa que també fa variar la nostra interpretació de les seves creences, com veurem més endavant.

El terme “autònom” i els seus derivats no apareixen en el discurs de T4, però ella declara que dóna pistes als seus estudiants perquè pensin. Respecte al debat, explica que els estudiants hi aporten solucions, que entre tots n'analitzen els avantatges i inconvenients, que arriben a un consens, que negocien les solucions i que ella no dóna la seva proposta fins al final, si convé, perquè tampoc considera que sempre tingui la

veritat. Tot indica, doncs, que la dinàmica que s'hi porta a terme realment caracteritza un debat i fomenta el pensament reflexiu. Una altra de les seves activitats que fomenta l'autonomia dels estudiants és l'exposició temàtica —actualment realitzada en grup— que els estudiants han de fer davant la classe. Ells han d'assumir la responsabilitat de documentar-se sobre el tema, de gestionar el treball en grup i de presentar la informació obtinguda i organitzada, cosa que els obliga a prendre decisions de diferents tipus, i de considerar els diversos factors que hi poden intervenir. Cada una de les accions que integra aquesta activitat aporta una oportunitat a l'alumne d'avançar en la seva autonomia. Per assumir aquesta autonomia, els estudiants han de tenir un paper actiu, cosa que sembla que T4 també potencia per altres mitjans. Per exemple, concedeix un cert protagonisme als estudiants en elaborar informació complementària i exercicis basats en els problemes detectats en les seves traduccions. Semblaria que el fet de veure aquestes conseqüències tan positives dels seus errors hauria de facilitar la participació —i possible equivocació— per part dels estudiants. Veiem, doncs, que tant les declaracions com les actuacions autoreferides d'aquesta professora indiquen que creu que s'ha de fomentar l'autonomia de l'estudiant, creença que és consegüent amb el seu enfocament constructivista.

El cas de T3 se situa en l'extrem contrari. Afirma que el que tenen en comú totes les classes que ha impartit —fossin d'anglès o de traducció— és que sempre ha tractat de fomentar l'activitat individual de l'alumne, és a dir, d'ensenyar-lo a raonar i a pensar, i a tenir criteri propi. En definitiva, declara que intenta estimular els estudiants a adquirir una independència. En canvi, les seves actuacions autoreferides no reflecteixen aquest propòsit, cosa que indica un conflicte (*hotspot*). Com a exemple del que fa per potenciar el pensament reflexiu, T3 diu que demana als estudiants que a casa repassin el que els ha explicat a classe i que hi reflexionin, però no els en dóna cap orientació. Tampoc els responsabilitza de fer exposicions o d'aportar informació que podria resultar útil al grup classe. Els exercicis que fa fer als seus alumnes no deriven dels errors que han comès. En aquest sentit doncs, no es deixa guiar per les necessitats dels aprenents i els estudiants no són els protagonistes de les seves classes. T3 es queixa de la passivitat dels alumnes i diu que, a excepció de les traduccions —que recull—, no fan les altres activitats que els encarrega —i que no recull—, com ara la d'identificar els problemes que el professor els ha indicat i codificat en les seves traduccions. Segons T3, el seu propòsit és que a la sessió de correcció els estudiants aportin les noves solucions per als

problemes identificats, però a causa del seu paper passiu, no hi fan aquesta aportació i la correcció realment no es pot desenvolupar com a debat. Les afirmacions d'aquest professor sobre els avantatges pedagògics del debat són convincents i semblaria que corroboressin la seva voluntat de potenciar l'autonomia dels seus alumnes, però les seves declaracions es queden en el pla teòrica mentre que en realitat —com hem vist— no hi ha un debat perquè els estudiants hi participen poc. Consegüentment les seves declaracions sobre la funció del debat per fomentar el pensament reflexiu dels estudiants és queden en el pla teòric i no es fan realitat. No trobem, doncs, indicis que aquest docent realment potenciï l'autonomia dels seus estudiants, cosa que és coherent amb el seu enfocament centrat en el professor.

Respecte a l'autonomia, l'enfocament de T6 se situa en un punt intermedi entre el de T4 i el de T3. Manifesta que és conscient que els estudiants són poc autònoms pensant, que necessiten una ajuda per pensar i que si se'ls ofereix aquesta ajuda, són capaços de pensar. Un dels seus propòsits, doncs, és proporcionar-los l'ajuda que necessiten per poder desenvolupar les seves capacitats cognitives. Amb aquesta finalitat, en comptes de corregir les traduccions dels estudiants, només hi indica la gravetat dels errors amb un codi de colors i els estudiants han d'analitzar els seus problemes per poder-los identificar i mirar de resoldre. Abans de la sessió de correcció, els seus alumnes veuen no sols la pròpia traducció marcada amb colors, sinó també les dels seus companys, cosa que els pot ajudar a entendre les seves pròpies dificultats. Per tractar els problemes, T6 els proporciona un model de tres fases, i insisteix en la importància de les dues primeres —la detecció de problemes i la seva identificació— més que no pas l'última: la resolució o reparació del problema. Els assabenta que cal identificar bé un problema per poder-lo resoldre i per saber quins recursos han de consultar per arribar a la solució adequada. A fi de detectar problemes, els insisteix en la necessitat de dubtar del que saben, de sospitar que potser no han acabat d'entendre bé el text. No sols ofereix aquestes ajudes teòriques als seus estudiants, sinó que també els fa practicar el model i reflexionar-hi. Reconeix que li interessa més que aprengui a pensar i a reflexionar que no pas que arribin a la solució del seu problema. Veiem, doncs, que tant les declaracions de T6 com les seves actuacions autoreferides reflecteixen la seva creença que cal que el docent potenciï el pensament reflexiu dels estudiants. Atesa la funció de la capacitat cognitiva en el desenvolupament de l'autonomia, podem concloure que en aquest sentit T6 fomenta l'autonomia dels seus estudiants.

Ara bé, també hi ha diversos indicis que la metodologia de T6 se centren el docent, plantejament que no sol propiciar l'autonomia dels aprenents. Per exemple, afirma que proporciona als estudiants la informació conceptual que necessiten per traduir els textos. Com a conseqüència, ells no tenen l'oportunitat de buscar-la pel seu compte i sintetitzar-la, competències que els faran falta com a futurs professionals. En comptes d'analitzar les necessitats dels estudiants i respondre-hi, T6 sol basar-se en la introspecció, ja que considera que les inquietuds i preferències dels estudiants seran molt semblants a les seves pròpies. Com a exemple veiem que parteix del seu propi procés de traducció —entès com a procediment per a la resolució de problemes—, en comptes de partir dels processos dels seus estudiants. T6 també reconeix que deixa parlar poc els seus alumnes. Si els estudiants no intervenen a classe, sembla difícil que la sessió de correcció tingui les característiques d'un veritable debat que afavoreix el pensament crític. És cert que T6 fa que els estudiants analitzin i avaluïn recursos per a la traducció, i que en comparteixin els resultats en un fòrum, però és ella la que decideix quins recursos han d'analitzar, cosa que priva els estudiants d'aprendre a realitzar aquesta primera fase de la documentació. El propòsit de T6 de donar eines als estudiants encaixa amb la seva experiència com a estudiant del postgrau de Traducció Jurídica. Afirma que li van donar les eines, i li van dir, “ara tens la canya, vés-te'n a pescar” (1201), que és el mateix que fa amb els seus estudiants. Veiem, doncs, que l'enfocament metodològic de T6 reuneix alguns aspectes que fomenten l'autonomia de l'estudiant, i d'altres que no ho fan pel fet de centrar-se en el docent i no pas en l'estudiant. Aquesta incongruència (*hotspot*) podria indicar que aquesta docent es troba en un moment de transició entre un plantejament metodològic més centrat en el docent i un altre que es focalitza més en l'estudiant.

9.1.4 Constructivisme social

Cap dels participants en la recerca no demostra una creença en la necessitat de potenciar la construcció social del coneixement, però tots tenen alguna cosa positiva a dir sobre el treball en grup. Podria ser que, pel mer fet d'haver-los demanat si feien treballar els estudiants col·lectivament, se sentissin obligats a demostrar que no rebutgen del tot aquesta opció. En aquest sentit, doncs, tots tres manifesten una contradicció (*hotspot*) més o menys profunda sobre aquesta qüestió. En teoria T4 i T3 s'hi posicionen a favor des d'una perspectiva pedagògica. Segons T4 el treball en grup és més enriquidor que el treball individual, atès que fa reflexionar més els estudiants i els fa arribar més a fons

perquè han de defensar les seves propostes davant del grup. T3 també considera que col·lectivament els estudiants pensen més que individualment. Ara bé, cap d'aquests docents no fa fer les traduccions en grup, fonamentalment perquè —basant-se en la seva experiència com a traductors professionals que sempre han treballat individualment— consideren que els estudiants han de treballar en les mateixes condicions en què ho faran com a professionals. Veiem, doncs, que el seu punt de vista com a professionals de la traducció s'imposa sobre les seves consideracions pedagògiques.

T4 és l'única que ha fet que els seus alumnes traduïssin en grup per motius pedagògics, i ho ha fet amb un sol grup classe especialment bo i molt petit: només hi havia vuit estudiants. Segons aquesta professora, la classe reunia els requisits necessaris per poder-hi fer treballs en grup. No sols hi feien les traduccions —que exposaven a classe—, sinó que també hi feien exposicions temàtiques. T4 considera que el grup classe que en el moment de l'entrevista té amb estudiants del nou pla d'estudis no compleix les condicions necessàries per fer les traduccions en grup: és un grup classe molt més gran i no és tan bo. A més, a part dels avantatges recollits més amunt, aquesta professora afirma que el treball en grup també té els seus inconvenients: un estudiant sempre té la veu cantant mentre que els altres, o passen més desapercebuts, o simplement s'hi repengen. De fet, són uns altres els motius que li fa fer treballar col·lectivament els estudiants del pla nou. D'una banda, els permet treballar en grup quan es queixen que tenen massa feina, perquè considera que el treball en grup és menys carregós: mentre l'un resol un problema, l'altre en resol un altre. D'altra banda fa fer exposicions temàtiques en grup per motius logístics. Vol que tothom participi en aquestes exposicions i amb un grup tan gran, si els alumnes no les fan en grup, no hi ha prou hores de classe per encabir-les totes. Veiem, doncs, que en cap d'aquests casos opta pels treballs en grup per motius pedagògics. En definitiva, les actuacions autoreferides de T4 demostren, més enllà de les seves declaracions, que no creu que calgui potenciar la construcció social del coneixement.

T3 permet que els seus alumnes facin les traduccions setmanals individualment o en grup, però destaca com és d'important que hi hagi una part individual en el cas que es facin col·lectivament. Dedicava els divuit torns següents a parlar de l'aspecte individual de la tasca en grup, possiblement per la rellevància que atorga a l'activitat individual de l'alumne en les seves declaracions de creences. En canvi, no afirma haver donat cap orientació als estudiants sobre la manera de portar a terme un treball en equip i no fa fer

treballs en grup a classe. Ens demanem si el fet de tolerar que es facin treballs col·lectius fora de classe respon a una intenció de T3 d'evitar conflictes amb els estudiants, cosa que també podria explicar per què no intervé amb més contundència per resoldre la passivitat dels seus alumnes. Sigui pel motiu que sigui, considerem que la incongruència (*hotspot*) entre les declaracions de T3 i les seves actuacions autoreferides es resol a favor de no potenciar dels treballs en grup perquè aquest docent no creu en la construcció social del coneixement.

T6 és l'única docent que es declara obertament en contra dels treballs en grup. D'entrada diu que no hi creu perquè coneix els alumnes de cursos anteriors i sap que en un equip s'hi podria trobar un bon estudiant juntament amb d'altres que s'hi repengessin. És més, aquesta modalitat de treball no li permet mesurar la feina feta per cada membre del grup. Ara bé, és interessant observar com aquesta professora demostra el seu interès en el tema. Va revisant cada una de les tasques que fa fer els seus estudiants i que tenen un element col·laboratiu, per arribar a la conclusió que no són treballs en grup perquè d'una banda ella no els fa fer amb aquesta intenció i de l'altra els resultats es posen en comú, però les tasques es fan individualment. Veiem, doncs, que aquesta docent tampoc creu en la construcció social del coneixement, però en canvi és una gran defensora de compartir informació, cosa que es desprèn del fet que sovint les tasques que realitzen els seus estudiants aboquen en una posada en comú. És més, declara que el que farà forts els seus estudiants serà compartir informació i no preservar-la o protegir-la, i tracta de fer participants els seus alumnes d'aquesta creença. Possiblement per cortesia, T6 reconeix que no ha explorat mai el treball en grup i de passada diu que l'hauria d'afavorir, de manera que no hi acaba de tancar la porta del tot. En aquest cas, la incongruència (*hotspot*) és mínima: T6 és conscient que no fa treballar en grup i en té els seus motius, però també afirma, molt de passada, que sap que l'hauria d'afavorir. Més que un indicatiu d'una modificació de la seva creença sobre aquest punt, la considerem una estratègia de cortesia i, per tant, no canvia la nostra interpretació. Havent vist a grans trets les creences dels docents sobre l'enfocament metodològic que convé aplicar per formar un traductor jurídic en un centre universitari, passem ara a conèixer el que més destaca de les seves creences sobre el docent.

9.1.5 L'aspecte més destacat de les creences sobre el docent

En els subapartats anteriors hem vist les creences dels nostres participants sobre quatre aspectes que contribueixen a definir el seu enfocament metodològic: la particularitat o no de la metodologia per a la formació de traductors jurídics; la conceptualització del coneixement com a resultat d'una construcció o d'una transmissió —i la focalització consegüent en l'estudiant o en el docent—, la conveniència o no de fomentar l'autonomia de l'alumne i la construcció social del coneixement, analitzada a partir del treball en grup. Aquesta vista panoràmica del pensament dels nostres entrevistats sobre la metodologia docent també ens ha permès conèixer algunes de les seves creences sobre el docent. En aquest apartat ens centrarem en l'aspecte més destacat del pensament de cada un dels professors sobre el docent.

El que més destaca de les creences de T4 sobre el docent és el fet que considera que el professor ha de saber respondre a les necessitats dels estudiants, cosa que diferencia el seu model del dels altres participants. Les seves actuacions autoreferides demostren una atenció especial envers el domini afectiu dels seus estudiants. Per exemple, tracta d'estimular-los la confiança ensenyant-los les traduccions fetes per professionals dels textos que els estudiants han traduït, a fi que puguin comprovar per comparació la qualitat de les seves pròpies traduccions. D'aquesta manera dóna resposta a la necessitat que tenen els estudiants de guanyar confiança en les seves capacitats traductores, cosa que també serveix per motivar-los. T4 compta amb un disseny a priori basat en el procés de traducció. Al principi del trimestre dóna als estudiants una guia de l'assignatura i de l'anàlisi inicial que han de portar a terme amb cada text. Ara bé, també compta amb una planificació a posteriori que es basa en les necessitats detectades en les traduccions lliurades pels estudiants. A partir dels seus problemes, proporciona als alumnes exercicis lingüístics, de traducció i de recerca lèxica, els facilita textos i esquemes complementaris relacionats amb el tema tractat i decideix quines exposicions temàtiques han de fer. Un altre exemple de la seva intenció de respondre a les necessitats dels alumnes sorgeix de la situació puntual d'una assignatura amb un nombre elevat d'estudiants Erasmus que necessitaven reforçar les seves habilitats orals. A fi de facilitar-los una oportunitat de practicar aquesta destresa, els va encarregar que fessin exposicions sobre temes jurídics de la seva cultura que sortien en els textos per traduir, cosa que també ajudava a integrar aquests estudiants en el grup classe. Un tercer exemple de respondre a les necessitats dels estudiants, el trobem en la incorporació en

l'última assignatura de traducció jurídica d'aspectes relacionats amb la professió de traductor. T4 havia observat la inquietud dels seus estudiants sobre qüestions professionals i sabia que no es tractaven en altres assignatures. A més, considerava que ella tenia els coneixements necessaris per poder-los-en donar una visió adequada, ja que exerceix de traductora. Un últim exemple de la seva atenció a les necessitats dels estudiants sorgeix quan els seus alumnes es queixen de tenir massa feina. Els permet fer una traducció en grup amb la intenció d'alleugerir-los la tasca. Aquesta característica de la metodologia de T4, de respondre a les necessitats dels estudiants, és coherent amb el seu enfocament metodològic centrat en l'estudiant.

T6 és la docent que més èmfasi posa en els coneixements de dret que ha de tenir un professor de traducció jurídica, que considera que han de ser profunds i interrelacionats. En saber que havia d'impartir assignatures universitàries de traducció jurídica, es va afanyar a adquirir aquest coneixement, i va acabar estudiant la carrera de dret, en part per l'interès que ja feia anys que hi tenia, però també en part per poder respondre a la seva pròpia exigència d'adquirir-ne un coneixement expert. Amb aquesta finalitat va cursar assignatures relacionades amb els temes que pensava tractar amb els seus alumnes. Malgrat l'aparent conflicte intern (*hotspot*) que manifesta sobre el domini que un docent de traducció jurídica ha de tenir del camp conceptual del dret —afirma que ella necessitava aquest coneixement per sentir-se segura davant de la classe i no pas per motius docents—, l'anàlisi del seu discurs confirma la seva creença que aquest domini ha de ser considerable. Per exemple, declara que els estudiants de traducció jurídica han de tenir nocions de dret, i considera que —com a docent— ella és la responsable de proporcionar-los aquesta informació, cosa que —segons les seves declaracions— li requereix no sols un domini profund de la matèria, sinó que aquest coneixement no estigués fragmentat. Un altre exemple, el trobem en els falsos inicis en el seu discurs sobre el docent i sobre el bon traductor. Comença dient que els dos han de tenir un coneixement expert en el camp conceptual, cosa que repara dient que no cal que sigui tan profund. Aquestes vacil·lacions indiquen una certa discrepància en les seves declaracions, que podria respondre a la seva voluntat d'evitar d'incomodar l'entrevistadora, que T6 sap que no és experta en dret. Confirma aquesta interpretació el fet que aquesta docent afirma diverses vegades que ella tampoc n'és experta. D'altra banda, atès que els estudiants de la majoria de les seves assignatures coneixen les dues llengües de treball —el castellà i el català—, T6 considera que pot tractar més a fons

qüestions relacionades amb el camp conceptual, cosa que també exigiria un domini més exhaustiu que en assignatures d'altres combinacions lingüístiques. Concloem, doncs, que T6 creu que el docent de traducció jurídica castellà-català ha de tenir un bon domini de l'àmbit del dret per poder proporcionar als estudiants aquesta visió més àmplia del camp conceptual. Aquest plantejament és coherent amb el seu enfocament del docent com a transmissor de coneixements.

