

PRDYECTD
DDCENTE

BRYAN
RDBINSDN

2003

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento de Traducción e Interpretación



PROYECTO DOCENTE

Bryan Robinson
Granada, 2003

Proyecto Docente de

Bryan Robinson

para concursar a la plaza de Profesor Titular de Universidad
número 54/141

que la Universidad de Granada aprobó en Junta de
Gobierno de 3 de diciembre de 2001,

(según consta en el *BOE* de 15 de diciembre de 2001) con el
perfil de

Traducción general Inversa (Inglés), Traducción científico-
técnica Inversa (Inglés)

Granada, julio de 2012

© DE ESTE DOCUMENTO: BRYAN ROBINSON
© DE LOS TEXTOS REPRODUCIDOS: LOS RESPECTIVOS AUTORES

DEPÓSITO LEGAL N° 1045/2003

ISBN 84-607-8379-0

C/ EVEREST, 13 • E-18140 LA ZUBIA • (GRANADA) • SPAIN

CORREO ELECTRÓNICO ROBINSON@UGR.ES

Tabla de contenidos

Capítulo 1. Prólogo al proyecto docente	19
El proyecto docente según los especialistas en didáctica universitaria.....	19
El proyecto docente según la tradición de nuestra área de conocimiento.....	20
El proyecto docente según nuestros precursores en el departamento	21
El reto del proyecto docente.....	22
La estructura de este proyecto	23
La plaza y el perfil	23
Justificación del perfil	24
Capítulo 2. El entorno socio-institucional	27
La Universidad en el umbral del siglo XXI.....	27
La era de la información.....	29
El teletrabajo	29
Teletrabajo y la Universidad.....	30
Comentario.....	31
El espacio europeo de enseñanza superior	31
La formación universitaria y la metodología investigadora	34
Las destrezas cognitivas del investigador	36
Investigación y docencia	38
La universidad española	38
La Ley de Reforma Universitaria (LRU).....	38
La Ley Orgánica de Universidades (LOU)	39
Conclusiones.....	41
La Facultad.....	42
El Palacio de las Columnas.....	42
La Biblioteca.....	43

El espacio físico	43
Los fondos	43
El servicio a los usuarios	44
Financiación de la Biblioteca	45
Las aulas y la infraestructura técnica	45
Las cinco licenciaturas	46
Lenguas aplicadas (Europa)	46
El alumnado	47
Aptitud para traducir	47
Nivel académico	48
Nivel de competencia en Lengua B	48
Perfil del alumnado	50
Motivación del alumnado	51
El Plan de Estudios	53
El Plan de Estudios Adaptado de la Universidad de Granada	54
Organización de grupos	55
Los horarios	56
Cita previa para la matrícula	56
Automatricula por Internet	56
El Departamento de Traducción e Interpretación.....	57
Los programas de doctorado	58
Procesos de Traducción e Interpretación	58
Traducción y Sociedad	58
Los grupos de investigación	59
Del Ministerio de Educación y Cultura	59
De la Junta de Andalucía	59
El Instituto Cervantes	60
Cursos de formación.....	60
Proyectos de innovación docente.....	60
Curso y actividades	61
Capítulo 3. El marco teórico	63
Diseño curricular: primeras consideraciones.....	63
El modelo de diseño curricular	64
1ª tarea: definir los objetivos de la asignatura.....	65
“Tuning Educational Structures in Europe”	65
El plan de estudios adaptado	68
Los programas del Departamento	70
Traducción 3	70
Objetivos generales	72
Traducción 5	73
Traducción 9	74
Objetivo general	75
Valoración	75
La disciplina: los Estudios de Traducción.....	76
“The Name and Nature of Translation Studies”	77
Didáctica de la traducción	78
Competencia traductora	79

2ª tarea: Identificar los temas y contenidos.....	81
Traducción 3	81
Traducción 5	82
Traducción 9	82
3ª tarea: Enumerar componentes	83
Competencia traductora	83
Estructurar la Competencia traductora.....	85
Competencia traductora y la lengua B	86
Competencia comunicativa	89
Competencia gramatical	90
Competencia sociolingüística.....	91
Competencia discursiva	91
Competencia comunicativo-estratégica	91
Competencia extra-lingüística.....	92
Competencia de transferencia	93
Capacidad de “desverbalizar”.....	93
Competencia de “re-expresión”.....	93
Competencia en el desarrollo del proyecto de traducción	93
Competencia psicofisiológica	93
Competencia profesional-instrumental	93
Competencia estratégica de traducción	94
Elaboración de una tipología de textos: lengua de especialidad y lenguaje científico-técnico	94
Clasificaciones de texto	95
Conclusiones.....	98
4ª tarea: Elegir materiales adecuados.....	99
Criterios para la selección de textos	99
Planteamientos pedagógicos	99
Progresión por grados de dificultad	100
Decisiones	100
5ª tarea: Diseñar actividades y tareas	101
El taller de traducción	102
Servidor de docencia.....	102
Análisis de traducciones	104
Guía de estilo	104
Sample translation created with Style guide	106
Comparar documentos	106
Actividades para sensibilizar al alumnado	107
Proyecto de aula virtual de traducción e interpretación: Aula.int	108
Descripción del proyecto.....	109
Tareas.....	111
Documentación.....	111
Terminología.....	112
Traducción	112
Revisión-Maquetación.....	112
Jefe de proyecto	113
Integración en la docencia	113
6ª tarea: Formar al alumnado.....	113

Fundamentos didácticos.....	114
Temporalización de las asignaturas Traducción 3, 5, y 9.....	116
La división por bloques	118
Valor del crédito ECTS y equivalencias.....	118
Programación T3	120
t3_1 Libro de reclamaciones	120
Objetivos específicos.120	
t3_2 Hotel Cervantes, Torremolinos	120
Objetivos específicos.120	
t3_3 Hotel Guadalupe, Granada	121
Objetivos específicos.121	
t3_4 Granada: Caminos, Mar y Cielo	122
Objetivos específicos.122	
t3_5 Granada	122
Objetivos específicos.122	
t3_6 La Alhambra como «ciudad real»	123
Objetivos específicos.123	
t3_7 Albaicín y Granada	123
Objetivos específicos.123	
t3_8 Normas generales.....	124
Objetivos específicos.124	
t3_9 ¡Déjate llevar! Decálogo de normas para los viajeros 124	
Objetivos específicos.124	
t3_10 Asador Mesón de la Reina	125
Objetivos específicos.125	
t3_11 www.marca.es	125
Objetivos específicos.125	
t3_12 El sondeo del CIS refleja un empate entre nacionalistas y no nacionalistas.....	125
Objetivos específicos.125	
t3_13 Lucha contra el terrorismo	126
Objetivos específicos.126	
t3_14 Zapatero ofrece al PP colaborar en el País Vasco tras las elecciones	126
Objetivos específicos.126	
t3_15 Aznar y Blair se reúnen para dar un impulso a las negociaciones sobre Gibraltar.....	127
Objetivos específicos.127	
t3_16 El 'Caso BBV' Los Secretos De Las Cuentas Del BBV En Puerto Rico	127
Objetivos específicos.127	
t3_17 El butano cambia de color	128
Objetivos específicos.128	
t3_18 Breves	128
Objetivos específicos.128	
t3_19 La afirmación del Rey de que 'nunca se obligó a hablar en castellano' provoca una tormenta política.....	128
Objetivos específicos.128	

t3_20	La verdadera identidad nacional.....	129
	Objetivos específicos	129
Programación T9		129
t9_1	Interculturalismo y educación	130
	Objetivos específicos	130
t9_2	La cadena de la marginación	130
	Objetivos específicos	130
t9_3	Chilenización y conflicto ideológico.....	131
	Objetivos específicos	131
t9_4	El desarrollo de la conciencia política de los Gitanos	131
	Objetivos específicos	131
t9_5	Hábitos alimentarios entre la población escolar del medio rural (i).....	132
	Objetivos específicos	132
t9_6	Hábitos alimentarios entre la población escolar del medio rural (ii).....	132
	Objetivos específicos	132
t9_7	Estimación del aporte energético...(i).....	132
	Objetivos específicos	132
t9_8	Estimación del aporte energético...(ii).....	133
	Objetivos específicos	133
t9_9	Evaluación nutricional.....	133
	Objetivos específicos	133
t9_10	Evaluación nutricional de niños de 1 a 5 años de edad en un consultorio médico de familia.....	133
	Objetivos específicos	133
t9_11	Needs for care analysis schedule	134
	Objetivos específicos	134
t9_12	Biodisponibilidad del calcio en dietéticos empleados en regímenes de adelgazamiento.....	134
	Objetivos específicos	134
t9_13	Influence of raw and heated casein on zinc uptake by caco-2 cell line	134
	Objetivos específicos	134
t9_14	Fenología y ciclo ovárico de <i>Proformica longiseta</i> formícido de alta montaña (Hymenoptera: Formicidae).	135
	Objetivos específicos	135
t9_15	Influencia de los factores ambientales en la actividad diaria de <i>Proformica longiseta</i> , una hormiga termófila de alta montaña.....	135
	Objetivos específicos	135
t9_16	Enzymatic properties of vanillin induced <i>Phanerochaete flavido-alba</i> laccase	135
	Objetivos específicos	135
t9_17	Una casa que respira	135
	Objetivos específicos	135
t9_18	La razón al servicio de la arquitectura	136

	Objetivos específicos.136	
t9_19	Habitatia Nova, S.L. Viviendas Ecológicas...136	
	Objetivos específicos.136	
t9_20	Construcción Solar Pasiva.....137	
	Objetivos específicos.137	

Capítulo 4. Evaluación 139

7ª tarea: Controlar y evaluar el progreso del alumnado..139

	Calidad de la traducción como proceso	140
	Calidad para los alumnos.....	140
	Cuestionario de Valoración de las Actividades de Ayuda a la Docencia Universitaria.....	141
	Instrucciones V.A.A.D.U.....	143
	Calidad de la traducción como producto.....	144
	Calidad para los profesores	144
	La teoría clásica de la evaluación (Bachman 1990; Alderson et al 1995).....	145
	Validez	145
	Fiabilidad	145
	El baremo de descriptores de T5	145
	Estabilidad	148
	El modelo de evaluación	149
	Evaluación formativa.....	149
	Instrumentos de evaluación formativa	150
	Auto-evaluación	150
	Informes.....	151
	Carpeta de trabajo....	152
	Comparabilidad	153
	Fiabilidad	153
	Condiciones normalizadas de evaluación.....	153
	Puntuación	153
	Secuenciación del modelo de evaluación	153
	Los honorarios del traductor y las notas de evaluación.....	154
	Observación.....	155
	Calificaciones: Matrícula de Honor	155
	Evaluación sumativa	155
	Normas de evaluación	156
	Traducción 3	156
	Evaluación continua.....	156
	Encargos semanales ..	156
	Textos fuente	156
	Textos meta	156
	Presentación de textos	157
	Corrección de trabajos	157
	Plazos de entrega	157
	Trabajos en grupo pequeño	157
	Formación de grupos	157
	Calificación.....	158