El tret més destacat del discurs de T3 sobre el docent de traducció jurídica és la incongruència (*hotspot*) que hem observat entre les seves declaracions de creences i les seves actuacions autoreferides. Una de les característiques de les creences que recull Pajares tracta justament la congruència entre les declaracions de creences dels professors i el seu comportament:

15. Beliefs must be inferred and this inference must take into account the congruence among individuals' belief statements, the intentionality to behave in a predisposed manner, and the behavior related to the belief in question Goodman 1988; Janesick 1977; Rokeach 1968; Tabachnick i Zeichner 1984). (Pajares 1992: 324)

Si ens baséssim en les declaracions de T3, interpretàriem que la seva metodologia se centra en els estudiants i que està encaminada a facilitar-los l'aprenentatge. En canvi, si analitzéssim les descripcions que fa de les seves classes, conclouríem que el seu enfocament se centra en el docent i que la funció principal del professor és la de transmissor de coneixements. Al subapartat sobre el foment de l'autonomia de l'estudiant, ja hem tractat les diverses maneres com es manifesta aquesta discrepància, que d'entrada ens ha plantejat un dilema interpretatiu. Després d'analitzar el discurs d'aquest docent des de diferents perspectives, l'hem resolt a favor de la segona interpretació, d'enfocament transmissionista. Els motius en són diversos. D'una banda, la mateixa divergència entre les seves declaracions de creences i les seves actuacions autoreferides apareix en diversos punts de l'entrevista, per exemple quan parla de fomentar la independència de l'estudiant, quan tracta el debat a classe i el treball en grup fora de classe i quan afirma que una classe de traducció ha de ser participativa. D'altra banda, atribueix la dificultat d'implementar el seu enfocament a la passivitat dels estudiants, però no sembla que busqui maneres de motivar-los a ser més actius i participatius. Un altre punt a favor de la segona interpretació és el fet que Pajares, en la seva caracterització de creences que recull la recerca de diversos autors, afirma que:

14. Individuals' beliefs strongly affect their behavior (Abelson 1979; Bandura 1986; Brown i Cooney 1982; Clark i Peterson 1986; Eisenhart et al. 1988; Ernest 1989; Goodman 1988; Harvey 1986; Kitchener 1986; Lewis 1990; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Rokeach 1968; Tabachnick i Zeichner 1984). (Pajares 1992: 324)

Si les creences d'una persona tenen un efecte important sobre el seu comportament, semblaria lògic afirmar que el comportament d'una persona pot ser un bon indicatiu de les seves creences, possiblement millor que les seves declaracions, en cas de conflicte. Un últim argument que podria refermar aquesta interpretació és el fet que possiblement, per mitjà de les seves declaracions, T3 pogués tenir la intenció de fer veure que el seu enfocament encaixa amb els principis que ell demostra conèixer de les metodologies alternatives a l'enfocament centrat en el docent, possiblement perquè cregui que en l'actualitat es considerin més acceptables o perquè pensi que l'entrevistadora és d'aquesta opinió. Evidentment, també es possible que T3 simplement no fos conscient d'aquesta incongruència. A diferència de T6, per exemple, que reconeix que no deixa parlar prou els seus estudiants i que ho hauria de fer, T3 no manifesta tenir cap consciència de les incongruències entre el que declara i el que diu que fa. Justament per aquest motiu, no creiem que aquest conflicte intern (*hotspot*) indiqui un punt d'inflexió en la seva conceptualització metodològica, com havíem interpretat en el cas de T6.

9.1.6 Creences sobre l'estudiant

Presentem els resultats de les creences dels entrevistats sobre l'estudiant en sis subapartats que detallarem a continuació amb una petita introducció a cada un. L'anàlisi de les dades sobre els estudiants indica quin és el paper principal que els nostres participants atorguen a l'estudiant, que en tots tres casos és coherent amb el seu paper principal per al docent. Respecte a la caracterització del bon estudiant, l'actitud és el factor que els tres docents coincideixen a dir que és el més rellevant. El pensament dels professors sobre aquest constructe assenyalava els trets d'aquells estudiants que creuen els docents que es beneficiaran més de les seves classes de traducció jurídica. Les consideracions dels nostres participants sobre les mancances dels estudiants quan els arriben assenyalen alguns dels objectius respecte al coneixement que els docents creuen que els estudiants han d'assolir. Pel que fa a les mancances actitudinals que no es poden ensenyar i que caracteritzen el bon estudiant, són un indicatiu dels estudiants que, segons els nostres participants, no podran exercir com a traductors professionals quan acaben la carrera. El discurs dels entrevistats sobre el que als estudiants els costa més aprendre revela el focus central de les seves assignatures, que en els tres casos és diferent. En

cada cas, però, un d'aquests punts més costosos coincideix amb una de les mancances principals que el docent ha assenyalat. El que no es pot ensenyar a l'estudiant indica el que els participants creuen que l'estudiant ha de portar a la situació d'aprenentatge. És més, si a un estudiant li falta una de les característiques essencials del bon estudiant i aquesta coincideix amb el que no se li pot ensenyar, és poc probable que l'alumne pugui arribar a ser un bon traductor jurídic, conclusió que es veu refermada per les estimacions dels docents sobre el futur dels estudiants.

9.1.6.1 El paper principal dels estudiants

El paper general que cada un dels participants assigna als estudiants és coherent amb el paper que té el docent en el seu enfocament metodològic. T4 creu que els estudiants han de tenir un paper actiu, cosa que inferim del fet que a les seves assignatures no sols porten a terme moltes activitats, sinó que també han d'assumir algunes responsabilitats, per exemple per fer l'exposició temàtica en grup. T6, en canvi, assigna als estudiants un paper principal receptiu. No han d'assumir cap responsabilitat organitzativa. La seva execució de les activitats previstes per la professora tampoc repercuteix en l'organització subsegüent de l'assignatura. Ara bé, en qüestionar el paper prioritari del docent com a transmissor de coneixements —per exemple quan diu que no deixa parlar prou els alumnes—, T6 també posa en qüestió el rol que han d'adoptar els estudiants. Hem vist que aquesta professora també contempla una funció secundària per al docent quan tracta de potenciar les capacitats cognitives dels estudiants. En concordança amb aquest paper centrat en els estudiants —per exemple quan els facilita la detecció, identificació i resolució de problemes de traducció—, els alumnes també assumeixen un paper més actiu. Pel que fa al paper que T3 atribueix als estudiants, hem detectat la mateixa incongruència entre el pla teòric i la pràctica que hem constatat respecte al paper del docent. Declara que els alumnes han de comprometre's amb el seu aprenentatge i treballar pel seu compte, però en realitat els estudiants són passius i no assumeixen aquesta responsabilitat.

9.1.6.2 El bon estudiant

Per a tots els docents el tret més rellevant d'un bon estudiant de traducció és actitudinal. A diferències dels altres docents, per descriure el bon estudiant T4 assenjala bàsicament les mateixes característiques que creu que ha de tenir el bon traductor, i les jerarquitzava. En primer lloc li ha d'agradar la traducció, que és el que li fa d'impulsor en la seva tasca

traductora. En segon lloc ha de tenir curiositat per saber allò que no sap, cosa que considera essencial per ser un bon traductor i que reconeix que pocs dels seus alumnes tenen. Les altres condicions que creu que ha de reunir un bon estudiant són la sensibilitat per la llengua i per la traducció —entesa com una predisposició traductològica— i el rigor en el treball —en el sentit de persistir en la resolució d'un problema fins a trobar-hi la solució adequada. Segons aquesta docent, tots els atributs del bon estudiant són actitudinals, tot i que la seva interpretació de rigor també inclou un coneixement processual ja que implica saber resoldre problemes.

T6 comparteix amb T4 el paper preponderant que atribueix a la curiositat com a requisit per ser un bon estudiant. La considera el factor més rellevant i afirma que la persona que l'experimenta se sap apassionar davant d'una cosa que no entén i que té ganes d'aprendre-la. L'altre tret fonamental que, segons T6, caracteritza un bon estudiant és la seva prudència, en el sentit de dubtar de la seva pròpia competència, en comptes d'actuar amb contundència sense sospitar que es pugui estar equivocant. Més enllà d'aquestes dues condicions, T6 reconeix que com més disciplinada, treballadora i sistemàtica sigui una persona, millor, i que un bon estudiant també ha de tenir una certa habilitat. Aquesta última característica és l'única que podria relacionar-se més amb coneixements que amb actituds.

T3 també tracta en primer lloc les característiques actitudinals del bon estudiant. Segons el seu parer, ha d'estar disposat a qüestionar el que dóna per sabut i aprendre, cosa que implica ser una persona oberta i autocrítica. En segon lloc s'ha de responsabilitzar del seu propi aprenentatge i fer-hi els esforços que això exigeix. En últim terme afirma que el bon estudiant de traducció ha de tenir la capacitat de distingir entre llengües, és a dir que ha de saber evitar interferències lingüístiques. És l'únic dels tres entrevistats que inclou clarament un coneixement entre els trets que caracteritzen un bon estudiant, i es tracta d'una competència processual que reapareix en diversos punts del seu discurs, en referència no sols als calcs de l'anglès en castellà, sinó també a les interferències que ha constatat entre el castellà i el català.

9.1.6.3 Les mancances principals dels estudiants

Tots tres entrevistats coincideixen a afirmar que els estudiants els arriben amb mancances culturals —és a dir de coneixement del camp conceptual del dret i del món que els envolta— i amb mancances lingüístiques —tant en la llengua de partida com en

la llengua d'arribada. Aquests coneixements formen part dels continguts que els tres professors tracten a les seves assignatures. T6 creu que el desconeixement de dret i del seu entorn és una mancança que és comprensible per l'edat que tenen els estudiants. Considera que la traducció jurídica exigeix un grau de coneixement del món que encara no tenen els estudiants perquè han viscut poques experiències relacionades amb el dret. Els tres docents també esmenten mancances actitudinals entre els trets que enumeren —quasi en la seva totalitat— en el seu discurs sobre el bon estudiant. T4 considera que els falta el rigor que caracteritza el bon estudiant, i afirma que els del nou pla d'estudis també li arriben amb poques ganes de treballar. T6 coincideix amb T4 a dir que els estudiants actuals són poc treballadors, i hi afegeix que no són gens sistemàtics, són desordenats i tenen poca curiositat, característiques —quasi totes— que inclou en la seva descripció del bon estudiant. T3 creu que els estudiants no li arriben amb una actitud compromesa i responsable, sinó que són passius, i qualifica aquesta passivitat de mancança principal.

9.1.6.4 El que als estudiants els costa més aprendre

Els tres professors tenen punts de vista diferents sobre el que els costa més aprendre als estudiants. Segons T4 és el rigor en la resolució de problemes, tret que també caracteritza el seu constructe del bon estudiant, i que és una de les mancances principals dels seus alumnes. Conseqüentment aquesta habilitat és un dels focus centrals de les seves assignatures des del principi, tot i que creu que no l'acaben d'assimilar fins que es troben en l'àmbit professional. Considera que la universitat és un món fictici on els estudiants saben que poden lliurar una traducció sense haver-hi resolt tots els problemes, i recorda la seva pròpia experiència d'estudiant, quan a vegades hi posava una ratlla quan no trobava la solució adequada. En canvi les exigències professionals obliguen el traductor a lliurar una traducció amb tots els problemes resolts i T4 creu que, quan s'hi troben, els estudiants acaben d'aprendre a aplicar rigorosament la metodologia que han anat aprenent a les assignatures que imparteix.

T6 fa una anàlisi del que resulta més fàcil i més difícil d'aprendre, i conclou que tot el que és conceptual —és a dir, el que requereix reflexionar, pensar i relacionar—, és el que més els costa aprendre als alumnes. Com ja hem vist, segons aquesta professora, el coneixement del dret també és una les mancances principals dels estudiants i, per tant, dedica bona part de la seva docència a proporcionar-los informació sobre aquest àmbit,

així com procediments d'anàlisi que els ajudarà a millorar les capacitats cognitives necessàries per assolir una comprensió integrada d'aquest camp conceptual.

T3 pensa que la redacció en la llengua d'arribada és el que més els costa aprendre als estudiants, creença que és coherent amb la seva primera condició per ser un bon traductor —ser un bon escriptor— i que coincideix en part amb una de les mancances principals dels seus estudiants —el desconeixement de la pròpia llengua. A fi de potenciar-ne l'aprenentatge, posa una atenció especial en la correcció lingüística de les traduccions dels estudiants, tant pel que respecta a la gramàtica i la puntuació, com pel que fa a la selecció lèxica i als possibles calcs. A diferència de T6, que considera més fàcil d'aprendre tot el que és processual, per a T3 i T4, és justament un coneixement processual —és a dir una habilitat—, el que consideren més difícil. Podria ser que hi influís el fet que aquests dos docents són traductors professionals que, com ja hem vist, creuen que un traductor ha de saber traduir textos de diversos àmbits i adquirir el coneixement pertinent per a cada cas. Per tant, en comptes de destacar el domini del camp conceptual a les seves assignatures, posen l'èmfasi en qüestions processuals.

9.1.6.5 El que no es pot ensenyar als estudiants

Tots tres professors opinen que la traducció jurídica exigeix certes aptituds que no es poden ensenyar. En aquest sentit, doncs, distingeixen entre el que ha de portar l'estudiant a la situació d'aprenentatge i el que hi pot aportar el professor. T4 i T6 concorren a dir que no es pot ensenyar la passió per la traducció, tot i que les dues també opinen que, com a persones apassionades per la traducció, és possible que transmetin aquest entusiasme als estudiants. Per T4, una condició fonamental per ser un bon estudiant de traducció és que li agradi la traducció i, per tant, si un alumne no aconsegueix sentir aquesta passió, no pot arribar a ser un traductor de qualitat.

Per a T4 i T6, és la curiositat el que impulsa l'estudiant a emprendre el procés de traducció —i la resolució de problemes que exigeix—, fent-hi tots els esforços que la tasca requereix. Les dues coincideixen a dir que aquesta característica és indispensable per ser un bon estudiant i segons T4 és el resultat d'agradar-li la traducció. T6 opina que no es pot ensenyar aquesta curiositat i T4 declara que no es pot ensenyar la sensibilitat per la llengua i per la traducció, que ella defineix com “una certa predisposició traductològica”, i que entenem que inclou l'esmentada curiositat. T4 afirma que la traducció es pot ensenyar en un 80%, però que el 20% restant correspon a aquesta

sensibilitat. T3 també opina que la sensibilitat per la llengua no es pot ensenyar, però la defineix d'una altra manera: adonar-se l'estudiant o traductor del fet que el que diu està bé o malament. És cert que, d'acord amb aquesta definició, aquesta característica també podria entendre's com una predisposició traductològica, amb la qual cosa aquesta creença coincidiria amb la de T4.

Destaca que els tres professors coincideixen a opinar que no es pot ensenyar un tret que és tan rellevant per poder ser un bon traductor. Significa que ja ha de ser una qualitat de l'estudiant quan arriba a les classes de traducció jurídica. Això implica que els tres entrevistats creuen que hi ha persones que tenen aptituds per traduir i que n'hi ha d'altres que, malgrat els anys que passessin formant-s'hi, no arribarien mai a ser traductors.

9.1.6.6 El futur dels estudiants

Hem vist, doncs, que els professors entrevistats creuen que una part dels estudiants que cursen les seves assignatures no reunirà mai les condicions necessàries per poder exercir de traductor jurídic, ja que els falten unes aptituds que no es poden ensenyar, com ara la curiositat o la sensibilitat lingüística. Això no ens ha d'estranyar si tenim en compte que succeeix el mateix en altres àmbits professionals. Per exemple, tothom estaria d'acord que hi ha persones que no poden ser músics perquè no tenen oïda musical. D'altra banda, l'objectiu de la llicenciatura en Traducció i Interpretació no es limita a la formació de traductors sinó que també inclou la de traductòlegs. Hi ha una diferència considerable entre el percentatge d'alumnes que T4, d'una banda, i T6 i T3, de l'altra, creuen que podrà exercir professionalment com a traductors en acabar la carrera. L'estimació de T4 és la més elevada. Del pla vell, considera que tots vuit estudiants poden traduir perfectament en un marc professional i que la meitat d'aquests seran traductors brillants. En canvi no té cap estudiant al pla nou que destaquí i, per tant, no hi veu cap que serà un traductor excel·lent. Tot i així creu que més de la meitat d'aquests estudiants podrà començar-hi a exercir, afirmació que atenua dient que ho faran millor o pitjor. Sembla, doncs, que el nivell d'excel·lència que creu que ha de tenir un estudiant quan comença la seva professió de traductor no és gaire alt, si el comparem amb el de T6 i T3.

T3 estima que un deu per cent dels seus estudiants estarà preparat per començar a treballar, xifra que coincideix amb la més alta de les de T6, sent l'altra del cinc per cent.

Els percentatges de T6 coincideixen amb els dels estudiants que ella creu que tenen la curiositat que la professió exigeix i que no se'ls pot ensenyar. Implica que el noranta o noranta-cinc per cent restant hauria de dedicar-se a una altra cosa. Segurament és per aquest motiu que quan se li demana el que haurien de fer els altres per acabar-se de formar, d'entrada planteja una solució que sembla poc realista: que continuïn aprenent durant “anys i anys i anys” al costat d'algú que els indiqui les correccions que han de fer a les traduccions que realitzen. A continuació, però, afirma que el que consideraria ideal seria que fessin pràctiques que els permetessin traduir moltíssims textos i rebre les orientacions necessàries d'un traductor experimentat. Aquesta última proposta no és coherent amb les seves declaracions anteriors i possiblement respon a una voluntat de presentar una solució més optimista, és a dir d'atenuar les declaracions sobre el que realment creu.

T4 no creu que les pràctiques siguin una solució aconsellable per als estudiants que no reuneixen les condicions per exercir de traductors perquè és difícil que un estudiant en pràctiques faci pràctiques reals de traducció. Sovint se'ls hi demana que facin de professors d'idioma. Per això recomana que es continuïn formant formalment —per exemple amb un màster—, ja que dóna per suposat que són persones que no tenen la disposició d'autoformar-se. Igual que T6, aquesta professora planteja una opció que no sembla que consideri gaire realista, ja que diu que és el que haurien de fer “si és que de debò es volen dedicar a ser això”, cosa que indica que creu que és poc probable. Per aquest motiu, aquestes afirmacions, no les classifiquem de creences. En canvi, T4 considera l'autoformació un complement a la formació universitària per a aquells que ja es poden dedicar a la professió en acabar la carrera, atès que el món laboral els assabentarà de les exigències de la professió, i la formació que hauran rebut els permetrà assolir els objectius que consegüentment es plantegin.