Carpeta de trabajo ...	158
Contenido	158
Traducciones	158
Informes.....	158
Exámenes	158
Cuestionario	159
Presentación de carpetas	159
Plazo.....	159
Calificaciones y revisión.....	159
Evaluación sumativa	159
Exámenes finales.....	159
Plazo.....	159
Encargo de traducción.....	160
Calificaciones y revisión.....	160
Capítulo 5. Epílogo al proyecto docente	161
8ª tarea: Evaluar la asignatura.....	161
Resumen	162
Capítulo 6. Investigación.....	163
Investigación cualitativa	163
Investigación en el aula.....	164
Investigación empírica experimental	165
Fundación Empresa Universidad de Granada	165
Contrato número 728: Organización del Bachillerato Internacional.....	165
IBO: el plan de estudios y evaluación	167
Contrato 1876: “Traducciones y revisiones de traducciones”	167
Tesis doctoral	168
El próximo paso.....	169
Proyectos de innovación docente.....	169
Aula.int	170
Localización del texto multimedia: generación de recursos en el aula de traducción científica y técnica	170
PuertoTerm: la representación de conocimiento y la generación de recursos terminológicos dentro del dominio de la ingeniería de costas.....	171
Divulgación del conocimiento científico.....	172
Reseñas bibliográficas.....	172
Labor editorial	172
Comentario	172
Bibliografía.....	173
Anexo I. Componentes de competencia traductora.....	181

La competencia traductora derivada de nuestras fuentes	181
Competencia comunicativa en dos lenguas	181
Competencia lingüística	182
Competencia gramatical y léxica	182
Competencia sociolingüística	183
Competencia discursiva	184
Competencia textual	185
Competencia comunicativo-estratégica	188
Competencia extra-lingüística	188
Competencia de transferencia.....	188
Competencia de comprensión	188
Capacidad de “desverbalizar”	192
Competencia de “re-expresión”	192
Competencia en el desarrollo del proyecto de traducción	194
Competencia psicofisiológica	194
Competencia profesional-instrumental	195
Competencias estratégicas de traducción	197
Anexo 2. Traducción 3.....	199
Antología de textos.....	199
Key.....	199
t3_1 Libro de reclamaciones	199
Pre-reading questions	199
Source text	200
Post-reading questions	200
Translation brief.....	201
Pre-translation questions.....	201
Translation task.....	201
Style Guide	202
Sample translation created with Style guide	203
Translation analysis	203
Criterion A: content	203
t3_2 Hotel Cervantes, Torremolinos	203
Pre-reading questions	203
Source text	204
Post-reading questions	204
The professional translator	204
Pre-translation questions.....	205
Translation brief.....	205
Translation task.....	205
Translation analysis	206
Criterion A: content	206
Criterion B: vocabulary, terminology, register	206
Criterion D: written expression in English	206
t3_3 Hotel Guadalupe, Granada.....	206

Pre-reading questions.....	207
Source text	207
Post-reading questions.....	207
Text analysis.....	208
The professional translator	209
Translation brief.....	209
Translation task.....	209
Translation analysis	209
Criterion A: content	209
Criterion B: vocabulary, terminology, register.....	210
Criterion D: written expression in English.....	210
t3_4 Granada: Caminos, Mar y Cielo.....	211
Translation brief.....	211
The professional translator	211
Pre-reading questions.....	211
Source text	212
Pre-translation questions.....	212
Translation task.....	213
Translation analysis	214
Criterion A: content	214
Criterion B: vocabulary, terminology, register.....	214
Criterion C: translation decisions.....	215
Criterion D: written expression in English.....	216
t3_5 Granada	216
Pre-reading questions.....	216
Source text	217
Translation brief.....	218
Pre-translation questions.....	218
The professional translator	218
Translation analysis	219
Criterion A: content	219
Criterion B: vocabulary, terminology, register.....	219
Criterion C: translation decisions.....	220
Criterion D: written expression in English.....	221
t3_6 La Alhambra como «ciudad real»	221
Pre-reading questions.....	222
Source text part 1	222
Translation brief.....	223
Translation analysis	223
Criterion B: vocabulary, terminology, register.....	223
Criterion C: translation decisions.....	223
Criterion D: written expression in English.....	224
Part 2	224
Pre-reading questions.....	224
Source text part 2	225
The professional translator	225
t3_7 Albaicín y Granada	226
Source text part 1	226
Translation brief.....	227
Translation analysis	227

Criterion A: content	227
Criterion B: vocabulary, terminology, register	227
Criterion C: translation decisions.....	227
Criterion D: written expression in English	228
Source text part 2	228
t3_8 Normas generales	229
Source text	229
t3_9 ¡Déjate llevar! Decálogo de normas para los viajeros	229
Translation brief.....	229
Source text	230
t3_10 Asador Mesón de la Reina.....	231
Translation brief.....	231
Source text	231
t3_11 www.marca.es	233
Task sheet A.....	233
Task sheet B.....	234
t3_12 El sondeo del CIS refleja un empate entre nacionalistas y no nacionalistas.....	235
Translation brief.....	235
Source text	236
t3_13 Lucha Contra El Terrorismo	236
Translation brief.....	236
Source text	237
t3_14 Zapatero ofrece al PP colaborar en el País Vasco tras las elecciones.....	237
Translation brief.....	238
The professional translator	238
Source text	239
Translation analysis	240
Criterion A: content	240
Criterion B: vocabulary, terminology, register	240
Criterion C: translation decisions.....	241
Criterion D: written expression in English	242
T3_15 Aznar y Blair se reúnen para dar un impulso a las negociaciones sobre Gibraltar	243
Source text	243
t3_16 El 'Caso BBV' Los Secretos De Las Cuentas Del BBV En Puerto Rico	244
Source text	244
t3_17 El butano cambia de color	245
Translation brief.....	245
Source text	245
The professional translator	246
Translation analysis	247
Criterion B: vocabulary, terminology, register	247
Criterion C: translation decisions.....	247

Criterion D: written expression in English.....	248
t3_18 Breves.....	248
Translation brief.....	248
The professional translator.....	249
Source text.....	249
t3_19 La afirmación del Rey de que 'nunca se obligó a hablar en castellano' provoca una tormenta política.....	250
Source text.....	250
t3_20 La verdadera identidad nacional.....	251
Translation brief.....	251
Source text.....	251
t3 Bibliografía.....	252
Anthology.....	252
Contrastive analysis.....	253
Dictionary.....	253
English language_Grammar.....	254
Reading skills.....	254
Spanish civilization.....	254
Spanish history.....	255
Style.....	255
Tourism.....	256
Translation.....	256
Anexo 3. Traducción 9.....	257
t9_1 Interculturalismo y educación.....	257
Pre-reading questions.....	257
Source text.....	258
Summary writing.....	259
Post-reading questions.....	259
Translation brief.....	259
Translation analysis.....	260
Criterion A: content.....	260
Criterion B: vocabulary, terminology, register.....	260
Criterion C: translation decisions.....	260
Criterion D: written expression in English.....	261
t9_2 La cadena de la marginación.....	262
Pre-reading questions.....	262
Source text.....	263
Summary writing.....	264
Post-reading questions.....	264
t9_3 Chilenización y conflicto ideológico.....	265
Pre-reading questions.....	265
Source text.....	266
Summary writing.....	267
t9_4 El desarrollo de la conciencia política de los Gitanos	267
Pre-reading questions.....	267

Source text	268
Summary writing	269
t9_5 Hábitos alimentarios entre la población escolar del medio rural (i).....	269
Translation brief.....	269
Source text	269
t9_6 Hábitos alimentarios entre la población escolar del medio rural (ii).....	270
Translation brief.....	271
Source text	271
t9_7 Estimación del aporte energético... (i)	272
Translation brief.....	272
Source text	272
t9_8 Estimación del aporte energético... (ii)	274
t9_9 Evaluación nutricional... ..	275
Translation brief.....	275
Source text	275
t9_10 Evaluación nutricional de niños de 1 a 5 años de edad en un consultorio médico de familia	276
Translation brief.....	277
Source text	277
t9_11 Needs for care analysis schedule	278
Translation brief.....	278
The professional translator	279
Source text	279
t9_12 Biodisponibilidad del calcio en dietéticos empleados en regímenes de adelgazamiento.....	280
Translation brief.....	280
Source text	280
t9_13 Influence of raw and heated casein on zinc uptake by caco-2 cell line	281
Translation brief.....	281
Source text	281
t9_14 Fenología y ciclo ovárico de Proformica longiseta formícido de alta montaña (Hymenoptera: Formicidae). ..	282
Translation brief.....	282
Source text	282
t9_15 Influencia de los factores ambientales en la actividad diaria de Proformica longiseta, una hormiga termófila de alta montaña	283
Translation brief.....	283
Source text	284
t9_16 Enzymatic properties of vanillin induced Phanerochaete flavidio-alba laccase	285
Translation brief.....	285
Source text	285

t9_17	Una casa que respira.....	287
	Translation brief	287
	Source text	287
t9_18	La razón al servicio de la arquitectura.....	290
	Translation brief	290
	Source text	290
t9_19	Habitatia Nova, S.L. Viviendas Ecológicas	292
	Translation brief	292
	Source text	292
t9_20	Construcción Solar Pasiva	293
	Translation brief	294
	Source text	294
t9	Bibliografía.....	295
	Abstracts	295
	Contrastive analysis	295
	English language_Grammar	296
	Genre analysis.....	296
	Specialist topics	296
	Style	297
	Translation	298
	Writing.....	298

Capítulo I. Prólogo al proyecto docente

Revisamos el concepto del proyecto docente desde tres perspectivas: la de los especialistas en didáctica universitaria, la del área de conocimiento; y la de algunos compañeros del Departamento. Nuestros objetivos fueron averiguar los requisitos del proyecto, divisar las tradiciones del área, y perfilar nuestro propio proyecto.

EL PROYECTO DOCENTE SEGÚN LOS ESPECIALISTAS EN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Zabalza (2002) y Marcelo (2001) coinciden en sus interpretaciones del proyecto y sus recomendaciones. El proyecto es un requisito legal tanto de la LRU como de la LOU (Artículos 9.1 y 10.1 del R.D. 12427/1986 de 13 de junio BOE 11 de julio de 1986) pero la definición legal de la LRU es más bien una “indefinición legal” (Marcelo 2001:45) ya que la ley al no entrar en mayor detalle deja al criterio de cada opositor y al correspondiente tribunal la interpretación que se debe aplicar. La respuesta es la “imitación” debido a que opositores utilizan los proyectos de sus compañeros como modelos. Así se crean tradiciones dentro de áreas y se producen proyectos que pueden carecer de características individuales. Zabalza reconoce este dilema y el correspondiente riesgo de elegir entre “crear o copiar (entre ser original o reproductivo; hacer un Proyecto convencional o algo que parezca diferente)” (Zabalza 2002:18). Y Marcelo da un paso hacia adelante e invita al opositor a aprovecharse de “una ocasión para aprender”. Anima a que uno se aproveche de la indefinición legal y busque la manera de ofrecer una integración entre

teoría y práctica en la que uno puede hacer del conocimiento una materia “enseñable y apetecible”.

Ambos autores también coinciden al señalar la doble funcionalidad del proyecto docente: Zabalza distingue entre el “qué es” y el “cómo se enseña” de la disciplina. El primero se define como una explicitación de “la naturaleza conceptual y operativa que definen a [cualquier] asignatura como campo de conocimiento y, si procede, como campo de intervención” (2002:7); del segundo pregunta “cuál es su [el del opositor] propuesta didáctica en torno a la misma tomando en consideración las condiciones y variables contextuales que le van a afectar.” (p. 7). Entre la visión global de la asignatura que supone el primer eje del proyecto, y la propuesta de acción que encarna el segundo, Zabalza se inclina por que éste sea el de mayor peso. Y Marcelo afirma que el gran reto que supone el planteamiento inicial del opositor hacia el proyecto docente es “¿de qué manera transformamos el conocimiento del que somos especialistas, en conocimiento comprensible por otros?” (2001:46).

EL PROYECTO DOCENTE SEGÚN LA TRADICIÓN DE NUESTRA ÁREA DE CONOCIMIENTO

Una de las características de nuestra área de conocimiento es la diversidad de formación entre los profesores que la formamos. Ante esta situación, la conferencia de departamentos y centros formalizó unas “Sugerencias para los concursos de profesorado del área (Departament de Traducció i d'Interpretació, Universidad Autónoma de Barcelona. 1997). Este documento partió de la necesidad de acordar un marco de actuación de cara a la posible disparidad de criterios acerca de las pruebas que se debían realizar y a los conocimientos que se podían esperar. En el texto se enumeraron cinco puntos:

1. En las memorias se debía describir la función de la asignatura dentro del plan de estudios específico del centro “con exactitud”. De esta manera se pretende exigir que el opositor detalle la naturaleza de la asignatura para aclarar, por ejemplo, si se trata de una asignatura teórica, práctica, o teórico-práctica.

Salvo en las asignaturas de Teoría de la Traducción, o Historia de la Traducción, se puede prescindir de apartados sobre estos temas, siempre y cuando se utilizan adecuadamente los conocimientos oportunos derivados de los mismos.

La bibliografía debe limitarse a las obras citadas y a las “referencias inevitables para el trabajo de los estudiantes”.

2. Los candidatos deben trabajar con la combinación y direccionalidad lingüística que significa traducir hacia su lengua A.

3. Los tribunales deben acudir a asesoramiento externo cuando lo necesiten, por ejemplo en los casos en que los miembros del tribunal desconocen una de las lenguas implicadas en el concurso.

4. Los opositores que concursan a plazas adscritas al área deben siempre demostrar un claro enfoque de la asignatura hacia los Estudios en Traducción e Interpretación.

5. Los tribunales que examinan a candidatos que concursan a plazas cuyos perfiles sean de Traducción inversa, Lengua B, o Lengua C, deban dar prioridad a la metodología utilizada en la clase magistral, y no a la competencia lingüística de los opositores.

EL PROYECTO DOCENTE SEGÚN NUESTROS PRECURSORES EN EL DEPARTAMENTO

“Crear o copiar, [...] ser original o reproductivo; hacer un Proyecto convencional o algo que parezca diferente.” (Zabalza 2002: 18)

Se busca la tradición del área en un análisis de proyectos docentes realizados. Aquí comentamos algunos aspectos de tres proyectos realizados en nuestro Departamento y que se solapan con el perfil de esta plaza; uno también coincide al tratar de una plaza de perfil doble. En concreto son Muñoz Martín (1998), Ballester Casado (2001) y Tercedor Sánchez (2001).

Muñoz Martín (1998: I-III) analiza seis proyectos anteriores provenientes de cuatro universidades y redactados en la década 1988-1998. Concluye que la estructura básica del proyecto cambió a lo largo de este periodo ya que inicialmente se dividía en dos grandes apartados: “Conceptos”, donde se exponían los fundamentos teóricos y “Método”, donde se dibujaban los planteamientos metodológicos con vistas a la docencia de la asignatura para luego plasmarlas en la programación correspondiente. A finales de los años 90, los contenidos se mantenían pero la estructura se hizo más detallada. También aparecía un apartado nuevo sobre investigación en la que se presentaban

los intereses académicos y líneas de investigación del individuo y su situación dentro de las líneas marcadas por el Departamento. Ésta es la estructura que aplican los tres compañeros aunque el orden en el que lo hacen y el peso específico que dan a cada apartado varían. Como ya mencionamos, Zabalza sugiere que el equilibrio entre teoría y práctica se incline hacia ésta, pero ninguno de los tres proyectos lo hace de manera clara.

Proyectos	A	B	C
Aspectos teóricos	25%	43%	46
Aspectos prácticos	39%	46%	35%
Investigación	14%	11%	4%

Mientras el proyecto B es bastante equilibrado, en los otros los aspectos teóricos y prácticos se diferencian en el orden del 11% y el 14%, respectivamente, y en direcciones opuestas: el proyecto A tiene mayor contenido práctico; el C, mayor contenido teórico. Es evidente que estos compañeros lograron diferenciarse.

Una tradición del Departamento —si no del área— se mantiene en los tres proyectos ya que un apartado sobre la Investigación —que no mencionan ni Zabalza, ni Marcelo, ni la LRU— aparece en cada uno. Consta de una referencia a parte del currículo del opositor y una proyección hacia el futuro donde los candidatos destacan la coherencia y continuidad de las líneas de investigación en las que trabajan.

Terminamos con dos características importantes de estos documentos: la intencionada provisionalidad del proyecto, y lo cambiante de su naturaleza. Los tres autores definen el proyecto como provisional y susceptible a revisión a la luz del desarrollo del mismo o de otros cambios en el ámbito de conocimiento al que pertenece. Muñoz Martín ilustra esta característica al referirse a los constantes cambios informáticos que influyen en los contenidos y la práctica de la docencia.

EL RETO DEL PROYECTO DOCENTE

Nosotros planteamos el proyecto docente como un trabajo de investigación. Y estructuramos nuestro trabajo en torno

a unas hipótesis y unas tareas de investigación. El proyecto docente se desarrolla en el marco de la enseñanza universitaria, y de éste surgen ciertas características que guían el proceso de preparar y luego emplear el proyecto.

Según Zabalza (2002), un proyecto docente es un documento pensado, formalizado y público que representa un compromiso entre el profesor universitario y los alumnos que van a cursar la(s) asignatura(s) pertinentes. Se caracteriza por ser un proyecto formativo que abarca conocimientos de alto nivel, con una orientación hacia el ejercicio profesional y que además debe representar una preparación para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este sentido, el proyecto debe incluir el aprendizaje de habilidades genéricas. El proyecto también puede abarcar aspectos del desarrollo personal de los estudiantes.

Esta visión amplia de la enseñanza universitaria es la que nosotros suscribimos. Pensamos, e intentaremos demostrar que la enseñanza universitaria debe ir más allá de la transmisión de conocimientos.

LA ESTRUCTURA DE ESTE PROYECTO

Hemos desarrollado este proyecto en torno a un planteamiento investigador. Éste se justifica en nuestro contexto como una actuación formativa en una sociedad en pleno proceso de transformación sujeta a enormes cambios, presiones, y tensiones.

Nuestras hipótesis iniciales son

Que la enseñanza universitaria de las asignaturas teórico-prácticas de Traducción general y Traducción científico-técnica puede llevarse a cabo mediante una programación adecuada

Que la traducción puede describirse como producto y como proceso de manera que se pueden derivar características y componentes de ambos para la formación de nuestros alumnos.

LA PLAZA Y EL PERFIL

Este proyecto docente se desarrolla en el contexto de la convocatoria de dotación de plazas de profesorado permanente aprobada por la Junta de Gobierno de la Universidad de Granada del 3 de diciembre de 2001. En

concreto, se refiere a la plaza de Titular de Universidad (TU) del Área de conocimiento de Traducción e Interpretación, que apareció con el perfil de actividad docente: Traducción general inversa (Inglés) Traducción científico-académica inversa (Inglés). El error en el perfil fue subsanado posteriormente.

La resolución mencionada apareció publicada en el BOE de sábado 15 de diciembre de 2001, donde el siguiente párrafo citaba la plaza:

54/141. Identificación de la plaza: Profesor titular de Universidad. Área de conocimiento: «Traducción e Interpretación». Departamento: Traducción e Interpretación. Actividad docente: Traducción General Inversa (Inglés). Traducción Científico-Académica Inversa (Inglés).

La siguiente corrección apareció en la página 1417 del BOE número 10, de viernes 11 de enero de 2002:

Advertido error material en la Resolución de esta Universidad, [...] En la plaza número 54/141 de profesor titular de Universidad del área de conocimiento de «Traducción e Interpretación», donde dice: «Actividad docente: Traducción General Inversa (Inglés). Traducción Científico-Académica Inversa (Inglés)», debe decir «Actividad docente: Traducción General Inversa (Inglés). Traducción Científico-Técnica Inversa (Inglés)».

JUSTIFICACIÓN DEL PERFIL

Aunque sabemos que no es habitual justificar el perfil de una plaza, ni siquiera cuando es de “perfil doble” lo comentamos aquí porque nuestra interpretación es fundamental al enfoque que empleamos en el desarrollo del proyecto.

El perfil abarca dos asignaturas del plan de estudios, cada uno perteneciente a uno de los dos ciclos de la licenciatura. Este hecho se justifica en la medida en que nuestra visión de la licenciatura es de un proceso de formación completo, por lo cual la Traducción general inversa Inglés (T3) y la Traducción científico-técnica Inversa Inglés (T9) representan el principio y el final del proceso. T3 es el primer contacto del alumnado con una asignatura teórico-práctica de traducción y T9 es una de las últimas asignaturas de especialización que cursan antes de licenciarse. En este

proyecto hablaremos de T3 y T9 desde esta perspectiva e incluimos la asignatura Traducción 5 (T5), la introducción a la Traducción científico-técnica que ocupa el lugar de puente entre una y otra.

Las asignaturas T7 y T11 son la vertiente económico-jurídica, paralela y complementaria a la científico-técnica en nuestro plan de estudios.

Curso	Asignatura	
2º	T3: traducción general inversa inglés	
3º	T5: traducción científico-técnica inversa inglés	T7: traducción económico-jurídica inversa inglés
4º	T9: traducción científico-técnica inversa inglés	T11: traducción económico-jurídica inversa inglés

Capítulo 2. El entorno socio-institucional

Escribir un proyecto docente implica contemplar las realidades del mundo en el que vivimos. Aquí revisamos aspectos de nuestro entorno socio-institucional para ubicar el proyecto y enlazarlo con las características pertinentes. La Universidad como institución social tiene que jugar un papel activo a favor del desarrollo del individuo como ser humano y como ser social. El contexto en el que trabajamos es la consecuencia del desarrollo de nuestro mundo, y la situación en la que el individuo se encuentra es cada vez más compleja y más exigente. Una educación universitaria ha de intentar cubrir tanto las necesidades sociales como las personales si realmente deseamos educar en el sentido más amplio de la palabra, y este esfuerzo debe tomar conciencia del entorno en el que nos desarrollamos, del mundo laboral en el que nuestros futuros egresados se moverán y de los retos imprevisibles que la vida les planteará. Más adelante expondremos nuestra visión pedagógica de la enseñanza universitaria adaptada a estas exigencias; por ahora, describiremos aunque de manera superficial, algunos de los condicionantes y de las condiciones que rigen nuestra labor docente.