T3 es limita a dir que els estudiants que no poden exercir de traductors haurien de continuar estudiant, sense especificar si ho haurien de fer pel seu compte o seguint uns estudis formals. El fet que dedica els 10 torns següents a recalcar que els estudiants no es beneficien prou de les classes per la seva falta de compromís i responsabilitat sembla indicar que creu que la seva proposta de continuar estudiant només seria efectiva si els estudiants primer canviessin d'actitud i es responsabilitzessin del seu aprenentatge.

Tot i que cap dels entrevistats creu que es dedica prou temps a la formació en traducció jurídica durant la carrera, tampoc no opinen que aquest sigui el motiu pel qual els estudiants no assoleixen un nivell professional. T4 afirma que ja no tenien prou temps amb el pla vell. En canvi, com que hi tenia un grup d'estudiants bons, creu que tots els estudiants havien adquirit els coneixements necessaris per començar a traduir professionalment, situació que coincideix amb la seva pròpia experiència com a llicenciada en Traducció i Interpretació que exerceix la professió de traductora. T6 opina que el temps sempre és curt, però que és suficient per proporcionar als estudiants les eines que necessiten per començar a traduir, i que a traduir, n'aprendran pel seu compte, tal com va fer ella.

9.2 Creences sobre l'enfocament traductològic

A l'apartat sobre l'enfocament metodològic hem vist les creences dels docents entrevistats sobre la manera de formar un traductor jurídic en la llicenciatura en Traducció i Interpretació. En aquest apartat veurem què creuen que han d'aprendre al llarg d'aquesta formació. Com a punt de partida veurem si els participants consideren útil la traductologia per a l'ensenyament de la traducció i, en cas contrari, quina base teòrica la substitueix. El constructe del bon traductor és una primera indicació de les creences dels docents sobre els objectius de la formació universitària de traductors jurídic, el qual es pot contrastar amb els objectius que formulen separatament, alguns dels quals són transversals, mentre que d'altres són específics de l'assignatura. Un objectiu comú a tots tres professors és la familiarització encaminada a l'adquisició del procés de traducció, que denominen de maneres diverses, i que analitzarem en un subapartat independent. L'últim punt que tractem en aquest apartat són els criteris d'organització de l'assignatura, que ens serveixen per obtenir una altra perspectiva sobre les creences professionals que hem anat constatant en aquests docents.

9.2.1 Utilitat de la teoria de la traducció per ensenyar traducció

T4 —llicenciada i doctora en Traducció i Interpretació— és l'entrevistada amb una formació més extensa en traducció i traductologia. Ella considera útil la seva formació en la teoria de la traducció, que aplica a les seves classes de traducció jurídica. Per exemple fa fer una anàlisi peritextual, macrotextual i microtextual de cada text original (Larose 1989; Tricás 1995), en el dossier per als estudiants inclou un encàrrec de traducció (Nord 1991) per a cada traducció, i fa servir “procés de traducció” —terme

utilitzat per nombrosos autors amb diferents accepcions— per referir-se a la metodologia que segueix un traductor per fer una traducció.

En canvi, T3 —diplomat en Traducció i Interpretació— no troba útil la seva formació teòrica perquè la considera allunyada de la realitat i pensa que el que necessiten els estudiants són solucions per a problemes reals. Per tant, el metallenguatge traductològic té una presència escassa en el seu discurs —per exemple, no esmenta ni l’encàrrec ni el procés de traducció—, i la teoria de la traducció tampoc es manifesta en la seva pràctica docent. Declara que va aprendre a traduir fonamentalment amb el *Diccionario de dificultades del inglés* de Torrents dels Prats (1976), del qual afirma que la teoria que no expressa és conèixer a fons les dues llengües i conèixer els mecanismes per passar d’una a l’altra. Tot i que sembla abraçar aquesta “teoria”, no revela els mecanismes que esmenta, però el seu discurs sí que evidencia la seva preocupació pel coneixement de la llengua —sobretot d’arribada— vista des d’una perspectiva més centrada en la norma que en l’ús, i amb un èmfasi especial en el lèxic i l’evitació de calcs.

T6 —licenciada i doctora en Filologia Catalana— demostra que està familiaritzada amb la traductologia ja que en el seu discurs apareixen tant el terme “encàrrec de traducció” com el de “procés de traducció”, però referint-se a la detecció, identificació i resolució de problemes i no pas a tota la metodologia traductora. Tot i amb això, les seves principals bases teòriques relacionades amb la traducció provenen de la seva pròpia experiència com a traductora —i l’anàlisi que n’ha fet—, i sobretot de la seva formació en el postgrau de Traducció Jurídica. Un dels focus importants de les seves assignatures és la normalització del llenguatge jurídic català, que va estudiar en aquest postgrau. El procés de traducció —amb el sentit que hem vist aquí amunt— és, potser, el procediment que més destaca en la seva pràctica docent i pel que sembla, prové de la seva pròpia anàlisi.

9.2.2 El bon traductor

A fi de conèixer els objectius que cada docent es planteja per a la formació d’un traductor jurídic, els els hem demanat directament, hem rastrejat la conversa per trobar-ne en altres punts de l’entrevista i els hem demanat que caracteritzessin el bon traductor. D’aquesta manera hem obtingut diverses perspectives que podem contrastar de les seves creences sobre els objectius. En totes les entrevistes hem observat una coincidència rellevant entre les característiques del bon traductor i els objectius específics plantejats

pels docents i, per tant, considerem que el constructe del bon traductor és útil com a indicador d'aquests objectius. En canvi, cada docent també formula almenys un objectiu general que considera que facilita la consecució dels objectius específics, i que no apareix entre les característiques del bon traductor. Entenem que es tracta d'objectius adreçats més concretament a una formació transversal dels estudiants —com seria el cas del pensament reflexiu—, que els enquestats consideren que el bon traductor té assolits i que no són característics només dels traductors.

T4 no esmenta el domini de les llengües de treball que ha de tenir el bon traductor, probablement perquè el dóna per suposat o perquè el que pretén presentar és el que diferencia un traductor d'un mer bilingüe. Tant T6 com T3 manifesten d'una manera més a menys explícita que el bon traductor ha de tenir un ampli domini de les dues llengües de treball. T6 hi afegeix que també ha de ser conscient de les limitacions que té tant de comprensió com de producció, i ha de conèixer els recursos que pot consultar per suplir-les. Per a T3 saber escriure és el tret més destacat del bon traductor. En aquest sentit, doncs, prioritza el coneixement de la llengua d'arribada per sobre de la de partida. Entre les mancances principals dels seus estudiants, tots tres professors hi recullen el desconeixement de la llengua pròpia, i T4 i T6 també hi inclouen el de la llengua estrangera. Per tant, observem que, segons les declaracions dels nostres entrevistats, els estudiants arriben a les assignatures de traducció jurídica sense haver consolidat els coneixements de llengua que ha de tenir un bon traductor.

Tots els participants compten la sensibilitat per la llengua —i per la traducció, segons T4— entre les característiques del bon traductor, però la defineixen de maneres diferents. T4 —la participant amb més estudis de traducció i traductologia— l'assimila a una certa predisposició traductològica. T6 se centra en la comprensió del text original i l'equipara amb el dubte sistemàtic o sospita per part del traductor que es pot estar equivocant amb la seva primera interpretació del text. En canvi, T3 es concentra en la producció del text meta i afirma que la sensibilitat per la llengua és que una persona sàpiga si el que diu està bé o malament, cosa que és coherent amb la importància que atorga a la redacció en la llengua meta i amb la seva perspectiva més centrada en la correcció lingüística.

Tots els docents coincideixen a opinar que el bon traductor ha saber resoldre problemes de traducció. T4 hi inclou el concepte de rigor, en el sentit de tenacitat en la recerca de

solucions adients. Segons T6 la resolució de problemes parteix del dubte sistemàtic en la interpretació del text l'original —que permet detectar dificultats— i continua amb la identificació del problema, requisit que considera imprescindible per poder procedir a la seva resolució.

Respecte al coneixement del dret que ha de tenir un bon traductor jurídic, T3 i T4 —ambdós traductors professionals— no consideren que hagi de ser profund aquest coneixement ja que, segons T4, un bon traductor ha de ser un traductor totterreny que sap obtenir la informació necessària sobre l'àmbit temàtic de cada un dels textos que tradueix. En canvi T6 hi presenta una certa ambigüïtat (*hotspot*), que resol afirmant que el bon traductor n'ha de tenir prou coneixement per “saber quin terreny trepitja” i per saber trobar la informació que li falta. Veiem, doncs, que torna a sorgir la seva creença que per damunt de tot, i a fi de suplir una falta de coneixement —temàtic en aquest cas—, el bon traductor ha de conèixer els recursos que poden resoldre els seus dubtes.

Cada un dels entrevistats també recull alguna característica del bon traductor que no esmenta cap dels altres participants. T4 equipara les qualitats del bon estudiant amb les del bon traductor, però destaca que el bon traductor ha de tenir curiositat per saber coses, tret que creu que pocs alumnes tenen i que no es pot ensenyar. Podem concloure, doncs, que T4 pensa que són pocs els estudiants que arribaran a ser bons traductors. Segons T6 el bon traductor ha de ser respectuós amb el text original i amb el seu autor, cosa que implica actuar amb una certa prudència. Atenua aquesta afirmació dient que hi ha de tenir un punt d'agosament en les seves solucions, i que ha de ser una persona activa i ràpida. Continua amb la seva descripció de la manera com ha d'actuar el bon traductor dient que ha de tenir la flexibilitat necessària per poder utilitzar eines de tipus diferents. Aquest tret és coherent amb l'èmfasi que T6 posa en el domini dels recursos per a la traducció. Per a T3, el bon traductor ha de saber distingir entre llengües a fi d'evitar interferències, cosa que és congruent amb l'atenció que presta a la detecció i reparació de calcs. És interessant constatar que totes les qualitats que T3 associa al bon traductor són lingüístics, mentre que la majoria de les de T4 són actitudinals, i les de T6 són una combinació d'actituds i de coneixements processuals i declaratius.

Tot i que els tres docents no han exposat exactament les mateixes característiques en les seves descripcions del constructe del bon docent, d'acord amb les perspectives manifestades al llarg de les entrevistes, creiem que tots tres estarien d'acord amb les

creences explicitades pels altres dos professors excepte en dos punts que guarden una relació entre si: si el bon traductor jurídic ha de tenir un domini profund del camp conceptual del dret i si ha de ser un traductor especialitzat. A diferència de T6, els dos entrevistats que són traductors professionals —T4 i T3— no creuen que un traductor jurídic hagi de ser especialitzat i, per tant, tampoc creuen que hagi de tenir un domini profund del dret. Això és congruent amb la seva creença que la metodologia per formar un traductor jurídic ha de ser essencialment igual a la metodologia per formar qualsevol traductor, perquè tots es dediquen a la mateixa tasca de traduir. Segons aquests dos docents, doncs, el bon traductor ha de saber-se informar del tema que tracten les traduccions que faci de qualsevol àmbit.

9.2.3 Objectius i continguts

Els objectius que es planteja un professor per a les seves assignatures indiquen les seves creences sobre el que s'hi ha de potenciar en l'estudiant o ensenyar-li. Ja hem vist a l'apartat sobre el futur dels estudiants que, segons els nostres entrevistats, no és objectiu de les seves assignatures de traducció jurídica que els estudiants puguin exercir professionalment de traductors quan acaben la carrera. El que pretenen és proporcionar-los les eines necessàries perquè puguin continuar aprenent a traduir.

A part del seus objectius específics —més directament relacionats amb l'assignatura—, tots els professors comparteixen un mateix objectiu general o transversal: que els estudiants millorin en les seves capacitats cognitives, és a dir, que aprenguin a pensar i a reflexionar o raonar. És comprensible que els docents de traducció es plantegin aquest objectiu, ja que el pensament és l'eina principal del traductor. És més, segons T6 el que és conceptual és el que costa més aprendre, i exigeix una capacitat reflexiva ben desenvolupada. Tal com hem comentat a l'apartat 9.1.3, Fomentar l'autonomia de l'estudiant, les actuacions autoreferides de T4 i de T6 són coherents amb aquest objectiu general, mentre que les de T3 no proporcionen una informació prou conclouent sobre aquesta congruència.

Tot i afirmar que la passió per la traducció no es pot ensenyar, T4 opina que el repte més difícil —però també el més important— de les seves assignatures és aconseguir que els alumnes s'apassionin, perquè creu que si a algú li agrada traduir, ja hi sent curiositat, i que és la curiositat el que l'impulsa a emprendre les tasques que requereix una traducció. Per tant, si a un estudiant li agrada traduir, tindrà ganes de resoldre els

problemes que la traducció li planteja. Segons T6, el repte més important de les seves assignatures també és el seu altre objectiu general —conèixer i respectar les pròpies limitacions— i figura, a més a més, entre les seves característiques del bon traductor. És el que fa, per exemple, que un traductor només accepti encàrrecs de traducció que se sent capaç de portar a terme.

Tots els docents comparteixen el fet que dos dels seus objectius específics estan relacionats amb el procés de traducció —o metodologia de la traducció— i els coneixements temàtics. Com veurem al subapartat següent —Què entenen per procés de traducció?— els entrevistats plantegen aquesta metodologia de maneres diferents. Els seus objectius temàtics també són diferents. T4 considera que els estudiants han d'aprendre a obtenir la informació necessària del camp conceptual per poder fer la traducció, i T3 opina que han d'adquirir una cultura general —de la qual forma part el dret— i que no necessiten un coneixement profund de la matèria. En canvi —tot i havent-hi una lleugera indefinició sobre el tema (*hotspot*)—, l'objectiu de T6 és que els alumnes assoleixin un bon coneixement del camp conceptual del dret, atesa la ignorància que tenen del tema, segons aquest docent a causa de la seva curta edat i falta d'experiència. Aquest objectiu no sols és congruent amb les mancances principals dels estudiants declarades per aquesta professora, sinó que també és un dels trets que integra el seu constructe del bon traductor.

Alguns dels objectius específics, només els comparteixen dos dels entrevistats. T4 i T6 coincideixen a considerar convenient que els estudiants es facin amb un bagatge de material per a la traducció, cosa que és coherent amb el seu objectiu general de facilitar als estudiants les eines que necessitaran per traduir en el futur i que denota la importància que aquestes professores atorguen a les fonts de consulta.

T6 i T3 coincideixen a qualificar d'objectius aspectes relacionats amb la comprensió del text de partida i la redacció del text meta. La comprensió del text és un objectiu recurrent de T6 en totes les seves assignatures, siguin de llengua catalana o de traducció. Respecte a la traducció, creu que és fonamental la fase de comprensió perquè segons el seu parer, la majoria dels errors de producció es deuen a errors de comprensió. A fi de facilitar-los la comprensió dels textos jurídics, tracta de proporcionar als estudiants coneixements del camp conceptual, a part de fer-los fer moltes activitats de comprensió, com ara sintetitzar un text o ordenar-ne fragments desordenats. En canvi, T3 planteja

com a objectiu que els estudiants sàpiguen resoldre problemes de comprensió lèxica, sobretot a partir de la consulta de diccionaris. Afirmar, a més, que un traductor pot traduir un concepte sense entendre'l —o només amb una comprensió superficial—, motiu pel qual entenem que el que li han de proporcionar els diccionaris és un equivalent i una definició mínima. Això és congruent amb la seva creença que el traductor no necessita una visió ni profunda ni integrada del dret.

Respecte a la producció en la llengua meta, T6 pretén que els seus estudiants vagin sistematitzant les seves inadequacions lingüístiques en català a fi d'acabar amb un recull de fitxes amb dubtes resolts. Així mateix proporciona als estudiants normes i models de redacció jurídicoadministrativa a fi que coneguin les propostes existents de normalització del llenguatge jurídic català. Aquestes eines faciliten la consecució del seu objectiu a l'entorn de la redacció. T3 té com a objectiu que els estudiants aprenguin a escriure amb un estil jurídic —com ho escriuria un advocat— cosa que està relacionada amb el seu requisit més destacat per ser un bon traductor: que sigui un bon escriptor. Ara bé, no revela com aconsegueix aquest objectiu estilístic. No indica que els textos paral·lels tinguin un lloc preponderant a les seves assignatures i sembla difícil que els diccionaris, que tant afavoreix, proporcionin la informació estilística necessària. A part de traduir, les activitats que esmenta es realitzen sobre unitats lèxiques i, per tant, tampoc tracten qüestions estilístiques ni textuales. Per aquests motius concloem que o ens trobem davant d'una altra discrepància entre les declaracions de T3 i la seva pràctica docent, o simplement no hi ha prou indicis d'aquesta congruència en el seu discurs.

T4 és l'única docent que té com a objectiu per als estudiants de l'últim trimestre de traducció jurídica que s'assabentin d'aspectes del món laboral que els facilitin l'inici de la seva etapa professional. Exemples en són l'elaboració de pressupostos i factures, el càlcul del temps que requereix una traducció i el coneixement de les associacions professionals. Així mateix procura que els estudiants vagin posant les bases d'una metodologia professional perquè puguin respondre a les exigències del mercat quan s'hi trobin. T4 opina que, com a traductora professional, es troba en una posició privilegiada per poder respondre a les inquietuds manifestades pels estudiants sobre aquestes qüestions.

9.2.4 Què entenen per procés de traducció?

Cap dels entrevistats entén “procés de traducció” com a procés mental d’acord amb la definició d’Hurtado (2001), seguint Seleskovitch (1974) i Lederer (1981). En el discurs de T3, no apareix el terme, i T4 i T6 el fan servir amb sentits diferents. T4 l’equipara amb la metodologia que segueix un traductor per fer una traducció. En canvi T6 el reserva per a una part d’aquesta metodologia, la que concerneix el tractament de problemes de traducció i que inclou la seva detecció, identificació i resolució.

A grans trets, els tres docents fan seguir un procés semblant. Es fa una anàlisi del text original. Es detecten elements a l’original que poden causar problemes de comprensió o de traducció. Es va traduint el text atenint-se a la informació obtinguda de l’anàlisi de l’original i tenint en compte els requisits de l’encàrrec de traducció, en el cas de rebre’n un. Simultàniament, mitjançant la consulta de recursos, es van resolent els problemes detectats. Cap dels tres entrevistats parla de la revisió, que és una fase que sol formar part del procés dels traductors professionals i que també apareix en les obres que tracten les fases que integren el procés de traducció entès com a procediment o metodologia de la traducció, per exemple Delisle (1980). És possible que aquests professors entenguin que la sessió de correcció fa la funció de revisió i serveix de model.

També hi ha alguns trets que distingeixen la manera com cada docent conceptualitza aquest procés. El més important és el moment i la manera de tractar la informació temàtica. T6 i T3 la donen abans de fer traduir el text, i T4 l’explica o la fa exposar després de haver-se fet la traducció. T6 proporciona als estudiants una síntesi escrita a l’entorn d’un tema jurídic relacionat amb el text, i també els en fa una presentació oral a classe. Tracta el camp conceptual en més profunditat que els altres dos docents. En comptes de limitar-se a una descripció, per exemple, de les funcions d’un òrgan i de l’equivalent més proper en la llengua meta, hi estableix relacions i diferències —per exemple entre el procediment civil, el contenciós administratiu, el laboral i el penal— i hi entra en més detall —per exemple, especificant l’organització interna d’un òrgan i la mena de documents que emet. T3 dona als estudiants una informació molt elemental en anglès sobre el tema que tracta el text —per exemple la franquícia o el dret de societats. En canvi, T4 combina la correcció del text amb petites explicacions temàtiques i fa que els estudiants facin exposicions, per exemple sobre el *Court de Cassation*. T6 i T3 transmeten la informació del camp conceptual que consideren que els estudiants

necessiten per poder traduir el text. En canvi T4 només els proporciona la informació que no han trobat i en certs casos encara els la fa buscar i exposar. El procediment dels tres docents és consegüent amb el seu enfocament metodològic, més transmissionista o més constructivista.

A la fase anterior a la traducció, també hi trobem diferències. T3 no esmenta l'encàrrec de traducció, la situació comunicativa del text original o meta, ni cap altre aspecte pragmàtic, cosa que fa pensar que pressuposa que aquests condicionants són idèntics per als dos textos. Així com T6 fa una presentació més exhaustiva dels aspectes jurídics del text original i meta, T4 facilita als estudiants una guia per a cada text i tracta més a fons aspectes traductològics, amb l'anàlisi del text original des d'una perspectiva peritextual —que és més cultural—, macrotextual i microtextual. Creiem que les experiències precursors poden haver influït en aquests enfocaments. Com hem vist, a T3 la teoria de la traducció que va estudiar durant la carrera no li sembla útil per a la traducció i, per tant, no la té en compte en aquesta fase. A T6 sempre li ha agradat la combinació de llengua amb dret, fa anys que s'interessa pel dret i es va sentir insegura durant els estudis de postgrau quan havia de fer una traducció sense haver rebut una informació prèvia sobre el text. En canvi a T4 sempre li ha agradat la traducció, com a traductora professional considera que cal ser un traductor totterreny —capaç de portar a terme la traducció de qualsevol tipus de text—, i compta amb un model d'anàlisi del TO que prové en part dels seus estudis de traducció, que ella considera útil i aplicable —amb petites modificacions— a textos de qualsevol mena.

El tractament de problemes també revela un punt que distingeix el procediment de T6 del dels altres entrevistats. Ella el treballa amb més deteniment i hi inclou una fase que no esmenten els altres: la identificació del problema, que segueix la seva detecció. Segons T6, identificar un problema de traducció implica delimitar-lo i concretar-lo; és a dir, implica identificar una unitat dintre del text i veure les relacions que té amb altres unitats. En aquest sentit, significa col·locar la unitat identificada en un sistema juntament amb altres unitats. Segons aquesta professora, la detecció d'un problema sorgeix d'una sospita. En identificar el problema, se sistematitza aquest sospita. Un cop identificat el problema, el traductor és conscient del que ha de resoldre i, per tant, està més ben encaminat per saber quins recursos ha de consultar per arribar a una solució adient. Veiem, doncs, que encara que les grans fases del procés de traducció són molt

semblants entre els tres docents, el que tracten a l'interior d'aquestes fases pot ser molt diferent.

9.2.5 Criteris d'organització de l'assignatura

Els criteris dels docents per organitzar les seves assignatures tenen punts importants en comú, però en els tres casos el criteri principal és diferent i està estretament relacionat amb les experiències precursors de cada professor. També apliquen criteris bàsicament diferents —que expliciten en major o menor grau— en la selecció dels textos que els estudiants han de traduir. T4 i T6 coincideixen a tenir en compte les característiques de les assignatures per triar el textos per traduir, cosa que no sembla ser el cas de T3, que només imparteix assignatures de traducció jurídica. Tots els docents coincideixen a utilitzar el procés de traducció com a element organitzador. S'inicia aquest procés a l'aula, els estudiants el continuen a casa, i s'acaba a la classe amb la correcció, que fa la funció de revisió. Els tres docent també fan fer activitats de comprensió del text original i pràctiques d'elements problemàtics de la traducció. Havent vist els criteris comuns, a continuació veurem els criteris que varien d'un professor a un altre.

T4 té dos criteris principals d'organització de l'assignatura que diferencien el seu enfocament del dels altres docents. El primer és traductològic: a l'inici del trimestre proporciona un esquema d'anàlisi de cada traducció que serveix de guia per al procés de traducció i, consegüentment, per a l'assignatura. Aquest criteri es correspon amb les seves experiències precursors: el seu profund interès per la traducció, la seva opinió que els coneixements de traductologia que va adquirir durant els seus estudis de Traducció i Interpretació li eren útils, la seva perspectiva com a traductora professional que una traducció jurídica és essencialment igual a la traducció de qualsevol tipus de text. El seu segon criteri és de respondre a les necessitats dels estudiants —que detecta quan corregeix les traduccions—, la qual cosa li permet facilitar als estudiants exercicis i activitats de reforç sobre qüestions lingüístiques, terminològiques i culturals. Aquest criteri és un clar exemple de centrar-se en l'estudiant. Pel que fa a la tria de textos per traduir, utilitza encàrrecs reals de traducció jurada per a l'assignatura de traducció jurada, amb la qual cosa els estudiants poden comprovar la qualitat de les seves traduccions quan les comparen amb les de traductors professionals. Aquesta iniciativa és congruent amb el seu objectiu de tractar aspectes professionals i amb el seu enfocament metodològic de centrar-se en els estudiants, atès que els motiva el fet de

comprovar que ja treballen a un nivell de qualitat professional. Un altre factor que influeix en la seva selecció de textos és el nivell dels seus estudiants. En adonar-se que bona part dels membres del grup classe d'una de les seves assignatures eren estudiants Erasmus, va optar per treballar amb textos més senzills, i així va demostrar de nou com respon a les necessitats dels alumnes i se centra en l'estudiant.

T3 es basa en la seva pràctica professional per seleccionar els textos per traduir. Afirmar que tria textos que considera que reflecteixen el tipus de documents que els estudiants traduiran quan comencen a treballar, com ara un contracte de franquícia. A més, fa servir textos que ell ja ha traduït o d'altres que s'hi assemblen. En aquest sentit, doncs, la seva pràctica professional li proporciona el primer criteri organitzador de les seves assignatures. El seu segon criteri —que es manifesta d'una manera més visible— és el tema jurídic a l'entorn de cada un d'aquests textos, com ara la franquícia o el dret mercantil. Juntament amb el text original, T3 facilita als estudiants una documentació molt bàsica sobre el tema. Veiem, doncs, que tot i haver estudiat una diplomatura en Traducció i Interpretació, T3 no prioritza els criteris traductològics en l'organització de les seves assignatures, cosa que és coherent amb el seu rebuig de la majoria de les orientacions teòriques que va rebre durant la carrera. La seva selecció de textos es pot interpretar de dues maneres: com a exemple de centrar-se en el docent —fa traduir textos que ell ja ha traduït— o com a indicació que vol preparar els estudiants per al seu futur professional —fa traduir textos que ell creu que traduiran professionalment. Ens inclinem a favor de la primera interpretació, ja que concorda amb altres indicis de la seva creença en una metodologia centrada en el docent i, a més, no és la primera vegada que el que declara aquest docent no acaba de reflectir les seves creences.

El principal criteri organitzador de T6 és jurídic. Cada trimestre tracta una branca diferent del dret. Per exemple, el primer trimestre de traducció jurídica se centra en el dret privat i l'últim trimestre de traducció econòmica s'inscriu en el dret internacional, tot i sent una assignatura relacionada amb l'economia. Aquest criteri concorda amb les seves experiències precursoras: sempre s'ha interessat per la combinació de llengua i dret i ha acabat fent la carrera de dret. També s'ajusta al seu objectiu de centrar les seves assignatures —en gran part— en la transmissió de coneixements conceptuals, ja que considera que el que és conceptual és el que costa més aprendre. A partir del seu segon criteri de centrar-se la en normalització del llenguatge jurídic català —fruit de la seva experiència en el postgrau de Traducció Jurídica—, selecciona textos més

“convencionalitzats” per a la primera assignatura de traducció jurídica, i documents progressivament menys estandarditzats per a les següents. En rebre l’encàrrec d’impartir una assignatura diferent de les que feia habitualment —traducció econòmica anglès-català, per obtenir l’habilitació com a traductor jurat—, no podia aplicar aquest segon criteri de normalització del llenguatge jurídic i va haver de buscar altres criteris, un dels quals era que fossin textos que els estudiants haurien de conèixer si es presentessin a l’examen corresponent. Aquest canvi de criteri va fer que T6 seleccionés textos molt allunyats dels criteris que utilitzava per a les assignatures de traducció jurídica, i es va adonar del valor dels textos que no estan estandarditzats. Això va provocar un canvi en la seva perspectiva cognitiva respecte als criteris de selecció de textos per a les assignatures de traducció jurídica. Alhora, cada vegada se sentia més segura i més tranquil·la amb la seva docència d’aquesta matèria. Així, doncs, va incorporar els criteris de diversitat i d’actualitat als que aplicava a la selecció de textos per a les assignatures de traducció jurídica.

Tres aspectes d’aquest canvi concorden amb les característiques de creences recollides per Pajares (1992:324):

- 1) Les creences més recents són les més fàcils de canviar: només feia quatre anys que T6 impartia aquestes assignatures.
- 2) Els canvis durant la vida adulta —que no són habituals— se solen donar per una conversió d’una autoritat a una altra o per un canvi de perspectiva cognitiva (*Gestalt shift*).
- 3) Els sistemes de creences estan més relacionats amb components afectius que els sistemes de coneixements: T6 se sentia més segura i tranquil·la i, per tant, podia obrir-se a uns nous criteris, que va abraçar amb entusiasme.

Aquest és l’únic canvi de creences que hem detectat en aquesta recerca, cosa que no estranya atesa la gran estabilitat i resistència als canvis que caracteritzen les creences.

A fi de refermar les nostres interpretacions de les creences dels nostres participants sobre la manera d’enfocar l’ensenyament de la traducció jurídica, ens ha resultat útil analitzar la manera com els docents organitzen les seves assignatures i seleccionen els textos per traduir. Aquesta anàlisi també ens ha proporcionat exemples addicionals de la congruència o incongruència detectada entre les seves declaracions de creences i les seves actuacions autoreferides. El resultat més destacat d’aquesta anàlisi ha estat la constatació d’un canvi de creença.

Capítol 10. Discussió

Fa més de quinze anys, en els cursos de doctorat del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, vam entrar en contacte per primera vegada amb la recerca etnogràfica d'una banda i les creences professionals de l'altra, i ens va semblar que una recerca que combinés aquests dos elements ens permetria conèixer més a fons la manera com conceptualitzen la seva docència altres professors que també impartien docència en traducció jurídica. Com passa sovint, el nostre projecte de tesi era molt més ambiciós del que seria possible portar a terme en una recerca de les dimensions d'una tesi.

Al llarg d'aquests últims quinze anys, hem arribat a una comprensió molt més profunda del que és una etnografia i també de la funció i característiques de les creences, i hem anat assajant diversos procediments de generació i anàlisi de dades i els instruments per portar-los a terme. Entre les possibles fonts de dades, vam iniciar la recerca amb una entrevista amb sis professors, i en vam seleccionar tres de combinacions lingüístiques diferents per a aquest treball. També vam entrevistar dos estudiants de cada un d'aquests professors per conèixer la seva perspectiva de la pràctica docent experimentada. Hem treballat així mateix amb observacions de classe i amb materials del professors, com ara programes i dossiers d'assignatures. Respecte a l'anàlisi, hem realitzat anàlisis de discurs de diferents tipus, per exemple examinant els conceptes clau o recollint el que diu el docent, com ho diu, i quins temes recursius tracta. També hem fet mapes conceptuals de diversos constructes dels professors, com ara del bon traductor.

Al llarg d'aquestes diverses aproximacions vam anar afinant el nostre instrument principal —la mateixa investigadora— per poder decidir quan havíem d'aplicar una tècnica o una altra en la fase d'interpretació. Com a eines externes, a part d'elaborar taules d'anàlisi en Word, vam treballar durant uns quants anys amb el programa d'N-Vivo, però al final no ens va resultar prou convincent. Possiblement ara s'hi han introduït canvis que resoldrien les deficiències que hi vam trobar, com ara no poder destacar el fons del text amb colors, o no poder aplicar simultàniament i instantàniament diversos filtres per observar les dades. És més, amb el lapse del temps, a causa dels canvis tecnològics hem tingut problemes per recuperar feina realitzada fa uns quants

anys amb aquest programa. Recollim exemples de les anàlisis realitzades a l'annex 3, Aproximacions analítiques anteriors (2002-2013).

Sens dubte, aquest camí d'assaig i error era necessari per poder elaborar el disseny de recerca que hem acabat aplicant, així com les seves eines d'anàlisi. Alhora vam anar concretant els nostres objectius metodològics, per arribar a un disseny que permetés realitzar una primera aproximació a les creences professionals d'un col·lectiu a partir d'una sola entrevista semioberta d'entre 45 i 100 minuts amb cada participant. Hem analitzat les grans categories de cada entrevista amb els filtres d'Excel, que ens han proporcionat l'agilitat que altres programes no permetien, i que Excel tampoc no facilitava quan vam iniciar la nostra recerca. Cada cop que necessitàvem fer-ne una anàlisi més detallada, simplement copiàvem el text filtrat d'Excel a Word, on podíem destacar el fons del text amb color, cosa que ens resulta summament útil i transparent. El fet de poder afegir una nova categoria al full de càlcul en qualsevol moment i veure'n els resultats immediatament ens ha permès comprovar fàcilment les hipòtesis que ens han anat sorgint. Hem comprovat que l'entrevista semiestructurada pot generar una riquesa de dades que totes soles ja proporcionen un bon primer atansament al pensament d'un col·lectiu. Els documents als quals ens referim estan recollits en l'annex 2, Documents per a l'anàlisi de les entrevistes.

Com a professora de traducció jurídica amb ganes de saber com els altres docents d'aquesta matèria concebien i portaven a terme la seva docència, teníem el col·lectiu perfecte per estudiar, i encara no existia cap anàlisi de les seves creences. Nosaltres ja en formàvem part, i això va facilitar la nostra "entrada en la cultura". No sols coneixíem de primera mà el context institucional, sinó que teníem una bona relació amb els participants. Un dels propòsits d'aquest primer estudi en el nostre àmbit és d'assenyalar possibles investigacions futures necessàries no sols per comprendre en més detall el pensament dels seus docents sinó també per contribuir al coneixement sobre la identificació, formació i caracterització de les creences professionals de docents.

10.1 Creences

L'ensenyament d'idiomes compta amb una llarga història de recerca sobre les pedagogies personals dels docents, i ja s'hi han fet estudis que se centren en qüestions concretes, com ara l'ensenyament de la gramàtica. En el nostre cas, fem una a primera aproximació al pensament de professors de traducció jurídica i, en comptes de centrar-

nos en una qüestió concreta —com ara el tractament de les diferències culturals en la traducció de textos jurídics— hem preferit fer-hi una aproximació més global i sempre centrat en l'enfocament docent, és a dir, en com i què s'ensenya.

Pel que fa a la formació, caracterització i identificació de creences, en gran mesura ens hem basat en els supòsits sobre creences de professors recopilats per Pajares (1992), a partir dels resultats generalment acceptats pels investigadors d'aquest àmbit. Més de la meitat de les seves setze característiques ens han resultat útils per a aquesta recerca.

10.1.1 Formació, identificació i estabilitat de creences

Respecte a la formació de creences, dues característiques s'han manifestat en aquest estudi: el seu caràcter episòdic, avaluatiu i afectiu, i la influència que hi exerceixen les experiències precursors. Nespor (1987) sosté que les creences es construeixen a partir d'experiències que s'emmagatzemen episòdicament. El nostre estudi corrobora els resultats de Nespor ja que tots els nostres professors col·laboradors narren almenys un episodi en què es forma o es confirma una creença docent. Aquestes narratives contenen elements avaluatius i afectius, trets que destaquen diversos autors en descriure com les creences filtren la interpretació de nous fenòmens, i que recull Pajares (1992) en la seva característica número 4 (Abelson 1979; Calderhead i Robson 1991; Eraut 1985; Goodman 1988; Nespor 1987; Nisbett i Ross 1980; Posner et al. 1982; Rokeach 1968; Schommer 1990). La detecció d'aquestes característiques contribueix a la identificació de creences. Els relats analitzats segueixen les pautes de les narratives personals, i inclouen fragments en discurs directe i una narració molt viva amb elements afectius i avaluatius.

En aquest estudi denominem “experiències precursors” les actituds arrelades en el passat i les experiències educatives i professionals que poden haver contribuït a la formació i identificació de creences pedagògiques. Amb la seva característica número 2, Pajares (1992) afirma que les creences s'adquireixen per un procés de transmissió cultural (Abelson 1979; Brown i Cooney 1982; Eisenhart et al. 1988; Nisbett i Ross 1980; Peterman 1991; Posner et al. 1982; Rokeach 1968; Van Fleet 1979), concepte que forma part de la nostra categoria d'experiències precursors. Pel que fa, concretament, a la influència dels estudis en la formació de creences, Mohamed (2006) posa de relleu la concordança entre l'avaluació d'una experiència educativa i l'acceptació o rebuig d'una pràctica docent. Efectivament, hem constatat que tots els professors participants

rebutgen algun aspecte de la seva formació en traducció i s'asseguren que no forma part de la seva metodologia.