LA UNIVERSIDAD EN EL UMBRAL DEL SIGLO XXI

A partir del año 1945, con el final de la Segunda Guerra Mundial, la sociedad europea comenzó a desarrollarse de manera vertiginosa y este cambio tuvo un impacto notable en la demanda de plazas en la educación secundaria y universitaria. El historiador Eric Hobsbawm (1995) nos describe un mundo occidental donde anteriormente, salvo

en los EE UU, el número de estudiantes había sido insignificante, y en el que ningún país había visto crecer tanto ni tan rápidamente el sector universitario. En los años 80, ya sumaban millones los estudiantes en Francia, Alemania Occidental, Italia, España y la URSS, entre otros países. En España entre 1960 y 1980 el total de alumnos se multiplicó por siete y este fenómeno se debió principalmente a la demanda social.

Según Hobsbawn, en los países en cuestión, los gobiernos se dieron cuenta de que la economía moderna necesitaba muchos administrativos, profesores, y técnicos, y que éstos necesitarían formarse previamente. Tradicionalmente, las universidades habían servido para preparar a los funcionarios y profesionales, pero en esta época la explosión numérica de alumnos resultó ser mayor que la capacidad de planificación de los gobiernos.

Socialmente, la educación universitaria se veía como el medio para conseguir dos objetivos: una mejora económica y un nivel de bienestar social mayor. Por el mismo crecimiento de las economías, la clase media de empleados y funcionarios, propietarios de pequeñas y medianas empresas, e incluso los trabajadores con mayor grado de especialización, vieron la posibilidad de que sus hijos se beneficiaran de una educación universitaria.

En muchos países, este crecimiento dio lugar a la creación de universidades nuevas, y muchas ciudades asumieron el papel de “ciudad universitaria”, donde la creación del conocimiento, la movilidad estudiantil y del profesorado, asimismo la implantación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, actuaron de manera decisiva en este mismo proceso.

En España, la fuerza de la demanda social y la visión de sucesivos gobiernos se han visto plasmadas en las leyes que regulan el funcionamiento de las universidades. Estas presiones sobre las universidades dieron lugar a dos de las características significativas de la Universidad actual con las que contamos como condiciones o condicionantes de la enseñanza universitaria: la interacción entre la sociedad y la Universidad, a la que controla y cuyo desarrollo dirige; y la masificación en los centros universitarios que supone un reto para todo docente y alumno que influye de manera negativa en la calidad de la enseñanza.

LA ERA DE LA INFORMACIÓN

A technological revolution, centered around information technologies, is reshaping, at accelerated pace, the material basis of society. (Castells 1996)

Los cambios en la sociedad actual son aún mayores que los de la época inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial. Hoy, los sistemas de comunicaciones se han visto ampliados –globalizados– de manera asombrosa para hacer realidad, en unos pocos años, conceptos antes reservados para las páginas de libros –impresos en papel– de ciencia-ficción. La red interactiva de redes informáticas, Internet, afecta al individuo, a la sociedad y al sistema de trabajo de manera fundamental. Estas consecuencias tienen un impacto inevitable sobre la enseñanza universitaria que debemos afrontar. Según Castells (1996), la nueva sociedad de la información se caracteriza por seguir el modelo económico capitalista y por la tecnología de la información. Él reclama el papel decisivo de la sociedad como timón de los desarrollos tecnológicos de nuestra, o de cualquier otra era. El nuevo modo de desarrollo, el informacionalismo, se conforma de una serie de relaciones entre la producción, que se organiza según relaciones de clase; la experiencia, que se estructura en torno a las relaciones entre los géneros, las relaciones sexuales; y el poder, que se basa en el estado y en el uso institucionalizado de la violencia. En nuestra era, el informacionalismo significa que la materia prima sobre la que trabajamos para generar productos es la misma información. Usamos el conocimiento sobre el mismo conocimiento para crear nuestros productos. Acumulamos conocimientos y desarrollamos nuestra tecnología de manera que podamos contemplar niveles de conocimientos aún más complejos.

EL TELETRABAJO

La transformación del trabajo y de los sistemas de empleo que conlleva el cambio en el modo de desarrollo tiene unas consecuencias aún difíciles de prever. Un concepto en auge es el del teletrabajo, pero los estudios recientes indican que su implantación es todavía incierta.

There are more people doing research on teleworkers than there are actual teleworkers. (Steinle 1998:2, citado en Castells 1996:394)

Qvortup (1992:8, citado por Castells 1996:394) define tres categorías de teletrabajadores: (a) los “sustituidores”, que sustituyen el trabajo que se solía hacer en un entorno tradicional con trabajo realizado en la casa; (b) autónomos, que trabajan en-línea desde sus propias casas; y (c) “complementadores”, que complementan el trabajo que realizan en su lugar de trabajo con trabajos que realizan en casa. En la última categoría se encuentran los docentes universitarios para quienes el teletrabajo representa la mayor parte de su semana laboral (Kraut 1989, citado en Castells 1996:394). Aún así, las cifras sobre el porcentaje de la semana laboral que los teletrabajadores dedican a este modo de trabajo es reducido. En cambio, aparentemente sí crece el teletrabajo a tiempo parcial por trabajadores subcontratados. En todas estas categorías, pero sobre todo en el de los autónomos, encontramos un número creciente de traductores. Aunque no tenemos conocimiento de ningún estudio empírico, somos conscientes de que muchos traductores –entre ellos nuestros egresados– trabajan como sustituidores o autónomos y la mayoría cobran en función del trabajo realizado. La situación económica de estos trabajadores refleja otra característica de nuestra era:

...higher skills do not necessarily translate into higher wages.
(Castells 1996:274)

Nuestros egresados tienen que afrontar la inversión básica en recursos informáticos para poder competir para el trabajo; si no lo hacen, se autoexcluyen del mercado.

TELETRABAJO Y LA UNIVERSIDAD

Una paradoja de nuestra era de la información es el hecho de que las instituciones educadoras se han visto poco influidas por el cambio posible en el modo de comunicación. Las universidades a distancia siguen sin sustituir a las universidades presenciales: suplen la necesidad de una formación complementaria para quienes les resulta imposible asistir a clase de forma normal. Castells sugiere que se asocie la calidad en la enseñanza

universitaria con la interacción cara a cara entre profesores y alumnos.

Por nuestra parte, pensamos que dentro de la Universidad, el teletrabajo puede suponer una manera eficaz de complementar la docencia ya que facilita el contacto entre profesor y alumno en un contexto de masificación, como ya hemos comentado, aunque somos conscientes de que no puede sustituir la docencia presencial y mucho menos reemplazar las tutorías. También es una opción práctica para el alumnado de una licenciatura como la de Traducción e Interpretación en la que la enorme mayoría de los alumnos se benefician de las estancias en universidades extranjeras que ofrecen los programas Séneca/Erasmus.

COMENTARIO

Para poder sintetizar las consecuencias que implica la era de la información en la enseñanza universitaria acudimos al planteamiento de Zabalza (2002). Las cuatro características que él señala coinciden con nuestras conclusiones sobre la visión de Castells: la universidad se encuentra con que la masificación, la fuerza de la presión social, la necesidad de educar al individuo para que pueda afrontar los cambios vertiginosos que vemos en el mundo actual –y los que no podemos ni imaginar, pero que seguramente ocurrirán en el futuro a corto y a medio plazo– y, por último, los nuevos retos que todo ello supone para los docentes conforman un conjunto de condiciones y condicionantes que marcan claramente cualquier propósito de “enseñar” dentro de la Universidad. Son aspectos decisivos a la hora de diseñar el proyecto docente de cualquier asignatura.

EL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

En la Unión Europea, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System o ECTS) surgió como respuesta a las exigencias de los estudiantes europeos que necesitaban un proceso eficaz de reconocimiento de sus estudios al participar ellos en los programas de movilidad estudiantil creados por la propia Unión. La Declaración de la Sorbona (1998) en la que se acordó por parte de los países de la UE y un grupo de naciones europeas afines, promover la convergencia entre los sistemas educativos a nivel de enseñanza superior, y la Declaración de Bolonia (1999) que formalizó el desarrollo

armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior antes de 2010 fueron dos de los instrumentos que marcaron las directrices que seguirían los sistemas educativos nacionales. A continuación, la Declaración de Praga y la Reunión de Salamanca (2001) fijaron estrategias para conseguir dicha armonización. Éstas incluyeron la instauración de un sistema para la homologación del reconocimiento académico –un marco de calificaciones común y flexible– y el fomento de la competitividad en formación e investigación, dentro y fuera de nuestras fronteras. Uno de los objetivos de mayor envergadura para el sistema universitario español es el de “Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados”, sobre el que nosotros hemos planteado preguntas serias (Muñoz y Robinson 2003). Actualmente, estamos a la espera de la Reunión de Berlín que tendrá lugar en septiembre de 2003, en la que los ministros europeos de educación revisarán la situación actual de cara a la plena implementación del sistema en 2010.

Claro es que el precursor del proceso de creación de un espacio educativo común fueron los programas Sócrates/Erasmus, los auténticos ensayos en los que miles de estudiantes probaron suerte en Universidades de otros países de la UE. A raíz de esta experiencia –en la que esta Facultad y la anterior Escuela Universitaria fueron pioneras– se construyó una base conceptual compartida sobre la que progresivamente se han normalizado los intercambios universitarios. Todo ello se ha desarrollado dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior que contempla esta movilidad como esencial en la búsqueda de incrementar la competitividad de los estudiantes europeos a escala internacional y establecer un sistema educativo de calidad. Todo este proceso tomó una forma definitiva con la concreción del año 2010 como la fecha en la que se deban alcanzar los objetivos, y se revisará el estado actual de su implantación en la reunión de ministros de educación que tendrá lugar en Berlín en septiembre de 2003. En este contexto, la Dra Raffaella Pagani apostilla su informe con una clara advertencia:

Europa y sus universidades se enfrentan en la actualidad a un cambio social y cultural. Las universidades deben ser conscientes del reto y trabajar seriamente para realizar su labor docente e investigadora en un nuevo marco donde la innovación debe convivir con la tradición y el respeto a los valores. (Pagani 2002:4)

El eje de todo el sistema ECTS es el cambio de paradigma que significa enfocar el crédito hacia “todo el trabajo que el alumno debe desarrollar para su formación” (García Román 2003). Este mismo cambio se ve claramente en las definiciones de crédito académico en vigor, y la que fue aprobada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en diciembre 2000.

Unidad de valoración de las enseñanzas. Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas, que habrán de preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas. (Real Decreto 779/1998)

Actualmente, el crédito es un instrumento basado en la enseñanza que se concreta en un número de horas, con dos vertientes –la teórica y la práctica– con una vinculación explícita con la evaluación. En cambio, la nueva definición es más amplia ya que incluye las mismas dos vertientes junto con otras, y con una vinculación con el aprendizaje necesario para cumplir con los requisitos de la asignatura:

Unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, así como el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas. (Acuerdo CRUE) (dic. 2000)

Este cambio nos obliga a una profunda reflexión sobre los objetivos de la actividad académica. El crédito ECTS será un número, con una definición formulada en torno a las horas de trabajo necesarias para que el alumno pueda superar las exigencias de la asignatura. Por lo cual, tendremos que cuestionar todos los conceptos sobre las competencias y los conocimientos que actualmente fijamos como objetivos formativos.

A la vez, el ECTS significa un cambio –¿radical?– de metodología. Las clases teóricas, las clases prácticas y los exámenes seguirán como instrumentos formativos pero compartirán protagonismo con seminarios, tutorías, trabajos de campo, horas de estudio, y otros métodos de evaluación. Será en el campo de la metodología donde el sistema ECTS se constituirá en cambio visible. “Aprender a aprender” y “Enseñar a aprender” serán los objetivos centrales que rijan nuestra metodología en el futuro, y

evidentemente los sistemas de evaluación actuales tendrán que sufrir cambios para acomodarse a ellos. El aprendizaje centrado en el aprendizaje se basa en el alumno, lo que favorece su actividad y protagonismo; a la vez supone una mayor implicación del alumno en aras de contrarrestar la actitud pasiva que a menudo predomina. En este contexto, el alumno se verá ante el reto de desarrollar diferentes capacidades a las que actualmente utiliza: tendrá que manejar fuentes originales; llevar a cabo trabajos mediante la aplicación de diversas metodologías y estrategias; se encontrará con actualmente se accede a la información por una multitud de vías, y que esto significa el uso de nuevas técnicas y criterios en el trabajo.

Todo esto implica cambios radicales en el papel del docente (García Román 2003). Habrá que lograr una mayor especificación de los objetivos a través de su reformulación en objetivos docentes y objetivos de aprendizaje donde se definirán habilidades específicas y transversales, con el consiguiente replanteamiento de la metodología docente. Los sistemas de información que constituyen la evaluación del alumnado tendrán que modificarse; será obligatorio incluir una referencia clara a una evaluación que debe ir más allá de la parte lectiva. Un replanteamiento del plan docente de las asignaturas y sus derivaciones en términos de metodología docente y de organización significará una ampliación y mayor concreción de los planes de trabajo y una concreción de las actividades del estudiante. Y, finalmente, habrá que mencionar las actitudes de profesorado y alumnado y la participación de ambos en el proceso. Aquí, se desencadenarán una serie de cambios realmente profundos.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y LA METODOLOGÍA INVESTIGADORA

El contexto social que acabamos de describir supone nuevos retos para la Universidad. En un mundo cada vez más integrado pero a la vez más competitivo, es nuestro deber acercar a nuestros alumnos a las realidades con las que convivirán en el futuro inmediato, a medio y a largo plazo. El modelo existente de la formación universitaria y la investigación como dos procesos paralelos ya no es válido y hemos de perseguir una vinculación estrecha entre ambos de modo que produzca la sinergia necesaria para conseguir mayores logros.

El trabajo que se engloba en el proyecto TELRI (Technology-Enhanced Learning in Research-Led Institutions) —centrado en la Universidad de Warwick, Reino Unido— presenta un marco de desarrollo para la formación universitaria basada en una metodología investigadora que se emplea para apoyar el aprendizaje de alto nivel y arranca de un entorno académico de gran éxito ya que la Universidad de Warwick es de los más fuertes en el campo de la investigación en su país (Roach, Blackmore y Dempster 2000). Los procesos educativos universitarios basados en sistemas de aprendizaje asistido por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituyen uno de los ejes de su éxito.

Roach et al (2000) trazan la relación entre la investigación y la docencia y revisan una serie de publicaciones cuyas conclusiones resultan poco alentadoras, y hasta contradictorias. Concluyen que mientras se puede afirmar que la investigación influye en la docencia, la relación no es tan clara como parecería evidente y que esta situación es fruto del complejo tema de la gestión de la investigación. Afirman que la construcción de nuevos conocimientos y la comprensión de los mismos son procesos inherentes a la investigación que también constituyen procesos centrales en el aprendizaje. Proponen que este terreno común entre los dos campos debe ser el foco de la relación entre ambas. Para articular esta relación citan a Elton (1986:301-2) quien divide las actividades propias de la universidad como institución en tres: investigación, erudición —que define como la nueva interpretación de conocimientos ya consolidados— y docencia. La relación entre la investigación y la docencia debe ser a través de la erudición ya que el investigador utiliza procesos cognitivos para comprender y estructurar su trabajo lo cual le facilita comprender, estructurar, y evaluar lo que aprende el alumnado. La investigación y la docencia comparten la cultura de investigación personal, el proceso de indagar y de aprender y tanto la autonomía en estos procesos, como la incertidumbre que yace en el corazón del conocimiento, son características comunes. Por todo ello, recomiendan al profesorado explicitar al máximo los enlaces entre investigación y docencia.

Investigación → Erudición → Docencia

Las destrezas cognitivas del investigador

Roach et al (2000) propugnan el desarrollo de capacidades orientadas hacia la investigación en la formación a través de la docencia y, para ello, fundamentan su trabajo en la definición de dos clases de aprendizaje complementarias: aprendizaje adoptivo y aprendizaje adaptivo. Ésta se caracteriza por desarrollar capacidades cognitivas de alto nivel, fomentar la creatividad, y formar la base de la transferencia del aprendizaje. Para tal transferencia se estimula el desarrollo de capacidades de amplia aplicación y que no dependen del contexto en el que se desarrollan; a la vez, se estimula al alumnado a que transfiera estas capacidades dentro de la misma disciplina y fuera de ella. Distinguen entre aprendizaje adoptivo y aprendizaje adaptivo al calificar la primera como aprendizaje que persigue la competencia; la segunda apunta hacia un nivel mayor de equivalente al del experto.

El proyecto TELRI parte de una serie de cinco proposiciones:

que los estudios de primer y segundo ciclo tienen como objetivo ayudar en el desarrollo del alumnado como “experto” en la disciplina. Esto abarca la aplicación de destrezas mentales para actuar con eficacia ante una amplia gama de problemas en un entorno cambiante dentro de la perspectiva de la disciplina

que el propósito de un asignatura se ve reflejado en la naturaleza de la misma, y en ello influyen los criterios de evaluación. La calidad de la docencia de una asignatura se determina a través del apoyo que recibe el alumnado en aras de superar estos criterios.

que el planteamiento del alumnado de cara a la asignatura se ve modificado de manera importante por la percepción que tiene del propósito de la misma. Por ejemplo, esto puede traducirse en una actitud activa o pasiva hacia el aprendizaje.

Para superar este problema potencial, Roach et al (2000) alientan al profesorado a que refleje sus objetivos de aprendizaje adoptivo y/o adaptivo tanto en la docencia, el aprendizaje y los métodos de evaluación como en la retórica – metas, objetivos, consecuencias del aprendizaje.

que la calidad del proceso de aprendizaje se determina a través de las tareas que se le encarga al alumnado, y en la medida en que se componen de elementos conocidos o desconocidos para el alumnado.

que una metodología adoptiva establece procesos adoptivos; una metodología adaptiva establece procesos adaptivos. No existe relación entre el desarrollo de procesos de aprendizaje de bajo nivel y el de procesos de alto nivel – como razonamiento, análisis, o creatividad – por lo cual es posible estimular su desarrollo en paralelo, y de ahí la afirmación de los autores de que son clases de aprendizaje complementarios.

Identificación de la terminología común en la descripción de maneras de aprender (Roach et al 2000:6, basándose en Ramsden 1992:46, traducción propia).

	Aprendizaje profundo	Aprendizaje superficial
Aprendizaje adaptivo		
Situaciones abiertas	Razonamiento desarrollado a un nivel alto	Desarrollo de ideas generales y planteamientos poco definidos
Extender conocimientos y técnicas	Construcción de comprensión profunda, "insight" y creatividad	Desarrollo de enfoque limitado
Aprendizaje adoptivo		
Situaciones limitadas	Desarrolla conocimientos y conceptos a un nivel alto	Desarrollo de conocimientos amplios
Conocimientos y técnicas establecidos	Construcción de estrategias	Construcción de estrategias malas

Consecuencias del aprendizaje adoptivo y adaptivo (Roach et al 2000:7; traducción propia)

Aprendizaje adoptivo	Aprendizaje adaptivo
<i>Conocimiento y práctica de...</i>	<i>Formación y generación de...</i>
Hechos, afirmaciones y leyes	Interpretación personal, significado y expresión
Lenguaje y protocolos	Evaluación, decisiones y justificación
Técnicas y procedimientos	Argumentos, razonamientos y explicaciones
Organización, estructura y estrategia	Síntesis, conceptualización, y comprensión
Relaciones y principios establecidos	Originalidad, creatividad y innovación

Investigación y docencia

La necesidad y los beneficios de crear un vínculo explícito entre el proyecto docente, concebido como trabajo de investigación por parte del docente, y la investigación debe redundar en beneficio de todos.

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Queremos ubicar la preparación de este documento dentro del contexto legal en el que se encuentra de manera que éste le dé sentido académico al trabajo y le reste del todo las connotaciones negativas de “trámite” que, con frecuencia, ha sido tachado. Por ello, y sin ánimo de entrar en polémica, describimos la situación en la que nos encontramos –en la encrucijada legal entre la *Ley de Reforma Universitaria* (1983) a cuyo reglamento corresponde el proceso de convocatoria de esta plaza, y la *Ley Orgánica de Universidades* (2001) que es la que corresponderá al ejercicio de la docencia e investigación que se practicará. Recurrimos a ambos documentos en busca de una definición adecuada del concepto de proyecto docente, y de directrices para su desarrollo. Para facilitar la lectura de este apartado, incluimos abajo una relación de la legislación y anteproyectos pertinentes. Al final, llegamos a la conclusión de que el modelo del trabajo de investigación experimental puede justificarse como estructura de este proyecto.

La Ley de Reforma Universitaria (LRU)

Los motivos expuestos en el texto preliminar de la LRU hacen referencia a la necesidad de dicha ley para ordenar la situación de la Universidad española con respecto a los demás países –de su entorno, se entiende– en el ámbito del desarrollo científico-técnico; por otro lado se habla de las demandas de la sociedad española que exigía una formación universitaria actualizada; y este mismo sentido, se comenta la creación del área universitaria europea con la correspondiente movilidad de titulados, y la necesidad de un sistema universitario flexible ante los nuevos retos del mercado de trabajo.

Dentro de esta reforma se establece una relación entre la Universidad y la sociedad en el ámbito nacional y/o de

comunidad autonómica en la que se considera la Universidad como servicio público, una relación que luego veremos de forma más explícita en la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU). Se consagra la libertad académica en sus tres vertientes: libertad de docencia –de cátedra–, libertad de investigación, y libertad de estudio; y a la vez se propone dotar a la Universidad de una gran flexibilidad organizadora. La contrapartida de todo ello es la exigencia por parte de la sociedad de calidad en todos los aspectos de la docencia e investigación, de un control del rendimiento y de responsabilidad.