S'han manifestat divergències i semblances entre les creences docents dels entrevistats, que responen a diferències no sols de formació sinó també d'altres experiències precursors com són el fet de ser traductors professionals o de tenir una actitud arrelada, que es manifesta amb l'expressió "sempre m'ha agradat". A tall d'exemple, a diferència dels docents-traductors, un dels professors considera que els traductors jurídics han de tenir un coneixement relativament profund del seu camp conceptual, cosa que concorda amb els objectius plantejats per Borja (1996). Com a experiències precursors relacionades amb aquesta qüestió hem constatat que a part del fet que no és traductora professional, a aquesta professora sempre li ha agradat la combinació entre llengua i dret; que volia estudiar dret i que ho acaba fent; que admira els juristes i la manera tan clara com s'expressen i que va fer la tesi doctoral sobre un tema relacionat amb conceptes jurídics. Aquesta divergència de creences també reflecteix la discussió acadèmica sobre el tema que s'evidencia en obres com ara la lliçó inaugural d'Enrique Alcaraz Varó (2000), "El jurista como traductor y el traductor como jurista". Pel que fa a les creences, doncs, aquest exemple indica com la identificació d'experiències precursors també pot facilitar la identificació de creences.

Respecte a l'estabilitat de les creences, que és un tema recurrent en la literatura sobre la cognició, és una característica que no hem pogut estudiar, atès el caràcter transversal de la nostra recerca. Tot i així, hem identificat un canvi de creença narrat per una dels docents i un possible estat de transició entre enfocaments metodològics. Seria interessant investigar els canvis insinuats aquí per saber com han evolucionat les creences identificades fa 12 anys, justament quan es començava a divulgar nocions relacionades amb el procés de Bolonya i s'iniciava la seva introducció a les universitats.

10.1.2 Creences i coherència

Més enllà de la formació de creences, la literatura sobre el pensament professional ha tractat un tret primordial per a la identificació de creences: la seva coherència. Les característiques 7 i 8 de les creences recollides per Pajares (1992) tracten la coherència de les creences entre si i respecte a tot el sistema de creences. Caldria elaborar una descripció de tot el sistema de creences per poder-hi investigar la coherència amb les creences docents, recerca que excedeix els límits d'aquest estudi. Nosaltres hem

analitzat la coherència entre creences o possibles creences i entre aquestes i les experiències precursors, a fi d'identificar-les i entendre-les.

10.1.3 Interpretació dels *hotspots* més destacables

Un cas concret de coherència és el que s'estableix entre les creences declarades i el comportament. Les característiques 12, 14 i 15 de les creences recollides per Pajares (1992) tracten el comportament: la seva relació amb les creences i la seva funció en la identificació de creences. La relació entre les creences dels docents i la seva pràctica docent és el tema que, de lluny, ha suscitat més recerca sobre el pensament respecte a l'ensenyament-aprenentatge d'idiomes. A fi de generar dades de comportament per contrastar amb les declaracions dels subjectes, molts d'aquests estudis inclouen una part dedicada a les observacions a l'aula (per exemple, Basturkman, Loewen i Ellis 2004; Borg 1999; Breen, Hird, Milton, Thwaite i Oliver 2001; Bussis, Chittenden i Amarel 1976; Clandinin 1986; Cochran-Smith i Lytle 1990; Elbaz 1983; Freeman 1996; Woods 1996). Alguns treballs han obtingut dades de contrast amb actuacions autoreferides, principalment amb qüestionaris (per exemple, Mohamed 2006). Tot i la informació valuosa que proporcionen les observacions —no sols per a l'investigador, sinó també per al docent—, és un procediment que requereix una inversió considerable de temps i l'anàlisi de les dades generades és complexa. És més, en la seva tesi doctoral, Mohamed confirma la coherència entre el comportament observat dels professors estudiats i les seves declaracions autoreferides (2006: 238).

Per aquests motius, el nostre propòsit metodològic ha estat d'elaborar un disseny de recerca que permetés construir coneixement sobre la cognició docent sense observar les aules. En el seu lloc hem fet servir les actuacions autoreferides dels docents. L'avantatge d'integrar aquest procediment en una entrevista semioberta i no pas en un qüestionari és que permet ampliar i aclarir la comunicació. Ara bé, qualsevol procediment de recerca comporta unes limitacions. La presència de l'observador, per exemple, pot alterar el comportament objecte de l'observació a l'aula i les actuacions autoreferides no sempre reflecteixen fidelment el comportament. Per exemple, un parlant pot vestir el seu discurs per representar-se en sintonia amb el discurs institucional.

En el moment de realitzar les entrevistes per al nostre estudi l'any 2003 —possiblement per influència de la divulgació de plantejaments associats amb l'Espai Europeu

d'Ensenyament Superior, el procés de Bolonya, i el projecte *Tuning*—, sembla que als nostres participants, no sols els resultaven familiars conceptes pedagògics relacionats amb aquestes propostes, sinó que eren conscients que aquests formaven part del nou paradigma al qual haurien d'adaptar les seves assignatures. En aquest sentit, doncs, no ens havia d'estranyar que es declararessin a favor de les innovacions metodològiques que plantejava el nou model universitari, i que les seves actuacions (autoreferides) reflectissin creences arrelades en el seu model anterior. Alguns exemples dels conceptes a què ens referim són “student autonomy” (l'autonomia de l'estudiant), “lifelong learning” (aprenentatge permanent / aprenentatge al llarg de la vida), “learning how to learn” (aprendre a aprendre), “reflective thinking and critical thinking” (pensament reflectiu i pensament crític), “collaborative learning” (aprenentatge col·laboratiu) i “group work” (treball en grup). Tots ells han sorgit en el curs d'aquesta recerca. A part de sintonitzar-se amb el discurs institucional, una persona entrevistada pot tractar de conformar la seva intervenció a les suposades expectatives de l'entrevistadora i, com a conseqüència podria ser que les seves declaracions no reflectissin fidelment les seves creences. L'anàlisi del discurs ens ha resultat útil per detectar quan un entrevistat es representa d'acord amb el supòsits aquí esmentats.

Tot i que la incoherència entre declaracions i actuacions (autoreferides) pot respondre a la intenció del subjecte de representar-se d'una manera aliena al seu pensament, també succeeix que convisquin creences contradictòries en el sistema de creences d'una persona, i sovint ni tan sols n'és conscient (Crandall 2000). Es podria suposar que els docents mantindrien una coherència en el seu discurs sobre el que pensen i el que fan però, com a mínim en algunes ocasions, aquest no ha estat el cas en aquest estudi. Hem detectat diversos *hotspots* (Woods 1996) en el discurs dels docents —és a dir, incongruències entre declaracions de creences i actuacions autoreferides—, i hem analitzat la funció que tenen per a la identificació de creences.

Ja hem esmentat que una incongruència entre les creences declarades i el comportament podria explicar-se pel fet que sovint una persona entrevistada ajusta el seu discurs a les seves suposades expectatives contextuais, tant les institucionals com les que atribueix a l'entrevistadora. Un altre motiu d'aquesta discordança podria ser el fet que en les teories implícites, hi poden coexistir creences contradictòries, tal com afirma Mohamed (2006: 249) i Argyris i Shön (1974), en aquest cas referint-se al que anomenen teories contradictòries, una de declarada i una altra que es porta a la pràctica. Borg (1999), en

canvi, atribueix la incongruència al fet que sovint l'enfocament dels docents és eclèctic. però caldria esbrinar quins factors serveixen per diferenciar un enfocament eclèctic de les altres explicacions possibles d'una incongruència metodològica.

Segons altres estudis, un conflicte intern podria indicar una transició entre enfocaments (Wood 1996). Ara bé, perquè s'iniciï una transició d'aquest tipus, primer l'ensenyant n'ha de prendre consciència (Crandall 2000) i després ha de sentir la necessitat de canviar (Ballesteros 2000; Freeman 1989; Lamie 2001, 2002, 2004, 200; Pennington 1995). Els nostres resultats corroboren aquestes afirmacions. T3 manifesta una incongruència entre creences —o possibles creences— i les seves actuacions autoreferides respecte a l'enfocament metodològic de la seva assignatura, però no manifesta cap indicatiu de ser-ne conscient. En canvi una altra docent que també fa palesa una contradicció semblant reitera la seva consciència que possiblement hauria d'actuar d'una altra forma i ja incorpora en la seva metodologia alguns elements del nou enfocament. Per aquest motiu, hem interpretat que les teories implícites d'aquesta professora es trobaven en un estadi de transició i en canvi, no hem entès així la pedagogia personal de T3. Convindria fer una descripció més completa dels factors que indiquen una transició entre creences.

És cert que, segons Mohamed (2006), la contradicció de T3 podria atribuir-se a factors contextuais, com ara l'adaptació al nou pla d'estudis —amb grups més grans i un alumnat més divers— o el fet de tenir un grup d'estudiants especialment passius. D'acord amb aquesta investigadora, també es podria deure al fet que el professor no sap com implementar les seves creences. Atès que el nostre docent atribuïa la poca participació dels estudiants a la passivitat d'aquest grup classe, podria ser que simplement no sabés com havia de motivar els estudiants a ser més participatius. Delimitar aquests factors contextuais és d'especial importància per conèixer les necessitats formatives dels docents, i per poder portar a terme una introducció reeixida d'una innovació institucional com és un nou pla d'estudis o el procés de Bolonya. En aquest sentit, doncs, convindria fer-hi una recerca més àmplia.

Tot i que aquestes diverses interpretacions dels *hotspots* són plausibles en circumstàncies diferents, una anàlisi del conjunt del discurs del docent en qüestió suggereix que les declaracions de creences no sempre reflecteixen les creences dels professors. En el cas d'aquest professor, provisionalment no les hem considerat

creences, sinó que hem fet servir les actuacions autoreferides com a punt de partida per a la identificació per inferència d'aquestes creences, que hem contrastat amb el conjunt de dades per constatar-ne la coherència. És probable que amb futures recerques es podran obtenir dades significatives per avançar en aquest camp.

No es pot simplificar la tasca interpretativa de la investigadora en creences, i tampoc no convé, per no perdre la riquesa que la interrelació de les dades generades ens proporciona sobre el pensament docent. Ara bé, en el futur, prestarem més atenció a les incongruències que sorgeixin en el moment de fer les entrevistes a fi de generar dades suficients per poder-les interpretar més fàcilment. La identificació d'uns fenòmens potencialment significatius com són els *hotspots* convida a una exploració més profunda justament perquè evidencia una contradicció. En aquest sentit han contribuït a organitzar alguns aspectes d'aquesta recerca.

10.2 Enfocament per a l'ensenyament-aprenentatge de la traducció jurídica

Hem considerat oportú iniciar la recerca en la cognició docent de professors de traducció jurídica amb un estudi que tractés diverses dimensions de la polifacètica tasca de formar un traductor especialitzat, totes elles relacionades amb l'enfocament docent, és a dir, amb el que els professors creuen que s'ha d'ensenyar-aprendre i amb la manera com creuen que s'ha d'assolir aquest objectiu. Hem abordat així el component més teòric dels tres que integren la caracterització de la metodologia d'ensenyament de la traducció que hem adaptat del model elaborat per Richards i Rodgers (1986/1999) sobre la metodologia d'ensenyament-aprenentatge d'idiomes.

Ara bé, no ens hem limitat a interpretar el discurs sobre aquesta vessant més abstracta de la metodologia docent, sinó que hem generat dades sobre els altres dos nivells de concreció —el disseny i la implementació— que ens permetessin inferir les creences, analitzant les actuacions autoreferides i comparant-les amb les creences declarades. Certes preguntes de l'entrevista s'han contestat només amb declaracions de creences —per exemple sobre el bon traductor i el bon estudiant—, però la majoria han generat respostes de les dues menes, cosa que ens ha permès contrastar les dades i trobar-hi *hotspots*. Aquestes declaracions de creences, que no s'evidencien en la pràctica docent, indiquen un enfocament que no s'implementa. En aquest sentit, doncs, hem trobat una

relació directa entre el model de Richards i Rodgers que hem adoptat i l'anàlisi de *hotspots* realitzada en el l' àmbit de les creences.

L'enfocament docent dels professors, amb les seves dues vessants —com i què s'ensenya— permet entendre el pensament dels professors al nivell més teòric del model que proposem i ajuda a estructurar les dades generades des dels nivells més pràctics. La caracterització de la metodologia docent també ofereix un marc de referència que facilita la comparació entre les pedagogies personals dels participants.

10.2.1 Enfocament metodològic i enfocament traductològic

Segons Richards i Rodgers (1986/1999), l'enfocament d'una metodologia per a la docència en idiomes compren l'enfocament metodològic, que es basa en una teoria de l'ensenyament-aprenentatge —i tracta la manera d'ensenyar i aprendre aquesta llengua—, i l'enfocament lingüístic, que es basa en una teoria de la llengua i determina el que s'ensenya i s'aprèn. En la nostra adaptació hem mantingut la primera d'aquestes categories i hem adaptat la segona a la nostra matèria: un enfocament traductològic, basat en una teoria de la traducció.

Aquesta adaptació, amb els seus nivells d'enfocament, disseny i implementació, ens ha resultat útil per analitzar el pensament dels professors col·laboradors sobre la formació de traductors jurídics. Amb l'objectiu de conèixer les creences dels nostres participants sobre l'enfocament, hem analitzat dades que han emergit de les declaracions de creences sobre l'enfocament i el disseny, i dades que han sorgit tant de les declaracions com de les actuacions autoreferides sobre el disseny i la implementació. D'aquesta manera, tot i que el que ens interessa analitzar és l'enfocament, hem pogut inferir les creences a partir dels nivells més concrets del model.

Ara bé, només un dels professors ha fonamentat els seu enfocament respecte als objectius i continguts de l'assignatura en un enfocament traductològic: la professora amb la formació més àmplia en traducció. Hem buscat altres fonts teòriques en l'enfocament dels altres professors, un dels quals també recorre a la seva formació en traducció, per servir-se de la normalització del llenguatge jurídic català com a base teòrica, juntament amb nocions que provenen del camp jurídic, com són les branques del dret. El tercer professor, que ja rebutjava dels seus estudis les teories de la traducció que no es fonamentaven en la pràctica, manifesta que la seva concepció de l'assignatura

és imminentment pràctica i no explicita un plantejament teòric. Existeix un debat obert sobre la rellevància de la traductologia per a pràctica de la traducció (Chesterman i Wagner 2002), que també és present en l'àmbit docent (Robinson 1997).

Hem constatat, doncs, que la base teòrica no sempre és traductològica, però que, tanmateix, aquest component de l'enfocament serveix per recollir el que els docents creuen que ha d'aprendre una persona que vol convertir-se en traductor jurídic. És significativa la funció de les experiències dels professors durant la seva formació en traducció per determinar aquest aspecte de l'enfocament. Seria interessant en futures investigacions posar més èmfasi en aquest tipus d'experiències en professors en formació.

10.3 Algunes limitacions de l'estudi

La mancança inicial amb què ens hem trobat en aquesta recerca és justament l'absència de recerca i, per tant, la falta d'altres aportacions sobre el posicionament de professors de traducció jurídica sobre la formació en aquesta matèria. Atesa aquesta limitació, hem hagut de crear nous àmbits de coneixement, que potser s'haurien pogut perfilar més. Les successives aproximacions que hem fet a la recerca del pensament docent amb el propòsit de sistematitzar-ne l'anàlisi ens han allargat molt l'estudi. Tot i que ens ha resultat molt suggeridor aquest assaig d'instruments i procediments analítics, considerem que ha ens pres un temps excessiu.

El fet de tractar-se d'un estudi puntual i no pas longitudinal significa que hi ha interrogants sobre la persistència de les creences que és difícil de constatar. És possible que hauríem pogut extreure més dades amb una interpretació més discursiva, però per les nostres necessitats i pel fet de tractar-se d'una primera aproximació al tema, estímem que hem assentat les bases per poder continuar en aquesta línia. Són diverses les disciplines que han entrat a formar part d'aquest estudi —com ara l'antropologia, la pedagogia, la traductologia i la lingüística—, cosa que pot haver causat alguna possible disfunció en haver forçat lleugerament el camp semàntic dels nostres conceptes. Això podria resultar inquietant per als professionals d'aquestes disciplines.

Les limitacions temporals imposades pel Reial decret 99/2011 ens han pressionat per acabar aquest estudi de manera molt estricta i, com a conseqüència, podem haver pecat d'una certa precipitació en els resultats. D'altra banda, però, ha fet d'element

dinamitzador per posar fi a la recerca. Malgrat aquestes mancances, hem pogut arribar a uns resultats que ens permeten suggerir futures vies de recerca i concloure aquest estudi.

10.4 Futures vies de recerca

Ja hem esmentat algunes de les investigacions possibles sobre els *hotspots* detectats i, per tant, aquí tractarem les possible investigacions sobre altres temes. Seria una contribució valuosa a l'anàlisi de l'estabilitat de les creences un estudi de l'evolució de les creences identificades fa 12 anys —justament quan s'iniciava la introducció del procés de Bolonya a les universitats—, a fi de constatar, entre altres coses, l'efecte de les innovacions institucionals relacionades amb aquest procés. Un estudi semblant a l'actual, realitzat en altres universitats, donaria una visió més completa del pensament d'aquest col·lectiu. Una de les particularitats dels nostres professors participants és la diversitat de les seves experiències precursors. Seria interessant comprovar si aquest és el cas en altres centres i quines conseqüències té. D'altra banda, una recerca més focalitzada en la relació entre les experiències precursors —incloent-hi les actituds arrelades— i les decisions pedagògiques dels docents contribuiria al coneixement sobre la formació de creences. Una ampliació del nostre estudi per incloure-hi també estudiants, permetria contrastar la perspectiva dels dos agents principals en l'aprenentatge-ensenyament de la traducció jurídica: el professor i l'alumne.

La traducció jurídica és només una de les traduccions especialitzades que s'imparteixen a les universitats espanyoles. L'anàlisi de les semblances i diferències entre les creences professionals dels docents de totes aquestes matèries ampliaria considerablement el coneixement no sols sobre les seves pedagogies personals sinó també respecte a la cultura pedagògica d'aquest col·lectiu. Un dels nostres objectius era conèixer l'enfocament respecte a la metodologia d'ensenyament-aprenentatge dels docents de traducció jurídica. Resultaria enriquidor ampliar la recerca als altres dos nivells de concreció —disseny i implementació— per conèixer en més detall les activitats que els docents porten a terme i la relació entre aquestes i la seva pedagogia personal.