La responsabilidad se expresa en un doble sentido: por una parte se otorga a las Universidades plenos poderes para elaborar y aprobar los planes de estudios, que recae fundamentalmente en las Facultades; y a los Departamentos se les adjudican dos grandes responsabilidades: primero, la de articular, organizar, coordinar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas de conocimiento que les competen; y segundo, la de la investigación. A la vez, la LRU establece la relación entre alumno y profesorado de forma que a aquél se le explicita su “derecho y deber”, mientras que a éste se le responsabiliza de la verificación de los conocimientos, del desarrollo de éstos, y del nivel de rendimiento mediante las pruebas correspondientes y en los plazos determinados.

La Ley Orgánica de Universidades (LOU)

El ámbito internacional esbozado por la LRU se describe en términos similares pero más concretos en la LOU. Las referencias al espacio universitario europeo hoy día son mucho más relevantes; y la descripción de los factores que caracterizan nuestra “sociedad de la información” resultan muy familiares. Según la LOU, los propios cambios sociales que ésta nos impone exigen mayor “eficacia, eficiencia y responsabilidad” –así se hace hincapié en la distinción entre “las cosas que producen el efecto o prestan el servicio” y las “personas o organismos” que realizan cumplidamente la función para la que están destinados por parte de la Universidad (Moliner 1988). Se constata pues que el futuro educativo será aquél en el que el acceso masivo a la información obligará a la formación de quienes la pueden convertir en conocimientos, ordenando, elaborando e interpretándola de manera que resulte accesible. O sea, los profesores preparados para esta nueva sociedad del informacionalismo, como lo hemos llamado, siguiendo a Castells (1996).

Que la LOU hable de la necesidad de innovar en la generación y transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos, y que los objetivos de la Universidad deban centrarse en conseguir “docencia de calidad” e “investigación de excelencia” no nos sorprende: son expresiones del entorno empresarial que se han ido aplicando a otros estamentos de las sociedades occidentales industriales desde antes de la LRU (Peters and Waterman 1982). El modelo empresarial es el más extendido, y se ha buscado su aplicación a literalmente todo en la vida. Estemos o no de acuerdo con este planteamiento, la LOU afirma muchos de los valores de este modelo y los aplica a la Universidad. Los dos motivos principales que formula el anteproyecto a la ley son: reforzar la capacidad de liderazgo de la Universidad, y dotarla de mayor flexibilidad en aras de conseguir los más altos niveles de “excelencia” en la docencia y en la investigación. Al igual que los “gurús” de la gestión empresarial afirmaron hace 20 años, el camino hacia la “excelencia” en la empresa y, por lo tanto, en todos los ámbitos de nuestra vida, es el del “liderazgo” y de la innovación. Donde la LRU hablaba de la relación entre la Universidad y la sociedad, la LOU nos hace más que explícita esta relación en los mismos términos que los “gurús”: la Universidad es un servicio público y la sociedad, y esto quiere decir en primer lugar los estudiantes, son los clientes. Ya que la sociedad “impulsa y financia” a la Universidad, la LOU pretende articular de forma específica la manera en la Universidad deba “rendir cuentas” y responder ante la sociedad.

Para canalizar esta interrelación entre Universidad y sociedad, la ley establece la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación, responsable de medir el rendimiento de la Universidad y reforzar en ella la calidad, transparencia y competitividad. Para ello se habla de fomentar la cultura de la Evaluación, que junto con la cultura de la Movilidad, deben mejorar la calidad.

No obstante, en lo que se refiere a la autonomía de la Universidad en cuanto a la preparación de los planes de estudios, la LOU no introduce cambios, sino que mantiene a las Facultades y Departamentos como los responsables de su articulación, organización, coordinación y desarrollo. De la docencia universitaria, la LOU tampoco añade mucho a las funciones ya expresadas en la LRU; únicamente hace más explícitas las relaciones entre la Universidad y la sociedad. Las enseñanzas para profesiones que requieren conocimientos científicos, técnicos o artísticos y la transmisión de la cultura mediante la docencia y el estudio

se organizarán según “las necesidades de la sociedad, la proyección de los estudiantes, y la dedicación y calidad del profesorado”.

Los objetivos de evaluar y acreditar las enseñanzas serán medir el rendimiento, fomentar la transparencia, comparación y competitividad; mejorar la docencia, la investigación y la gestión; además de ofrecer más información tanto a las Administraciones Públicas, para que puedan tomar decisiones, como a la sociedad, en aras de promover la excelencia y la movilidad.

La investigación, en la LOU, es señalada por su función como fundamento de la docencia, medio para el progreso y soporte de la transferencia del conocimiento hacia la sociedad. Aquí destacamos los dos primeros entre los siete objetivos como de especial relevancia: la calidad y competitividad internacional, así como el desarrollo de la investigación inter- y multidisciplinar.

Conclusiones

En los aspectos que nos parecen pertinentes a este trabajo, existen una mayor coherencia y un mayor grado de cohesión entre los textos de la LRU y la LOU de las que se podría esperar, dada la magnitud de la reacción social en contra de ésta por parte de todos los estamentos de la comunidad universitaria. La relación fundamental entre la Universidad, la sociedad española actual y la “sociedad de la información” es evidente, y la aplicación del modelo empresarial a estas relaciones como metáfora de todas las interrelaciones humanas es ya tan esperada que no cabe la sorpresa, aunque quizás sí debería haber la tristeza y la desilusión. Aparentemente la visión social actual es tan limitada que un solo modelo —el modelo empresarial— se aplica en todos los ámbitos. Evidentemente, no es éste el lugar adecuado para desarrollar un debate de estas dimensiones, aunque quisiéramos hacer constar que este debate se ha obviado. Aquí, nuestro propósito es más mundano y, para alcanzarlo, vamos a detallar a continuación los elementos pertinentes.

Los vínculos entre la docencia y la investigación, visto éstos desde la perspectiva de una relación proveedor-cliente entre el profesorado universitario y el alumnado, deben hacerse explícitos, por lo cual nosotros planteamos este trabajo, la realización de un proyecto docente, como un trabajo de investigación experimental. La estructura que hemos decidido aplicar en su desarrollo es la misma que

usaríamos en otros contextos de la investigación, y pensamos que de esta manera podemos hacer de ello un vehículo útil para la transmisión de conocimientos hacia la sociedad, en general, y el alumnado de las dos asignaturas que conforman el perfil de la plaza a concurso, en particular.

LA FACULTAD

La Facultad de Traducción e Interpretación fue creada en 1993 con la implantación de la licenciatura en Traducción e Interpretación y como continuación natural de la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes (EUTI).

EL PALACIO DE LAS COLUMNAS

La Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada se encuentra ubicada en un edificio histórico en pleno centro de la ciudad. El edificio, conocido popularmente como el Palacio de las Columnas, es de estilo neoclásico y fue construido por el Conde Luque a finales del XVIII y comienzos del XIX. En 1946 se proyectó su adaptación para Facultad de Filosofía y Letras, función que desempeñó desde 1948. En 1978, se convirtió en la Escuela de Idiomas, para pasar a ser la sede de la EUTI en 1981. (Henares Cuellar 2002) Con la creación de la Facultad en 1993, la denominación del edificio cambió y comenzó un proceso de adecuación a su situación. Durante los años en los que el edificio pertenece a la Universidad, se ha procurado en todo momento respetar la distribución del edificio existente y acoplar los diversos locales, agrupándolos con arreglo a sus funciones propias. No es el edificio ideal para una Facultad moderna: las aulas presentan dificultades en cuanto a la sonorización, las desigualdades de capacidad y las condiciones físicas. No obstante, se ha invertido tiempo e imaginación en el proceso de adecuación, cuyo resultado es la “casa” donde hoy día convivimos. Durante el curso 2001-2 una nueva fase de mejoras comienza con el traslado de muchos despachos de profesores a otro edificio rehabilitado en la cercana calle Buensuceso, y a continuación se procede a la creación de nuevas aulas informatizadas, y otras mejoras estructurales de gran envergadura.

Actualmente, la Facultad cuenta con tres aulas informatizadas, con un total de 68 puestos, y las clases de

Traducción 3 y Traducción 9 se imparten siempre en alguna de ellas.

LA BIBLIOTECA

Sin lugar a dudas, la Biblioteca de nuestra Facultad y el personal especializado allí destinado forman uno de los mayores atractivos para todo investigador, docente y alumno. La gestión de la Biblioteca de la Facultad de Traducción e Interpretación está a cargo de Aurelia Guijarro Arcas (Jefe de servicio, mañana) y de Paula Marín Girón (Técnico especialista de biblioteca, tarde), y el horario de apertura durante el curso académico es de 9.00 a 20.30, de lunes a viernes.

El espacio físico

La Biblioteca original de la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes se fundó en 1980, cuando ocupaba el mismo espacio donde se había alojado la antigua biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras. Hoy en día, la Biblioteca se encuentra en el semisótano del edificio, con acceso a través del bar de la Facultad o a través del patio interior, a la derecha del mismo, donde ocupa casi un ala entera. El traslado a este lugar fue motivado por el deseo de transformarla en una biblioteca de libre acceso. En el futuro próximo, se procederá a una nueva ampliación en la misma zona para poder mejorar la atención al público.

Los fondos

La organización de la Biblioteca es de acceso libre y hay una sala de consulta con unos 60 puestos donde el usuario puede acceder directamente a las 13.000 monografías de los fondos bibliográficos y las 301 publicaciones periódicas. La mayor parte de estas últimas provienen de los intercambios de revista entre *Séndebar*, publicada por la misma Facultad y otras editoriales.

Los fondos están catalogados según el CDU, y organizados en cinco grandes secciones: Manuales y monografías; obras de referencia; anuarios; materiales especiales –por ejemplo, vídeos, CD-rom, o microformas–; y publicaciones periódicas. Dentro de estas secciones, el CDU divide los textos por áreas de especialización como traducción e interpretación, terminología, civilización, y derecho, entre otros, además de las que corresponden a la amplia gama de

lenguas extranjeras modernas que se estudian dentro de la licenciatura en Traducción e Interpretación. Una parte de las obras de referencia de mayor interés y las publicaciones periódicas están excluidas del servicio de préstamo; de otras publicaciones de mayor demanda existen múltiples copias. Existe un servicio de fotocopidora con tarjetas recargables suministradas y atendidas en los aspectos técnicos por la empresa que ostenta la concesión de reprografía de la Facultad.

Cabe destacar aquí las copias de tesis doctorales realizadas en el campo de la traducción e interpretación y los proyectos fin de carrera del alumnado de la Facultad, que están disponibles para consulta a través de la Biblioteca, y que constituyen una rica fuente de productos de la investigación actual.

El servicio a los usuarios

En la actualidad, nuestra era del informacionalismo conlleva la creciente informatización de los recursos bibliográficos y de documentación. En este sentido, los usuarios de nuestra Biblioteca, de todas las de la Universidad de Granada, tienen un acceso cada vez mayor y más cómodo a las publicaciones electrónicas. Por ejemplo, a través de la página web de la Biblioteca —a la que se accede en la dirección <http://www.ugr.es/%7Ebiblio/>— hay un listado alfabético y otro temático de las revistas en línea a las que está suscrita la Universidad. Esta página, en acceso abierto, facilita la consulta a todos y, ya que un número cada vez mayor de nuestros alumnos utilizan el acceso a Internet o bien desde sus propias casas, o bien desde los múltiples cybercafés, posibilita una utilización muchísimo más rentable de los recursos.

Desde octubre de 2001, el personal de la Biblioteca organiza visitas orientativas/informativas para los alumnos nuevos con el objetivo de poder ayudarles en la medida de lo posible a que hagan un uso lógico y cómodo a los recursos que tenemos.

El servicio de préstamo para alumnos permite a cada uno el uso de 3 libros durante un plazo de un mes. El abuso de este servicio es sancionado con la suspensión del uso de las bibliotecas de la Universidad durante tres meses.

La política del Servicio de la Biblioteca Universitaria es la de acercarse en la medida de lo posible a los propios usuarios. Con esta finalidad, se ha cedido la gestión de

servicios como el de Préstamo Interbibliotecario a las bibliotecas de los centros.

Financiación de la Biblioteca

La Biblioteca Universitaria dota a cada Facultad de fondos para la compra de recursos nuevos a la vez que los departamentos de cada Facultad aprueban en sus presupuestos anuales las cantidades que ven oportunas para la ampliación de los fondos de biblioteca. En este sentido, la Biblioteca de nuestra Facultad dedica alrededor de 10.000 euros al año a la adquisición de diccionarios y publicaciones periódicas, mientras el Departamento de Traducción e Interpretación contribuye con un presupuesto de 4800 Euros, para el año 2002.

LAS AULAS Y LA INFRAESTRUCTURA TÉCNICA

Como hemos mencionado anteriormente, el Palacio de las Columnas es un edificio histórico, como mucho encanto, ubicado en un lugar privilegiado en el centro de la ciudad. Desgraciadamente, esto conlleva una serie de desventajas a la hora de amoldar las realidades estructurales a las necesidades de un centro docente universitario. Principalmente, las dificultades se centran en la variedad en la capacidad física de las aulas —la más pequeña tiene cabida para unos 25 alumnos; la más grande para unos 140— y la sonorización —el aula 5, por ejemplo, requiere unas dotes de proyección de voz ejemplares y la Facultad vio la necesidad de invertir en un aparato de megafonía portátil durante el curso 2001-2 para ayudar a varios profesores.

Para impartir las clases prácticas de traducción como las de Traducción 3 y Traducción 9, preferimos utilizar las aulas de informática con el objeto de que sean clases verdaderamente prácticas en todos los aspectos. Para este fin, la Facultad cuenta con tres aulas informatizadas, con un total de 68 puestos. Las clases de Traducción 3 y Traducción 9 se imparten al menos una vez a la semana en alguna de ellas. En el proceso de mejora que actualmente se está llevando a cabo, se construirán otras dos aulas de usos múltiples que incluirán también puestos informáticos.

LAS CINCO LICENCIATURAS

Es una continua labor por parte de la Facultad, conseguir que, tanto dentro como fuera de la Universidad, se entiendan las complejidades de los programas que impartimos. Aunque la Facultad oferta una sola titulación en Traducción e Interpretación, en la licenciatura, la realidad es que existen cuatro combinaciones lingüísticas que, de facto, conforman cuatro licenciaturas: Español-Alemán, Español-Árabe —desde el curso actual—, Español-Francés y Español-Inglés. Además, hay un programa internacional de Lenguas Aplicadas (Europa), que funciona en paralelo pero por separado, de manera que son cinco las titulaciones que impartimos.

Lenguas aplicadas (Europa)

Desde 1989-90 la Facultad coordina un programa de estudios paralelo a la licenciatura en Traducción e Interpretación, que conduce a una triple titulación. La Universidad de Granada participa en el programa con otras universidades europeas y nuestros alumnos estudian 1º y 4º en Granada, pasando 2º y 3º en dos de los otros centros, según la combinación lingüística que han elegido: la Université de Provence (Aix-en-Provence, Francia), la Universität Passau (Baviera, Alemania), Liverpool John Moores University (Liverpool, Reino Unido) y la University of Northumbria at Newcastle (Newcastle-upon-Tyne, Reino Unido). Las combinaciones que se ofertan son inglés-francés e inglés-alemán, y en el curso 2001-2, hubo 12 plazas para la primera, y 4 para la segunda.

Los alumnos de Lenguas aplicadas (Europa) o LAE entran a la Facultad a través de los procedimientos convencionales y posteriormente se presentan a una serie de entrevistas en las lenguas de la combinación a la que optan. Los admitidos a LAE estudian en los mismos grupos que los demás alumnos de la Facultad, aunque administrativamente están separados.

El programa de LAE consiste en cuatro módulos: uno de lenguas y traducción (siempre dos lenguas, en las combinaciones que hemos mencionado), cuyo objetivo es profundizar en los conocimientos activos y pasivos de las lenguas, teoría y práctica de la traducción, terminología, lengua materna, y una introducción a la lingüística. Otro módulo se centra en el estudio de las civilizaciones de los

dos países extranjeros. El tercer módulo abarca asignaturas de economía y derecho e incluye introducciones teóricas a los dos campos y estudios detallados de las economías y sistemas jurídicos de los países objeto de estudio (Reino Unido, Francia, Alemania, España). Finalmente, hay un cuarto módulo de asignaturas optativas que permite al estudiante una cierta especialización (traducción especializada; interpretación; gestión de empresa).

La consecuencia más significativa para el profesorado de la existencia de esta titulación es la posible presencia en el aula de una especie de subgrupo de alumnos. Este puede resultar tanto beneficioso como complicado a la hora de responder a la dinámica del grupo debido a que son alumnos aún más motivados que los demás, que cuentan con una experiencia universitaria distinta: a veces puede chocar; a veces ameniza las relaciones dentro del grupo. Siempre es un factor que hay que tener en cuenta.

EL ALUMNADO

A nadie le debe extrañar el grado de protagonismo que ejerce el alumnado en los estudios de Traducción e Interpretación dado el hecho de que son eminentemente prácticos, como ya hemos observado a lo largo de nuestra incursión en el campo teórico. En este capítulo queremos indagar en algunos de los estudios sobre el alumnado y sus particularidades, tal y como las han descrito Corral Hernández, 2000, Madrid et al 1992a y 1992b, y Robinson 1996, 1998, 2000, 2001, 2002a, 2002b, y 2002c.

Aptitud para traducir

La polémica sobre el uso y/o abuso de una prueba de aptitud específica para la Licenciatura en Traducción e Interpretación posiblemente no tendrá nunca una solución. No obstante, los datos existentes demuestran que entre los alumnos de promociones que han entrado después del doble filtro – o sea, Selectividad y Prueba específica – se diferencian de promociones anteriores de Diplomatura en cuanto a su capacidad traductora. En el curso 2001-2, la primera promoción de la licenciatura que ha entrado por orden de las notas de Selectividad llegó a examinarse de las asignaturas de Traducción 2 y Traducción 3. En este momento, terminamos un estudio correlacional con la comparación de éstos resultados con los que ya teníamos de promociones anteriores.

Nivel académico

La cuestión del nivel académico del alumnado, tiene unos referentes claros si comparamos las notas medias de Selectividad de una serie de promociones de Diplomatura, Licenciatura con prueba específica, y Licenciatura sin prueba específica. A lo largo de los casi 10 años que hemos impartido docencia en esta casa, la nota de corte de la Selectividad ha subido, al igual que lo ha hecho la nota media.

Nivel de competencia en Lengua B

El aspecto de más relevancia en nuestra apreciación del alumnado, sobre todo en las combinaciones A-B, o sea del español al inglés, es el nivel lingüístico. En otro lugar, (Robinson 2002a) hemos demostrado que, a pesar de las percepciones de muchos, el nivel de competencia demostrado por el alumnado cuando entran en la Facultad no ha disminuido durante los últimos años. La consecuencia del abandono del uso de la prueba específica ha sido la reducción del número de alumnos con un nivel Intermedio alto-Avanzado, con arreglo a los descriptores de Allan (1990 y 1992); pero el nivel medio del alumnado sigue siendo el de Intermedio-Intermedio alto. Por ello, concluimos que los grupos deben de ser más homogéneos, y por consiguiente más “manejables” para el profesorado de Lengua B. Con el aumento de la docencia en Lengua B que hemos visto en el Plan de Estudios Adaptado, la probabilidad es que el nivel mejore con más rapidez y que el alumnado pueda alcanzar antes un nivel Avanzado.

Ahora bien, las consecuencias de esta situación tienen una relevancia especial para la docencia en asignaturas de Traducción hacia la primera lengua extranjera ya que el nivel de competencia lingüística supone que el alumnado domina una serie de destrezas tanto en lectura como en expresión escrita en la lengua término, y que también existe otra serie de destrezas que probablemente no domina. Esta segunda lista tiene que formar parte de los contenidos de nuestro programa.

Como hemos dicho, el nivel medio del alumnado se puede clasificar de Intermedio-Intermedio alto, pero en términos reales el significado de esta etiqueta es poco evidente. Allan (1990 y 1992) utilizó una amplia gama de exámenes de origen británico en el curso de la validación de la prueba OPT, y los enumera:

Potential candidate for...

Cambridge FCE

ARELS Diploma

RSA Stage II

RSA Communicative Test at intermediate level

Oxford Delegacy Higher

Si recurrimos a la descripción del examen de *First Certificate in English* (FCE) nos encontramos con que encaja en el nivel tres de la Association of Language Testers in Europe (ALTE), y que se describe el examen de manera más útil como del Nivel Tres en una escala de cinco niveles denominado de Usuario Independiente. Este nivel se amplía de la siguiente manera:

Learners at this level are expected to be able to handle the main structures of the language with some confidence, demonstrate knowledge of a wide range of vocabulary and use appropriate communicative strategies in a variety of social situations. Their understanding of spoken language and written texts should go beyond being able to distinguish between main and subsidiary points and between the gist of a text and specific detail. They should be able to produce written texts of various types, showing the ability to develop an argument as well as describe or recount events.

Examinations at ALTE Level Three are frequently used as proof that the learner can do office work or take a course of study in the medium of the language being learned. Learners at this level can be assumed to have sufficient ability to operate effectively in many clerical, secretarial and managerial posts. (UCLES 1997:6)

Más adelante, se describen de manera somera los objetivos principales y contenidos del examen. Aquí reproducimos los fragmentos de este texto que refieren a los exámenes de lectura, expresión escrita y usos gramaticales ya que éstos son los elementos que vemos como de mayor relevancia para la traducción:

Reading

Candidates are expected to be able to read semi-authentic texts of various kinds (informative and general interest) and to show understanding of gist, detail and text structure, and to deduce meaning.