Respecte a qüestions relacionades amb el disseny de la recerca, en aquest estudi hem utilitzat les actuacions autoreferides com a contrast a les declaracions de creences. Una contribució significativa al disseny de la recerca en aquest camp podria resultar d'analitzar més a fons la congruència entre el comportament observat a l'aula i les actuacions autoreferides dels docents —generades en entrevistes semiestructurades— i

la funció d'aquests factors com a contrast a les declaracions de creences. El discurs dels docents sobre els seus constructes del bon traductor i del bon estudiant ha produït declaracions de creences que han proporcionat una perspectiva complementària a les dades generades amb preguntes més directes sobre els objectius de la docència i els supòsits dels professors respecte a l'aprenentatge. Una recerca focalitzada en aquests constructes i les seves relacions amb el sistema de creences dels docents podria contribuir a determinar la seva funció en l'anàlisi de creences pedagògiques no sols dels docents sinó també dels estudiants i d'altres implicats.

El pensament professional de docents és un camp fèrtil que ha rebut molta atenció en l'àmbit dels idiomes al llarg de més de trenta anys. Incloure'l en la investigació d'un grup de recerca que tracta la docència de la traducció permetria ampliar el coneixement sobre aquesta cultura docent, a la qual aquí hem presentat una primera aproximació. Amb aquest estudi, el pensament dels professors de traducció jurídica està molt més documentat que abans i, per tant, en sabem més. Malgrat les limitacions que hem esmentat i la recerca necessària per entendre més a fons les creences professionals d'aquest col·lectiu, els resultats obtinguts ens han permès contestar les preguntes de recerca, respostes que incloem a continuació a les conclusions.

Capítol 11. Conclusions

Aquest estudi és una primera aproximació a les creences de docents universitaris de traducció jurídica sobre la formació de traductors d'aquesta especialitat. Hem realitzat una interpretació etnogràfica de tres entrevistes semiestructurades a fi d'assolir una comprensió èmica de la pedagogia personal dels nostres participants. Voldríem posar de relleu l'ús d'actuacions autoreferides per generar dades que es poden contrastar amb les declaracions de creences dels professors col·laboradors. Generalment hem contestat les preguntes de recerca basant-nos en els dos tipus de discurs i en alguns casos n'han sorgit *hotspots*. Aquestes incongruències han resultat útils per a la identificació de creences, a la qual també han contribuït les manifestacions dels docents sobre les seves experiències precursors. Hem assolit els nostres objectius de recerca i a continuació contestem les preguntes de recerca.

2. Quina funció tenen les experiències precursors en la formació de les creences professionals d'aquests professors?

Les experiències precursors dels professors —és a dir, les que poden haver influït en la seva docència— tenen una paper preponderant en la formació i confirmació de les seves creences professionals com a docents. Malgrat la diversitat de la seva formació en traducció, tots els docents

narren experiències negatives que van viure durant els seus estudis, a partir de les quals van formar creences sobre el que s'ha d'incloure en les assignatures de traducció jurídica per evitar que s'hi produeixin aquests aspectes negatius. Els professors també incorporen en el seus esquemes de creences alguns elements de la docència rebuda que consideren acceptables. Tots han anat ampliant pel seu compte els coneixements adquirits en aquests contextos educatius, cosa que pot haver contribuït a formar la creença compartida que els estudiants han de completar els seus estudis formals de traducció jurídica amb una autoformació.

Respecte a l'experiència professional fora de la docència, certes creences pedagògiques només les comparteixen els professors que són traductors, cosa que suggereix que aquestes creences es van formar o consolidar en l'exercici de la professió.

Els professors que entre les seves experiències precursors descriuen el que “sempre els ha agradat” tendeixen a prioritzar en la seva docència aspectes relacionats amb aquesta predilecció, cosa que demostra com una preferència personal pot influir en la formació d’una creença professional. Ara bé, la identificació de creences pot resultar més complexa quan es detecten *hotspots* en el discurs dels docents.

3. Quina funció té la identificació de *hotspots* en la interpretació de creences?

La identificació d’aquests *hotspots* —conflictes que generalment sorgeixen entre les declaracions de creences i les actuacions autoreferides dels nostres participants— té quatre funcions ben diferenciades per a la interpretació de

creences en aquest estudi: 1) indicar l’anàlisi d’una creença realitzada de manera massa superficial, en la qual s’ha d’insistir per poder-ne assolir una comprensió més profunda i integrada, i així poder resoldre la contradicció; 2) assenyalar una contradicció transitòria provocada per una nova situació —per exemple un nou pla d’estudis— al qual el docent encara no ha aconseguit adaptar-se. És un fenomen que hem tingut present durant l’anàlisi per assegurar que la interpretació no es veïés distorsionada per aquests factors temporals. 3) revelar que el sistema cognitiu es troba en un punt d’inflexió entre unes creences anteriors i unes noves conviccions que encara no s’han acabat de formalitzar, sempre que la incongruència estigui reconeguda pel professor; 4) indicar que la creença del docent és coherent amb les seves actuacions i no pas amb les seves declaracions, sempre que el docent no demostrï tenir consciència de la seva incongruència.

Respecte a aquest últim punt, atès que les creences determinen les actuacions de les persones, entenem que el comportament dels docents i les seves actuacions autoreferides poden servir per identificar creences, sempre tenint en compte la coherència que mantenen amb la resta del discurs. A continuació recollim exemples concrets des les incongruències detectades d’acord amb les quatre funcions que hem establert aquí.

**3.a. Quines incongruències
sorgeixen entre les
actuacions autoreferides
dels docents i les seves
declaracions de creences?**

Un dels docents declara que una de les coses més importants que aprenen els estudiants a les seves classes és a entendre el text original, cosa que és incongruent amb l'atenció que presta al camp conceptual del dret i a qüestions textuais. Una anàlisi més profunda

revela que es refereix a la comprensió d'unitats lèxiques, que resol principalment amb la consulta de diccionaris. Aquesta incongruència ens va fer analitzar el seu discurs amb més deteniment.

Havíem considerat la possibilitat que la incongruència entre les declaracions i les actuacions autoreferides d'un docent a l'entorn de diversos aspectes del seu enfocament —com ara la manera de desenvolupar-se la sessió de correcció— respongués a canvis provocats pel nou pla d'estudis, però una anàlisi més profunda del seu discurs revela que aquest factor transitori no n'era la causa.

Les actuacions autoreferides d'una dels professors indiquen que el seu enfocament és essencialment transmissionista, però el fet de declarar reiteradament que no deixa parlar prou els seus estudiants denota que ella és conscient que els hauria d'atorgar un paper més actiu. D'altra banda, declara que els estudiants necessiten una ajuda per pensar, i els la proporciona de maneres diverses, cosa que és pròpia d'un enfocament més atansada al constructivisme. Tot i que el seu enfocament encara està fortament arrelat en un plantejament transmissionista, el tractament del pensament reflexiu ja hi evidencia una pràctica constructivista i les seves declaracions autocrítiques indiquen algunes esclatxes que també van en aquesta direcció. Com a conseqüència, interpretem que el seu enfocament es troba en un punt de transició.

Un dels ensenyants declara que sempre ha tractat de fomentar l'activitat individual de l'alumne i d'ensenyar-lo a raonar i pensar perquè arribi a tenir criteri propi. En canvi no proporciona orientacions als estudiants per assolir aquest objectiu sinó que es limita a dir-los que reflexionin sobre el que els ha explicat a classe. També afirma que una classe de traducció requereix la participació activa dels estudiants, però reconeix que els seus estudiants són passius, no fan les tasques que no han de lliurar i intervenen poc a classe. És més, no esmenta cap mesura per la seva part ideat per involucrar-los més. En

cap d'aquests casos el docent no mostra indicis de ser conscient de la seva incongruència. Entenem, doncs, que les seves declaracions denoten una intenció de presentar un discurs acceptable i que no són un reflex fidel del seu pensament. Conseqüentment, no considerem que el seu enfocament es trobi en un punt d'inflexió, sinó que les seves creences s'han d'inferir de les seves actuacions autoreferides. És habitual trobar incongruències entre les declaracions dels docents i les seves actuacions o actuacions autoreferides. En canvi, la modificació d'una creença és un fenomen molt poc comú.

4. Es presenta cap indicati de canvi de creences en el discurs dels docents entrevistats?

Tot i que les creences es caracteritzen per la seva estabilitat i resistència al canvi —sobretot en la vida adulta— no sempre són permanents. Hem detectat un canvi en les creences d'una dels docents sobre els criteris de selecció de textos per a les assignatures de

traducció jurídica castellà-català. El fet d'impartir una assignatura de traducció especialitzada d'una altra combinació lingüística —on no podia aplicar els criteris de selecció de textos de les seves assignatures habituals— la va fer trobar uns criteris nous —la diversitat i l'actualitat dels textos— i el resultat va ser positiu. Aquesta experiència, juntament amb una sensació de més tranquil·litat amb les assignatures de traducció jurídica, la va fer incorporar aquests nous criteris a la selecció de textos per a les seves assignatures habituals, en comptes de limitar-se exclusivament a formularis i a textos més formalitzats. El canvi es va produir sobre una creença relativament nova —només feia quatre anys que impartia aquestes assignatures— i ve provocada per un canvi de perspectiva cognitiva (*Gestalt shift*) en veure's obligada a buscar uns nous criteris i adonar-se dels seus avantatges. No hem constatat cap altre canvi de creences en el discurs dels nostres participants, però sí que hem vist com es posicionen de maneres diferents sobre l'enfocament metodològic que creuen que s'ha d'adoptar.

5.a. Com es posicionen els nostres participants sobre l'enfocament metodològic per a la formació universitària de traductors jurídics respecte a la particularitat d'aquest tipus de traducció?

Els docents-traductors consideren que és essencialment igual la metodologia per formar traductors de qualsevol especialitat i que un traductor jurídic no necessita una formació específica en dret, sinó que ha d'aprendre a informar-se sobre qualsevol àmbit, entre ells, el de dret.

5.b. Com es posicionen els nostres participants sobre l'enfocament metodològic per a la formació universitària de traductors jurídics respecte a la construcció o transmissió del coneixement i l'enfocament centrat en l'estudiant o el docent?

Respecte a les creences generals dels nostres participants sobre l'enfocament metodològic que convé adoptar, hem constatat que els docents adopten tres posicions ben diferenciades que van des d'una perspectiva transmissionista centrat en el docent fins a un plantejament constructivista centrat en l'alumne, passant per una conceptualització essencialment transmissionista, però

amb indicis de canvi envers un model més constructivista. Sembla que la decisió de comptar amb un mètode docent i d'explorar les opcions abans de iniciar la docència en aquesta matèria hagi estat un factor determinant en l'adopció d'un enfocament més actual. Els docents que no s'interessen explícitament per la metodologia no qüestionen els models que coneixien com a estudiants i, consegüentment, mantenen les creences formades durant la seva etapa estudiantil. La posició intermèdia, que sembla indicar una transició d'un enfocament més clàssic a un de més actual, es produeix quan la professora manifesta una reflexió autocrítica sobre la pròpia docència. Això sembla indicar que la transformació d'aquestes creences es produeix com a conseqüència d'una presa de consciència de la necessitat d'introduir-hi un canvi.

La presència d'elements característics del nou sistema de creences en les actuacions autoreferides dels docents —com ara el fet de fomentar l'autonomia de l'alumne— contribueix a identificar un estadi de transició.

5.c. Com es posicionen els nostres participants sobre l'enfocament metodològic per a la formació universitària de traductors jurídics respecte al foment de l'autonomia?

Segons les declaracions de creences dels professors entrevistats, tots ells tracten de fomentar el pensament reflexiu en els seus estudiants i organitzen la sessió de correcció com a debat. En principi, tots dos plantejaments haurien d'afavorir el desenvolupament de l'autonomia de l'alumne en estimular-lo a establir els

seus propis criteris mitjançant l'anàlisi, justificació i crítica de les seves propostes i de les aportacions dels altres estudiants. Tenint en compte, però, que les declaracions dels docents no sempre reflecteixen les seves creences —sobretot si entren en conflicte amb les seves actuacions autoreferides— hem constatat que, a la pràctica, els docents potencien més o menys l'autonomia de l'estudiant segons si el seu enfocament és constructivista, transmissionista o en procés de transformació.

5.d. Com es posicionen els nostres participants sobre l'enfocament metodològic per a la formació universitària de traductors jurídics respecte al constructivisme social?

Ara bé, adoptar un plantejament constructivista no implica fer-se seus els principis del constructivisme social, el qual representa un altre punt de divergència entre les declaracions de creences i les actuacions autoreferides dels nostres participants. Els docents que es mostren a favor dels treballs en grups per motius

pedagògics —per exemple perquè facilita un major aprofundiment en la matèria— en realitat no adopten aquesta modalitat de treball amb intencions didàctiques. Les seves consideracions sobre els beneficis del treball col·laboratiu no són suficientment fortes per portar-los a afavorir-lo i a buscar solucions als problemes que pot plantejar —com ara les diferències entre la responsabilitat que assumeixen uns estudiants i altres.

Per aquest motiu, doncs, concloem que les seves creences sobre la construcció social del coneixement no són prioritàries per a cap d'aquests docents. En canvi tots els professors entrevistats tenen unes creences ben definides sobre les característiques que constitueixen un bon estudiant.

6. Els participants en la recerca com caracteritzen el bon estudiant?

Per a tots ells, la gran majoria dels trets distintius d'aquest constructe són de tipus actitudinal i tenen en comú que afavoreixen l'aprenentatge. Exemples en són tenir curiositat, ser responsable, qüestionar la pròpia competència, ser treballador i ser rigorós en la resolució de problemes. Són molt pocs els coneixements que esmenten —sempre en segon terme— i tots ells són processuals, com, per exemple, tenir una certa habilitat, tenir rigor en el treball —característica a cavall entre una actitud i un coneixement processual— i tenir la capacitat de distingir entre llengües. Els professors creuen, doncs, que l'actitud dels aprenents és el principal criteri per determinar si seran bons estudiants.

7.a. Com s'articula el pensament dels nostres professors col·laboradors a l'entorn de les mancances principals amb els quals els arriben els estudiants de traducció jurídica?

En canvi, les principals mancances que els professors destaquen dels seus estudiants quan els arriben a l'assignatura de traducció jurídica se centren en els coneixements: culturals, jurídics i també lingüístics, tant en la llengua de partida com en la d'arribada. Els docents que tracten la qüestió coincideixen a afirmar que els estudiants haurien d'arribar a l'assignatura de traducció jurídica amb un domini millor de la llengua d'arribada. Tots els docents inclouen entre els seus objectius docents coneixements que han reconegut com a mancances, fins i tot les que creuen que els estudiants haurien d'haver assolit abans d'arribar a les seves assignatures. Això implica que creuen que aquests coneixements s'han de tractar en la formació del traductor jurídic.

Respecte a les mancances actitudinals —que tracten en segon terme—, tots coincideixen a manifestar que el bon estudiant ha de tenir una actitud que afavoreix l’aprenentatge i a declarar, en canvi, que hi ha estudiants a qui els falta aquesta característica. Concloem, doncs, que creuen que fins que els aprenents no resolguin aquesta mancança actitudinal, no seran bons estudiants. Així com hem constatat molt poca divergència entre les creences dels docents sobre les mancances dels estudiants, les seves manifestacions sobre el que els costa més aprendre als estudiants evidencien una diversitat de creences.

7.b. Com s’articula el pensament dels nostres professors col·laboradors a l’entorn del que als estudiants els costa més aprendre?

als estudiants els costa més aprendre, les mancances principals dels estudiants i les característiques del bon estudiant.

Naturalment, sempre es refereixen a un coneixement, però per a alguns d’ells és un coneixement processual i per a l’altre és declaratiu. Existeix una relació entre les tres categories analitzades fins aquí que fan referència a les creences dels docents sobre els coneixements dels estudiants: el que

Segons cada professor, el que els costa més aprendre coincideix amb una de les característiques del bon estudiant—en cas de citar-hi coneixements— i amb una de les mancances principals dels aprenents. És més, aquest coneixement destaca com un dels focus centrals de la seva docència. Això implica que els professors creuen que la formació de traductors jurídics ha de prioritzar el coneixement que més els costa aprendre als estudiants. En canvi el que creuen que no es pot ensenyar té una funció ben diferent en el seu esquema de creences.

7.c. Com s’articula el pensament dels nostres professors col·laboradors a l’entorn del que creuen que no es pot ensenyar?

el que hi pot aportar el professor. El que creuen que no es pot ensenyar indica el que

Tots els nostres professors col·laboradors coincideixen a opinar que un traductor jurídic ha de tenir certes característiques que no es poden ensenyar. Fan una distinció, doncs, entre el que l’estudiant ha de portar a la situació d’aprenentatge i

pensen que hi ha de portar l'estudiant. La importància de fer-ho, en opinió dels professors, queda reflectida en el fet que la majoria d'ells citen aspectes actitudinals —com ara agradar-li la traducció o tenir curiositat per aprendre— que apareixen entre els seus trets del bon estudiant. Atès que aquests docents consideren necessària aquesta actitud en un traductor perquè el motiva a posar en marxa i prosseguir el procés traductor, concloem que creuen que el que és essencial per ser un traductor ja ho ha de portar l'alumne a la classe, és a dir que per ser un traductor jurídic s'ha de tenir aptituds per traduir.

Ara bé, segons la descripció que la majoria dels nostres participants fan del bon traductor, hi ha una característica que sí que es pot ensenyar, la qual ocupa un lloc central entre els objectius de les seves assignatures. Es tracta d'una actitud amb un component de coneixement processual que està estretament relacionat amb la resolució de problemes, a la qual els docents es refereixen amb denominacions com ara “rigor” —entès com a persistència en la recerca de la solució adequada— i “dubte sistemàtic” — en el sentit de posar en qüestió el que es dona per sabut.

En definitiva, doncs, la majoria dels docents creuen que l'alumne ha de portar a l'aula la seva curiositat —a partir de la qual es posa en marxa la tasca traductora— i els docents l'han d'ajudar a desenvolupar l'actitud-destresa necessària per portar aquesta tasca a bon termini. Ara bé, en general els docents no sols pensen que els estudiants han de portar un element important a la situació d'aprenentatge, sinó que creuen que per formar-se com a traductors jurítics no en tenen prou amb la formació universitària.

8. Segons els docents entrevistats, quina funció té l'autoformació en la formació de traductors jurítics?

complementar la seva formació universitària amb un aprenentatge autònom semblant. De nou, constatem una relació directa entre les experiències precursors dels nostres participants i les seves creences pedagògiques. Consideren que la universitat proporciona als discents les “eines” que els fan falta; és a dir, els coneixements declaratius i processuals necessaris per poder traduir i l'accés als recursos documentals

Els professors entrevistats narren almenys una experiència d'autoformació pròpia que consideren que era necessària per a la seva formació professional com a docents o traductors, i la majoria afirma que els estudiants haurien de

pertinents. Exactament el que creuen que els alumnes han d'aprendre pel seu compte varia d'un professor a un altre, però en tot els casos està relacionat amb l'activitat traductora necessària per poder produir un traducció de qualitat professional.

Ara bé, el nombre d'estudiants que consideren que estan en condicions d'adquirir aquesta autoformació és relativament petita —entre el cinc i el cinquanta per cent dels que acaben la llicenciatura— ja que els docents només consideren viable la formació autònoma per a alumnes que creuen que poden exercir de traductors professionals independents. Opinen que, ateses les seves mancances actitudinals, els altres estudiants difícilment podran arribar a ser traductors i que, en tot cas, haurien de continuar amb una formació formal o guiada en cas de voler-hi persistir. Vist el que creuen els nostres participants sobre la manera de formar un traductor jurídic, passem ara a tractar el que pensen sobre el que han d'aprendre els estudiants d'aquesta especialitat.

Tots els docents demostren que estan familiaritzats amb la teoria de la traducció, però el

**9. Els docents
entrevistats creuen que la
teoria de la traducció és
útil per a la formació de
traductors jurídic?**

valor que hi confereixen per a la formació de traductors varia entre ells. L'única experiència precursora que hi guarda una relació és el que “sempre els ha agradat”.

A qui sempre li ha agradat la traducció, li sembla útil la teoria de la traducció. En canvi, qui afirma tenir una preferència ben arrelada per la combinació de llengua i dret no es pronuncia sobre la utilitat de la traductologia en la formació de traductors jurídic i demostra una presència escassa d'aquesta matèria en les seves actuacions autoreferides. En el seu lloc, tracta la normalització del llenguatge jurídic català, cosa que és consegüent amb el que sempre li ha agradat.

El docent que no revela el que sempre li ha agradat ja no trobava útil la teoria de la traducció en la seva etapa d'estudiant de traducció perquè la trobava allunyada de la realitat i de l'experiència dels seus professors. No substitueix aquesta teoria per cap altra, sinó que es focalitza en la pràctica, concretament en la correcció lingüística en la llengua d'arribada, amb preferència per la norma per damunt de l'ús. En conclusió, la majoria dels docents considera útil incloure un element teòric en la formació de traductors jurídic, però creuen que no necessàriament ha de procedir del camp de la traducció. La base teòrica —o falta d'ella— indica l'orientació que adopta el professor

per a la seva docència. En canvi, el constructe del bon traductor proporciona una caracterització ideal que combina el objectius d'aquesta docència amb els trets que hi han de portar els aprenents.

Consegüentment, en les descripcions que fan els professors d'aquest constructe, es combinen de maneres diferents les actituds —que no es poden ensenyar— i els

10. Les creences dels nostres participants sobre el bon traductor són congruents amb els seus objectius per a les assignatures de traducció jurídica?

coneixements. En un extrem trobem principalment actituds, en l'altre exclusivament coneixements i entre ells es presenta una combinació dels dos. Evidentment, només es podrien considerar objectius els trets que els docents creuen que es poden ensenyar, és a dir els coneixements. Hem constatat

una congruència rellevant entre les característiques d'aquest tipus expressats pels professors sobre el bon traductor i els seus objectius específics per a les assignatures. Per tant, considerem que aquest constructe és útil com a indicador d'aquests objectius. Ara bé, el que no reflecteix aquest constructe són els objectius generals o transversals de l'educació universitària, ja que són comuns a diversos ensenyaments i no serveixen per distingir un bon professional d'un altre.

En canvi, els docents inclouen entre els seus objectius almenys un de general encaminat a facilitar l'assoliment dels objectius específics de les seves assignatures. Aprendre a

11. Quines són les creences dels nostres entrevistats sobre els objectius que s'haurien d'assolir amb les assignatures de traducció jurídica de la llicenciatura en Traducció i Interpretació?

pensar i reflexionar o raonar és l'objectiu general compartit per tots els docents. Atès que el pensament és l'instrument principal del traductor, és comprensible que els docents considerin important millorar les capacitat cognitives del estudiants. D'altres objectius generals que esmenta algun professor són que a

l'alumne li agradi la traducció i que conegui i respecti els propis límits.

Pel que fa als objectius específics, tots els docents coincideixen a incloure-hi la metodologia de la traducció, i algun aspecte relacionat amb el camp conceptual del dret, però que varia segons si el professor també és traductor o no. A diferència de la docent que no es dedica professionalment a la traducció i que creu que el bon traductor jurídic ha de tenir un coneixement bastant extens del camp conceptual del dret —i, per tant, aquest és un dels objectius principals de les seves assignatures—, els docents que són traductors professionals creuen que el bon traductor ha de ser un “traductor totterreny” i, consegüentment no es plantegen com a objectiu assolir un domini profund del dret sinó adquirir una cultura general i aprendre la manera d’obtenir el coneixement específicament jurídic. Això és coherent amb la seva opinió que la metodologia per formar qualsevol tipus de traductor és essencialment igual.

La majoria dels docents inclouen entre els seus objectius la comprensió de text original i la redacció de text meta, i creiem que qui no hagi expressat aquest objectius ho ha fet perquè els considera implícits. El coneixement dels recursos necessaris per a la traducció també és un objectiu compartit per la majoria dels docents. Constatem, doncs, que a excepció del coneixement del camp conceptual del dret, la gran majoria dels objectius dels docents són molt semblants. Atès que un dels objectius principals compartits és que els estudiants es familiaritzin amb la metodologia de la traducció —que sovint s’anomena “procés de traducció”—, a continuació veurem què entenen els docents per “procés de traducció”, i quines creences tenen sobre la metodologia traductora.

12. Què entenen els nostres docents col·laboradors per “procés de traducció”?

Cap dels entrevistats entén “procés de traducció” com el procés mental proposat per École Supérieure d’Interprètes et de Traducteurs (ESIT) de París, i només la professora doctorada en Traducció i Interpretació hi dóna el sentit de metodologia traductora, també habitual entre els estudiosos de la traducció. El docent que evita les consideracions teòriques no esmenta el terme —ni altres possibles denominacions— i la professora amb menys formació traductològica l’aplica a una part del procés —la detecció, identificació i resolució de problemes— que tracta en més profunditat que els altres.

Ara bé, constatem una gran similitud entre les fases principals que tots els professors creuen que integren aquesta metodologia: 1) l'anàlisi del text original i detecció de problemes i 2) la traducció i consulta de recursos per resoldre els problemes detectats. Cap d'ells tracta la revisió de la traducció —fase habitualment explicitat tant pels teòrics com pels pràctics de la traducció—, possiblement perquè consideren que la sessió de correcció fa aquesta funció.

Tot i aquestes semblances, també hi destaquen certes diferències, que són coherents amb l'enfocament transmissionista o constructivista del docent i amb les seves experiències precursors. Abans de fer fer la traducció, els docents més transmissionistes proporcionen als estudiants la informació temàtica que creuen que necessiten, mentre que la constructivista —un cop vistes les traduccions lliurades— comenta en la sessió de correcció els aspectes del camp conceptual que han resultat problemàtics o fa que els alumnes en facin exposicions, cosa que és consegüent amb la seva intenció que els estudiants aprenguin a informar-se sobre el tema de la traducció.

La conceptualització d'aquesta fase prèvia a la traducció és coherent amb les experiències precursors de cada docent. Hi prioritza el coneixement del dret la docent que demostra un interès ben arrelat en aquesta matèria, que es va sentir insegura quan al postgrau li van exigir fer una traducció sense haver-li donat cap orientació sobre el camp conceptual i a qui sempre li ha agradat la combinació de llengua i dret. Hi fa un tractament traductològic —d'anàlisi peritextual, macrotextual i microtextual del text original— la professora-traductora que considera que la teoria de la traducció és útil per a la docència de la traducció i a qui sempre li ha agradat la traducció. El professor-traductor que rebutja la utilitat d'una teoria sense una base pràctica i que aposta per un enfocament eminentment pràctic és l'únic que no tracta l'encàrrec de traducció, la situació comunicativa ni altres factors pragmàtics, possiblement per considerar-los elucubracions teòriques innecessàries a la vista de la seva experiència professional.

13. Com s'articula el pensament dels nostres participants a l'entorn de l'organització de la seva docència?

L'element organitzador que comparteixen tots els docents és la metodologia de la traducció, tot i les diferències que acabem de posar de relleu. El procés s'inicia a l'aula amb la fase prèvia a la traducció, el continuen els estudiants a casa elaborant la

traducció i documentant-se, i es revisa conjuntament a la sessió de correcció. Respecte als factors que diferencien la seves conceptualitzacions organitzatives, hi hem constatat una coherència amb l'enfocament metodològic. La professora que se centra en els estudiants es basa en els problemes detectats en les seves tasques per elaborar-los activitats de reforç, selecciona els textos per traduir segons el nivell dels estudiants i també fa traduir textos traduïts per professionals per reforçar la confiança dels estudiants en comprovar la similitud dels resultats. Per als professors més transmissionistes, els estudiants no són un factor determinant en l'organització de les assignatures ni en la tria de textos. L'un parteix de textos que ja ha traduït i tracta el tema jurídic pertinent, mentre que l'altra —que té un interès especial pel dret— organitza les assignatures a l'entorn de les branques del dret i d'entrada tria textos progressivament menys estandarditzats, d'acord amb uns criteris que provenen de la normalització lingüística. Recordem el canvi de creences d'aquesta professora sobre la selecció de textos que hem recollit més amunt.

1. Quines són les creences dels professors universitaris de traducció jurídica sobre la formació de traductors especialitzats en aquest camp?

Havent contestat les preguntes de recerca més específiques, ara estem en condicions de respondre a la nostra pregunta principal respecte a les creences dels professors sobre la formació de traductors jurídics. Els docents entrevistats creuen que una part dels estudiants que cursen les

seves assignatures no reunirà mai les condicions necessàries per poder exercir de traductors jurídics, ja que els falten aspectes actitudinals que caracteritzen el bon estudiant i que no es poden ensenyar, com són la curiositat o una predisposició traductològica. En aquest sentit, doncs, pensen que no tothom pot arribar a ser un bon traductor jurídic. A banda d'aquestes mancances actitudinals, els nostres participants creuen que, en arribar a les assignatures d'aquesta especialitat, als estudiants els falten coneixements culturals, lingüístics i temàtics, que els professors prioritzen en congruència amb les seves experiències precursors i que inclouen en els seus objectius pedagògics.

Pensen, així mateix, que s'ha de dotar els aprenents d'uns coneixements processuals respecte a la metodologia traductora i a la detecció i resolució de problemes, que se'ls ha de familiaritzar amb els recursos pertinents i que se'ls ha de donar l'oportunitat de practicar aquests coneixements i de reflexionar sobre els seus errors, les seves propostes de traducció i els procediments que han aplicat per arribar-hi. El que creuen que els costa més aprendre als estudiants varia d'un ensenyant a un altre —entre coneixements declaratius i processuals—, però en tots els casos constitueix un dels objectius centrals de les seves assignatures.

Els docents declaren que han de fomentar el desenvolupament del pensament reflexiu dels discents universitaris, sens dubte atenent a la funció rellevant que tenen les capacitats cognitives per a la qualitat no sols de l'aprenentatge sinó també de la competència traductora. L'autoformació, que forma part de les experiències precursors de tots els nostres participants, la consideren un complement necessari al estudis formals per a aquells estudiants que ells creuen que poden exercir professionalment com a traductors independents quan acaben la carrera. Respecte a l'enfocament, la majoria dels docents destaquen algun aspecte pedagògic positiu del treball en grup —contrastar

opinions permet aprofundir més en una matèria—, però cap d'ells no fa fer les traduccions setmanals col·lectivament, cosa que indica que les seves creences sobre el constructivisme social no són prioritàries en el seu esquema de creences.

A banda d'aquests pensaments compartits per tots els professors, hem constatat algunes diferències entre les seves creences pedagògiques, la més notable de les quals és sobre l'enfocament metodològic. La docent que es queixa que els seus professors de traducció no tenien cap mètode docent va decidir que ella sí que comptaria amb una metodologia, i es va preocupar per elaborar-ne una quan li van encarregar la docència en traducció jurídica. Com a conseqüència, el seu enfocament és constructivista i centrat en l'estudiant. En canvi, l'enfocament dels altres ensenyants —que no van qüestionar la metodologia emprada en els seus estudis— és fonamentalment transmissionista i centrat en el docent. Ara bé, considerem que les creences d'un d'aquests últims professors es troba en transició entre els dos models, atesos els diversos *hotspots* detectats en el seu discurs i el fet que manifesta que és conscient d'aquestes contradiccions. És més, ja incorpora alguna actuació autoreferida que és més coherent amb un plantejament constructivista que amb un de transmissionista, com és l'esforç que dedica a ajudar els alumnes a millorar les seves capacitats de pensar i reflexionar.

Hem constatat una altra diferència entre els professors que són traductors professionals i la docent que no ho és. Els primers consideren que la metodologia per ensenyar qualsevol tipus de traducció és bàsicament igual ja que tot és traducció. Respecte al camp temàtic, creuen que un traductor se n'ha de saber informar suficientment per poder traduir el seu text, i que no necessita una formació profunda en la matèria, sigui de dret o d'un altre àmbit. En canvi la que no és traductora professional creu que s'ha de proporcionar un coneixement bastant profund i interrelacionat del camp conceptual del dret, i la seva proposta metodològica és específicament per a la traducció jurídica, com evidencia el paper preponderant de la normalització del llenguatge jurídic català en les seves assignatures, cosa que és coherent amb la seva formació.

Les altres diferències que hem constatat estan estretament relacionades amb les diverses experiències precursors dels nostres participants. Pel que fa al valor que confereixen a la teoria de la traducció en la formació de traductors jurídics, qui trobava útil aquest component de la seva pròpia formació la incorpora en la seva docència. Els altres o bé

hi inclouen un altre fonament teòric —la normalització lingüística del llenguatge jurídic— o bé simplement eviten les consideracions teòriques.

Per “procés de traducció”, els entrevistats que esmenten el terme entenen coses diferents: la metodologia traductora o la part d’aquesta metodologia relacionada amb la detecció, identificació i resolució de problemes. Ara bé, tots els professors indiquen que un dels seus objectius és que els estudiants aprenguin una metodologia de traducció, que consta d’una fase prèvia a la traducció —amb una anàlisi a l’entorn del text original i la detecció de problemes de traducció— i una fase de traducció i resolució dels problemes detectats, mitjançant la consulta de recursos. És remarcable que cap dels docents esmenta la revisió, possiblement perquè consideren que la sessió de correcció compleix aquesta funció. En coherència amb el seu enfocament, els professors transmissionistes creuen que s’ha d’informar els alumnes sobre l’àmbit temàtic del text abans de fer-los fer la traducció. En canvi, la constructivista creu que això s’ha de fer després d’advertir-ne la necessitat en les traduccions realitzades o bé se n’ha de fer fer exposicions als estudiants d’acord amb aquestes necessitats.

S’evidencia el paper de les experiències precursors en la formació de creences sobre el que s’ha de tractar en la fase prèvia a la traducció —com ara una anàlisi del text original que prové de la traductologia o una informació sobre el marc jurídic en el qual s’insereix el text—, que varia en funció del que sempre li ha agradat al docent. A excepció del professor que rebutja la utilitat de tota teoria que no es basa en l’experiència i que, per tant, no creu necessari tractar l’encàrrec de traducció ni la situació comunicativa dels textos, els altres sí que consideren que s’han de tenir en compte aquests factors.

Igual que amb el procés de traducció, hem constatat una coherència entre els criteris d’organització de les assignatures d’una banda i l’enfocament metodològic i les experiències precursors de l’altra. La metodologia traductora fa de fil conductor de les classes, però amb les especificitats esmentades aquí damunt. La professora amb un enfocament centrat en els alumnes respon a les seves necessitats elaborant activitats a partir dels seus errors i dificultats i tria els textos per traduir tenint en compte els seus coneixements i el que pot motivar els aprenents. En canvi els ensenyants amb un enfocament centrat en el docent no utilitzen les necessitats dels estudiants com a criteri

organitzador, i trien els textos d'acord amb els seus propis criteris: els àmbits de dret i el grau d'estandardització del text o el fet de ser traduccions ja realitzades pel docent.

Abans de tancar aquestes conclusions, voldríem remarcar l'únic canvi de creences que hem constatat, i que justament és relativa als criteris de selecció de textos. Resulta particularment interessant ja que els canvis de creences professionals en adults no són gens freqüents. Per a la professora que habitualment imparteix docència de traducció juridicoadministrativa castellà-català, un dels criteris principals per seleccionar els textos era el seu grau d'estandardització. Va haver de buscar uns nous criteris quan se li va encarregar la docència d'una assignatura de traducció econòmica anglès-català. Un cop trobats aquests criteris, va considerar que podia incorporar-ne alguns —la actualitat i la diversitat dels textos— a la selecció de textos per a les seves assignatures habituals, cosa que indica un canvi en les seves creences.

Amb aquest estudi hem volgut obrir una finestra a la cultura professional de la docència universitària a través de les creences pedagògiques de docents de traducció jurídica. Esperem contribuir així a ampliar el coneixement sobre la formació de traductors d'aquesta especialitat i sobre les creences de professors universitaris.

Bibliografia

- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal of Artificial Intelligence, Linguistics, Neuroscience, Philosophy, Psychology*, 3.
- Alcaraz, E. (2000). El jurista como traductor y el traductor como jurista. Lliçó inaugural a la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra recuperat de https://www.upf.edu/factii/_pdf/conferencias/Inaugural_0001.pdf
- Alexander, P. i Murphy, P. K. (1999). Learner profiles: Valuing individual differences within classroom communities. En P. L. Ackerman, P. C. Kyllonen i R. D. Roberts (eds.), *Learning and individual differences: Process, trait, and content determinants: content* (413-431). Washington, DC: The American Psychological Association.
- Alexander, P., Schallert, D. i Hare, V. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61, 315-343.
- Anderson, J. R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Andújar, G. (2007). Técnicas de traducción jurada: un análisis contrastivo francés-castellano. *Sendebars*, 18, 109-125.
- Anthony, E. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching* 17, 63-67.
- Argyris, C. i Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bas.

- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso.* (tesi doctoral). Universitat de Barcelona.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I. i Perera, J. (2000). El Pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En A. Camps (ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua.* (195-207). Barcelona: Graó.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Basturkmen, H., Loewen, S. i Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25, 243-272.
- Bell, R. (1991). *Translation and translating: Theory and practice.* Nova York: Longman.
- Bocquet, C. (1994). *Pour une méthode de traduction juridique.* Prilly: CB Service.
- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32(1), 9-38.
- Borg, S. (1999). Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal*, 53(3), 157-167.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, believe and know how to do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borja, A. (1996). La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales. En A. Gil de Carrasco i L. Hickey (eds.), *Aproximaciones a la traducción*, artículos presentados en el Simposio de Traducción español-inglés. Instituto Cervantes de Manchester / Instituto de Estudios Europeos de la Universidad de Salford. <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/borja.htm>
- Borja, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español.* Barcelona: Ariel.

- Borko, H. i Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. En D. Berliner i R. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology* (673-708). Nova York: MacMillan.
- Brown, C. A. i Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Breen, M., Hird, B., Milton, M., Thwaite, A, Oliver, R. (2001). The evolution of a teacher training programme. En K. Johnson (ed.), *The second language curriculum*. Nova York: Cambridge University Press.
- Brown, S. i McIntyre, D. J. (1993). *Making sense of teaching*. Buckingham, England: Open University Press.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R., J. Jarvella, i W. J.M. Levelt (eds.), *The child's concept of language*. Nova York: Springer-Verlag.
- Buchmann, M. (1984). The use of research knowledge in teacher education and teaching. *American Journal of Education*, 93, 421-439.
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. *Oxford Review of Education*, 13, 151-164.
- Buchmann, M. i Schwille, J. (1983). Education: The overcoming of experience. *American Journal of Education*, 92, 30-51.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Jena: Gustav Fischer.
- Bühler, K. (1982). *Sprachtheorie*. Stuttgart: UTB. (Original publicat el 1934).
- Burns, A. (1996). Starting all over again: from teaching adults to teaching beginners. En D. Freeman i J. C. Richards (eds.), *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bussis, A., Chittenden, E. i Amarel, M. B. (1976). *Beyond the surface curriculum: An interview study of teachers' understandings*. Boulder, CO: Westview.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. Berliner i R. Calife (eds.), *Handbook of educational psychology* (709-725). Nova York: Simon & Schuster, Macmillian.

- Calderhead, J. i Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching & Teacher Education*, 7, 1-8.
- Calsamigila, H. i Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation: An essay in Applied linguistics*. Londres: Oxford University Press.
- Chaume, F. i García de Toro, C. (2010). *Teories actuals de la traductologia*. Alzira: Bromera
- Chesterman, A, i Wagner, W. (2002). *Can theory help translators: A dialogue between the ivory tower and the wordface*. Manchester: St. Jerome.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Londres: Falmer.
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clark, C. M. i Peterson, P. L. (1986). Teacher's thought processes. En M. C. Bittrock (ed.), *The handbook of research on teaching*. Nova York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. i Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-10.
- Cole, A. L. (1989). *Making explicit implicit theories of teaching: Starting points in preservice programs*. Ponència presentada a la reunió anual de l'American Educational Research Association, San Francisco.
- Crandall, J. (2000). Language teaching education. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 34-55.
- Dancette, J. (1994). Comprehension in the translation process. An analysis of think-aloud protocols. En C. Dollerup i A. Lindegaard (eds.), *Teaching translation and interpreting*. Amsterdam: John Benjamins.
- Davis, K. A. (1995). Qualitative theory and methods in applied linguistic research. *TESOL Quarterly*, 29(3), 427-454.

- Dexter, L. A. (1970). *Elite and specialised interviewing*. Evanston, IL: North University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*, Nova York: Collier Books.
- Domènech, O. (2012). *Traduir del castellà al català: més enllà de la intercomprensió*. Barcelona: Editorial UOC.
- Delisle, J.(1980). *L'Analyse du discours comme méthode de traduction. Théorie et pratique*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1992). Les manuels de traduction: Essai de classification. *TTR* 31(2).
- Delisle, J., Lee-Jahnke, H. i Cormier M. C. (eds.) (1999). *Translation terminology*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Hrding, J. R., I Cuthbert, A. M. (1988). Teachers' beliefs: Definitions, findings, and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 73-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Londres: Croom and Helm.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10, 117-133.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-34.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education*, (vol. 20). Washington: AERA.
- Floden, R. E. (1985). The role of rhetoric in changing teachers' beliefs. *Teaching & Teacher Education*, 1, 19-32.

- Florio-Ruane, S. I. & Lensmire, T. J. (1990). Transforming future teachers' ideas about writing instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 277-289.
- Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45.
- Freeman, D. (1996). To take them at their own word: Language data in the study of teacher's knowledge. *Harvard Educational Review*, 66(4).
- Gentzler, E. (2001). Expanding horizons or limiting growth?. *Target*, 13(1), 160-164.
- Gile, D. (2005) Directionality in conference interpreting: A cognitive view. En R. Godijn i M. Hinderdael (eds.), *Directionality in interpreting. The 'retour' or the native?* (9-26). Gant: Communication and Cognition.
- Giné de la Lera, C. (2012). *Coneixements i creences sobre la resolució de problemes dels professors i estudiants de professor d'educació primària i secundària: Un estudi sobre la continuïtat en l'ensenyament de les matemàtiques* (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/96242>
- Ginsburg, M. B. i Newman, K. K. (1985). Social inequalities, schooling, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(2), 49-54.
- Gonzalez, V. (1997). Using critical thinking to stimulate in-service teachers' growth in multicultural education. *Journal of the New York State Association for Bilingual Education*, 11, 92-119.
- Golombek, P. R. (1988). A study of teachers' personal-practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32, 447-465.
- Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching & Teacher Education*, 4, 121-137.

- Gu, Y. (2012). Language learning strategies. An EIL perspective. En L. Alsagoff, S.L. McKay, G. Hu i W. A. Renandya, (eds.). *Principles and practices for teaching English as an international language*. Nova York / Londres: Routledge.
- Guba, E. G. i Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Handwerker, W. P. (2001). *Quick ethnography*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Harootunian, B. i Yager, G. P. (1981). *Teachers' conception of their own success. Current issues*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Harras, G. (1978). *Kommunikative Kandungstext, oder: Eine Möglichkeit Handlungsabfolgen als Zusammenhänge zu erläutern, exemplarisch an Theatertexten*. Tübingen: Niemeyer.
- Harvey, O. J. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Psychology*, 54, 143-159.
- Hatim, B. i Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Londres: Longman.
- Hatim, B. i Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Londres: Routledge.
- Hilf, M. (1973). *Die Auslegung mehrsprachiger Verträge*. Heidelberg: Springer.
- Holmes, J. S. (1972), *The name and nature of translation studies*. Ponència presentada al Third International Congress of Applied Linguistics, Copenhaguen.
- Holz-Mänttari, J. (1984). *Translatorisches Handeln. Theorie und methode*. Hèlsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Hönig, H.G. i Kussmaul, P. (1982). *Strategie der Übersetzung*. Tübingen: Gunter Narr.
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: A model revisited*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hoy, A. W. i Murphy, P. K. (2001). Teaching Educational psychology to the implicit mind. En B. Torff i R. J. Sternberg (eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hurtado, A. (1996a). La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología. En A. Hurtado (ed.), *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Universitat Jaume I.
- Hurtado, A. (1996b). La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. *Sendebarr*, 7, 39-57.
- Hurtado, A. (ed.). (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jakobson, R. (2004). On linguistic aspects of translation. En L. Venuti (ed.), *The translation studies reader* (2a ed.). Nova York / Londres: Routledge (Original publica el 1959).
- Janesick, V. (1977). *An ethnographic study of teacher's classroom perspective*. (Tesi doctoral inédita). Michigan State University, East Lansing.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practice of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452.
- Kagan, D. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kelsen, H. (1991). *General theory of norms* (M. Hartney, trad.). Oxford: Clarendon. (Original publicat el 1979).
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and progress*. Kent, OH: The Kent State University Press.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education; Empowerment from theory to practice*. Manchester, UK / Northampton MA: St. Jerome.

- Kitchener, K. S. (1986). The reflective judgment model: Characteristics, evidence, and measurement. En R. A. Mines I K. S. Kitchener (eds.), *Adult cognitive development: Methods and models* (76-91). Nova York: Praeger.
- Krings, H. P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzen vorgeht. Eine empirische Untersuchung der Struktur des Übersetzungsprozesses an Fortgeschrittenen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kusmaul, P. (1991). Creativity in the translation process. Empirical approaches. En K. van Leuven-Zwart i T. Naaijken (eds.), *Translation studies. The state of the art*. (91-101). Amsterdam: Rodopi.
- Kusmaul, P. (1995). *Training the translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lederer, M. (1981). *La traduction simultanée*. Paris : Minard.
- Lamie, J. (2001). *Understanding change: the impact of in-service training on teachers of English in Japan*. Huntington, NY: Nova Science Publishers.
- Lamie, J. (2002). An investigation into the process of change: the impact of in-service training on Japanese teachers of English. *Journal of Inservice Education*, 28(1).
- Lamie, J. (2004). Presenting a model of change. *Language Teaching Research*, 8(2), 115-142.
- Lamie, J. (2005). *Evaluating change in English language teaching*. Nova York: Palgrave Macmillan.
- Larose, R. (1989). *Théories contemporaines de la traduction*. Quebec: Presse de l'Université du Québec.
- Lasley, T. J. (1980). Preservice teacher beliefs about teaching. *Journal of Teacher Education*. 31(4), 38-41.
- Lederer, M. (1981). *La traduction simultanée. Expérience et théorie*. Paris: Minard.
- Lewis, H. (1990). *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.
- Lincoln, Y. S. i Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Lörscher, W. (1991). *Translation performance, translation process, and translation strategies. A psycholinguistic investigation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malinowski, B. (1920). Classificatory particles in the language of Kiriwina. *Bulletin of the School of Oriental Studies*, 1(4), 33-78.
- Martí, G. (2009). *Noves aportacions dins el currículum artístic i l'àrea de la psicopedagogia. les TIC com a eina vehicular*. Llicència d'estudis 2009-2010. InterdisciplinART. Aula Colbacat. Recuperat de <http://www.xtec.cat/sgfp/licencies/200910/memories/2049m.pdf>
- Mayoral, R. (1999a). Las fidelidades del traductor jurado: Una batalla indecisa. En M. Feria (ed.), *Traducir para la justicia*, (17-57). Granada: Comares.
- Mayoral, R. (1999b). Traducción oficial (jurada) y funciones. En M. Feria (ed.), *Traducir para la justicia*, (59-86). Granada: Comares.
- Mayoral, R. (1999c). Proyecto docente de Traducción general inglés-español, para la plaza nº 43/0119 de Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Traducción e Interpretación, convocada por la Universidad de Granada. Recuperat de http://www.ugr.es/~rasensio/docs/Proyecto_docente_1999.pdf
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* (Tesi doctoral). The University of Aukland. Recuperat de <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/311>
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11, 201-225.
- Munday, J. (2001). *Introducing translation studies*. Londres: Routledge.
- Munday, J. (ed.) (2009). *The Routledge companion to translation studies*. Abingdon (NY): Routledge.

- Murphy, E. (2000). *Strangers in a strange land. Teachers' beliefs about teaching and learning French as a second or foreign language in online learning environments*. (Tesi doctoral inèdita), Université Laval, Québec.
- Murphy, P. K. i Woods, B. S. (1996). Situating knowledge in learning and instruction. *Educational Psychologist*, 31, 141-145.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Amsterdam / Nova York: Elsevier.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall.
- Nida, E. (1964). *Towards a science of translating*. Leiden: Brill.
- Nida, E. (2001). Equivalence. En S. Chan i D., Pollard (ed.), *An encyclopaedia of translation: Chinese-English, English-Chinese* (223-230). Hong Kong: The Chinese University Press.
- Nida, E. i Taber, C. (2003). *The theory and practice of translation*. Leiden: E.J. Brill (Original publicat el 1969)
- Nisbett, R. i Ross, L. (1980). *Human interference: Strategies and shortcoming of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nord, C. (1989). Loyalität statt Treue. Vorschläge zu einer functionalen Übersetzungstypologie. *Lebende Sprachen*, 34(3), 100-105.
- Nord, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Heidelberg: Julius Groos.
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in translation. Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis* (C. Nord i P. Sparro, trad.). Amsterdam / Atlanta, GA: Rodopi. (Original publicat el 1988).
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity: Functional approaches explained*. Manchester: St. Jerome.

- Nord, C. (2006). *Text Analysis in translation. Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis* (2a ed.) (C. Nord i P. Sparro, trad.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press (Original publicat el 1988).
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. (1997). Constructivism: Shape-shifting, substance and teacher education applications. *Peabody Journal of Education*, 72, 35-66.
- PACTE. (1998a). La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación. (Póster) *IV Congrés Internacional de Traducció*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PACTE. (1998b). Procesos de aprendizaje y evaluación en la adquisición de la competencia traductora. (Ponencia) *European Society for Translation Studies—Congress Granada 1998*. Granada.
- PACTE. (1998c). Der Erwerb der translatorischen Kompetenz. Das Forschungsprojekt PACTE (Póster) *Modelle der Übersetzung—Grundlagen für Methodik, Bewertung Computermodellierung*. Saarbrücken.
- PACTE. (2000). Acquiring translation competence. Hypotheses and Methodological problems in a research project. En A. Beeby, D. Ensinger i M. Presas (eds.), *Investigating translation* (99-106). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2001a). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns* 6, 39-45.
- PACTE. (2001b). Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora. (Conferencia) *VII Encontro Nacional de Tradutores—II Encontro Nacional de Tradutores*. Belo Horizonte.
- PACTE. (2001c). The acquisition of translation competence: An empirical-experimental study. (Ponència) *Third International EST Congress*. Copenhague.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palumbo, G. (2009). *Key terms in translation studies*. Londres: Continuum.

- Pennington, M. (1995). The teacher change cycle. *TESOL Quarterly*, 29(4).
- Peterman, F. P. (1991). *An experienced teacher's emerging constructivist beliefs about teaching and learning*. Ponència presentada a la reunió anual de l'American Educational Research Association, San Francisco.
- Pike, K. L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior* (2a ed. revisada). L'Haia: Mouton.
- Pozo, J.I. i Postigo, Y. (1993). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. i Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Rehbein, J. (1977). *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Reiss, K. (1971). *Translation criticism. Potential and limitations*. Manchester: St. Jerome.
- Reiss, K i Vermeer, H. (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Reiss, K i Vermeer, H. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. (S. García Reina i C. Martín de León, trad.). Madrid: Akal. (Original publicat el 1984).
- Rentel, V. (1994). Preparing clinical faculty members: Research on teachers' reasoning. En K. Howey i N. Zimpher (eds.), *The professional development of teacher educators*. Norwood, NJ: Ablex.
- Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, 30(2), 281-296.
- Richards, J. C. i Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. C. i Rodgers, T. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press (Original publicat el 1986).
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5-10.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.), (102-119). Nova York: Macmillan.
- Robinson, D. (1997). *Becoming a translator: An accelerated course*. Londres: Routledge.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Nova York: Oxford University Press.
- Šarčević, S. (1988). Bilingual and multilingual legal dictionaries: New standards for the future, *Meta*, 36(4), 615-626.
- Šarčević, S. (1989) Conceptual dictionaries for translation in the field of law *International Journal of Lexicography*, 2(4), 277-293.
- Šarčević, S. (1997). *New approach to legal translation*. L'Haia: Kluwer.
- Schifter, D. i Simon, M. (1992). Assessing teachers' development of a constructivist view of mathematics learning. *Teacher and Teacher Education*, 8, 187-197.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schutz, A. (1970). *On phenomenology and social relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Séguinot, T. C. (1989). Understanding why translators make mistakes. *TTR*, 2(2), 73-81.

- Séguinot, C. (1991). A study of student translation strategies. En S. Tirkkonen-Condit (ed.), *Empirical research in translation and intercultural studies* (79-88). Tübingen: Gunter Narr.
- Seleskovitch, D. (1974). *Langage, langues et mémoire, étude de la prise de notes en interprétation consécutive*. París: Minard.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 19(3).
- Strauss, S. (1996). Confessions of a born-again constructivist. *Educational Psychologist*, 31, 15-22.
- Tabachnick, B. R. i Zeichner, K. M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- TESOL Quarterly. (2002). *Qualitative research guidelines*. Recuperat de <http://www.tesol.org/pubs/author/serials/tqguides.html#qualitative>
- Tilema, H. H. (1995). Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: A training study. *Learning and Instruction*, 5, 291-318.
- Tirkkonen-Condit, S. (1989). Professional vs. non-professional translation: A think-aloud protocol study, en C. Séguinot (ed.), *The translation process* (73-85). Toronto: H.G. Publications.
- Torrents dels Prats, A. (1976). *Diccionario de dificultades del inglés*. Barcelona: Juventud.
- Tricás, M. (1995). *Manual de traducción francés-castellano*. Barcelona: Gedisa.
- Van Fleet, A. (1979). Learning to teach: The cultural transmission analogy. *Journal of Thought*. 14, 281-290.
- Vega, M. A. (ed.). (1994). *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra.
- Venuti, L. (1998). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. Londres i Nova York: Routledge.

- Vermeer, H. (1978). Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie. *Lebende Sprachen* 23(3), 99–102.
- Vinay, J.-P., i Darbelnet, (1968). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction* (4a ed.). París: Didier.
- Vygotsky, L. S. (1992). *Educational psychology*. (R. Silverman, trad.). Boca Raton, FL: St. Lucie Press. (Original publicat el 1926).
- Von Wright, G. H. (1968). *An essay in deontic logic and the general theory of action*. Amsterdam: North-Holland.
- Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22(4), 575-592.
- Weinrich, H. (1964). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-40.
- Weinstein, C. (1989). Teacher education students' perceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 53-60.
- Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Wilson, S. M. (1990). The secret garden of teacher education. *Phi Delta Kappan*, 72, 204-209.
- Wilss, W. (1982). *The science of translation*. Tübingen: Guner Narr.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge / Nova York: Cambridge University Press.

Annexos