Writing

Candidates are expected to be able to write non-specialised texts types such as letters, articles, reports and compositions for a given purpose and target reader, covering a range of topics.

Use of English

Candidates are expected to demonstrate their knowledge and control of the language system by completing a number of tasks some of which are based on specially written texts. (UCLES 1997:6-7)

Aquí tenemos el punto de partida de la docencia en Lengua B Inglés para el profesorado de primer curso, cuyo objetivo es que el alumno medio consiga el nivel de Intermedio alto-Avanzado, según la escala de Allan, o el Nivel Cuatro de ALTE, Usuario competente, después de las 120 horas de clase que representan las asignaturas de Inglés 5 y Inglés 6. La descripción de nivel es la siguiente:

At this level, learners are expected to be able to use the structures of a language with ease and fluency. They are aware of the relationship between the language and the culture it exists in, and of the significance of register. This means that to some extent they are able to adapt their language use to a variety of social situations, and express opinions and take part in discussions and arguments in a culturally acceptable way. Learners at this level can develop their own interests in reading both factual and fictional texts. They can also produce a variety of types of texts and utterances, such as letters of varying degrees of formality. They can use language in a creative and flexible way, with the ability to respond appropriately to unforeseen as well as predictable situations, producing quite long and complex utterances.

The written and spoken texts encountered in most common everyday situations can be dealt with at a level below that reached by the Level Four Learner, but certain more difficult situations, e.g., connected with renting accommodation, demand this level of language. Users at this level can enjoy a wide range of social contacts.

Examinations at Level Four may be used as proof of the level of language necessary to work at a managerial or professional level or follow a course of academic study at university level. (UCLES 1999:7)

Perfil del alumnado

Corral Hernández (2000) describe el “perfil y talante” del alumno de Lengua B Inglés de primer curso. Los datos más

precisos que ofrece en torno a la muestra de su estudio se resumen en la tabla.

Edad	±20 años
Género	Mayoría mujeres
Experiencia laboral (si lo han tenido)	En turismo y/o hostelería
Tiempo desde que iniciaron los estudios del inglés	10 a 15 años
Auto-evaluación de nivel	Intermedio bajo
Contacto con países de habla inglesa	Visitas y estancias cortas

A esto, habría que añadir el dato de que la ratio entre mujeres y hombres durante el curso 2000-1 fue de 4:1 aproximadamente.

El modelo de diseño curricular que propone la autora es el de la enseñanza de lenguas para fines específicos basado en Munby (1978) Hutchinson y Waters (1987), y Nuttall (1982). Éste utiliza un cuestionario inicial y otro final para medir el éxito del diseño. Desgraciadamente, el elemento más importante del diseño, la adecuación de los objetivos a la enseñanza del inglés para traducción, no aparece de forma patente en el artículo.

Motivación del alumnado

Las apreciaciones de Corral Hernández en cuanto al alto nivel de motivación del alumnado coinciden con los resultados de un estudio de alumnos de Diplomatura en el curso 1992-3 (Madrid et al 1993a y 1993b). En un cuestionario orientado a la asignatura que en aquel entonces hacía las veces de las actuales de Inglés 5 e Inglés 6, se realizó una encuesta con una muestra de 32 alumnos de 1er curso. El cuestionario indagaba en las opiniones del alumnado en cuanto a siete aspectos del aprendizaje del Inglés: las fuentes de motivación; la metodología en el aula; libros de texto; profesores; el contexto físico; la orientación del alumno hacia un futuro uso de la lengua B; y la relación entre la motivación y un número de características de personalidad.

Muchos de los resultados fueron contradictorios cuando los consideramos en el contexto de una asignatura clave en un programa de estudios – en este caso la Diplomatura en Traducción e Interpretación – ya que no indican una

orientación tan claramente profesional como quizás hubiésemos esperado. Por ejemplo, mientras la primera entre las fuentes de motivación sí era la instrumental, las dos siguientes eran la materia en sí, y la integración en la sociedad y/o en una cultura anglófona. El profesor puntúa en 4º lugar, y un 25% de la muestra ni siquiera respondió a esta pregunta.

En cuanto a los planteamientos didácticos preferidos, ninguna de las cinco actividades más populares figuraba en la programación de la asignatura, y todos fueron actividades con un enfoque clarísimo hacia la lengua hablada. Podemos deducir que esta clase de actividad era algo que aquellos alumnos echaban de menos con respecto a sus experiencias del aprendizaje del inglés durante la educación secundaria. El libro de texto nos ofreció datos previsibles ya que los alumnos afirmaron su preferencia por las actividades de revisión y consolidación de conocimientos.

Con respecto al profesor, nos encontramos de nuevo con contradicciones. Por un lado, como el factor más importante los encuestados señalaron la capacidad de hacer que las clases se desarrollaran de forma amena, lo cual atribuían a la formación personal y académica del profesor.

En la literatura, se suele describir dos clases opuestas de profesor: los instructores, y los socializadores (Brophy 1985). Son estereotipos de dos extremos, por un lado están los profesores de universidad y por otro, los de la educación primaria, respectivamente. El primero presenta contenidos académicos y supervisa lo que se aprende; el segundo intenta fomentar las capacidades intelectuales del alumnado, promueve buenas relaciones interpersonales, un buen ambiente dentro del grupo y prepara al alumnado para que sean buenos ciudadanos. Algunas de las diferencias en cuanto al comportamiento de los dos tipos de profesor se encuentran en el hecho de que los instructores ponen el énfasis en el contenido; se relacionan de manera impersonal con los alumnos; suelen apuntar a otros elementos en el contexto educativo como responsables de cualquier problema que surja, y promueven la idea del profesor como una figura autoritaria pero justa. Contrastan con los socializadores que ponen el énfasis en la socialización del alumnado, prestan atención a los problemas personales y de comportamiento, personalizan la manera en la que interactúan con el alumnado, apuntan a aspectos del contexto social o familiar como responsables de los problemas que puedan surgir, fomentan la paciencia y el afecto hacia los alumnos como valores propios del profesor,

y consideran que el aula es donde se debe aprender y donde se desarrollan las relaciones humanas.

En una escala de tres alternativas, el alumnado puntuó al profesor en cuestión altamente, lo cual indica que gozaba de bastante popularidad. El 61,3% lo calificaron como socializador mientras que un 15,3% lo vio más bien como instructor. No obstante, existía una contradicción en cuanto a las prioridades que los alumnos buscaban en el profesor de la signatura, y con una media del 52,6% prefirieron características que correspondían al profesor instructor.

El contexto en el que se realiza el aprendizaje parece tener poca relevancia y solamente el contacto con nativos del inglés conocidos por los alumnos, y la música popular tuvieron relevancia como elementos motivadores.

La orientación futura de los estudiantes es hacia fines no profesionales como viajar a otros países y comunicarse con la gente, así como y aprender la lengua B y la cultura de los angloparlantes. Aparentemente, tienen un enfoque profesional muy limitado.

Por último, la cuestión de la motivación del alumnado y las características de personalidad del individuo. Esta muestra resultó homogénea en cuanto a que la mayoría afirmó conseguir resultados académicos buenos, ser participativos en clase, sentir empatía por los angloparlantes, ser flexibles en su apreciación de la cultura y tolerar ambigüedades en el contexto del aprendizaje de la lengua.

EL PLAN DE ESTUDIOS

La licenciatura en Traducción e Interpretación se fundamenta en las directrices generales comunes del R.D 1385 de 30 de agosto de 1991 (BOE 234, 30/11/91). Éste establece las bases de los planes de estudios de títulos universitarios de carácter oficial, válidos en todo el territorio nacional. El alumno universitario debe cursar un total de 300 créditos, repartidos entre dos ciclos, que corresponden a materias y asignaturas definidas como troncales (40%), y obligatorias y optativas (50%). También existe un 10% de asignaturas de libre configuración, que dan a los estudiantes la oportunidad de cumplir sus expectativas más personales en cuanto a las disciplinas que desean estudiar. Las asignaturas y materias troncales son los mínimos requisitos para obtener el título en una disciplina y son comunes a todos los planes de estudios de una

licenciatura en todo el Estado Español. Se establecen las obligatorias en cada universidad, siempre dentro del marco de las directrices generales, y es aquí donde cada centro tiene la capacidad de crear su propia licenciatura al disponer de la oportunidad de realizar su visión de la licenciatura a través de las asignaturas obligatorias que fija. Por último, hay un bloque de asignaturas y materias optativas que completan la formación y la especialización de los estudiantes.

El Plan de Estudios Adaptado de la Universidad de Granada

El Plan de Estudios inicial de la Licenciatura se ha visto modificado a través del Real Decreto 779/1998 de 30 de abril (BOE 1/5/98). Los tres propósitos básicos de este decreto fueron homogeneizar los números mínimos de créditos por asignatura (4,5 para una asignatura cuatrimestral, 9 para una asignatura anual), reducir el número de asignaturas que tienen que cursar a la vez a seis para evitar la sobrecarga evidente, permitir un aumento relativo en la troncalidad, y contemplar la reducción de horas presenciales por crédito de 10 a 7, para evitar el exceso de clases y permitir a los alumnos la posibilidad de desarrollar su aprendizaje de manera más autónoma.

Esta adaptación se ha plasmado en una serie de reformas dentro de la Facultad para racionalizar el Plan de Estudios.

Asignaturas cuatrimestrales: casi todas las asignaturas se han convertido en cuatrimestrales. Las excepciones son las optativas de Interpretación de 4º curso.

Carga académica de créditos por asignatura: casi todas las asignaturas son de seis créditos. Las excepciones son Terminología (9 créditos); Interpretación de 4º curso (12 créditos); y las optativas de tipo *d* (4,5 créditos).

Asignaturas por curso: los alumnos sólo tienen que cursar seis asignaturas simultáneamente en el 3er curso, en los demás el máximo es de cinco.

Las asignaturas optativas se han organizado en torno a cuatro bloques:

Asignaturas tipo a: herramientas básicas de primer ciclo.

Asignaturas tipo b: complementos nocionales de apoyo a los bloques de traducción económica, jurídica y comercial, y de traducción científico-técnica, de primer y segundo ciclo.

Asignaturas tipo c: optativas para la especialidad de traducción (científico-técnica, económica y comercial, audiovisual, divulgación, literaria, jurídica y económica). Se introducen nuevas asignaturas como “Localización e informática”, “Literatura” y “Divulgación”. Ahora los estudiantes tendrán que cursar seis asignaturas de tipo c pero no estarán obligados a cursarlas todas del mismo bloque. La obligación se reduce a cursar una en cada una de las combinaciones lingüísticas B-A, A-B y C-A.

Asignaturas tipo d: asignaturas de preparación para tercer ciclo, como Historia de la Traducción, y Terminología 2. Otras con una clara orientación profesional como Interpretación social, Traducción automática y asistida, Gestión profesional, Revisión, edición y maquetación textual.

ORGANIZACIÓN DE GRUPOS

Antes del curso 2002-3, la admisión a la Facultad se realizaba en función de un *numerus clausus* que limitaba el acceso a cada uno de las combinaciones español-alemán, español-francés, y español-inglés, en la proporción de 1:2:3: 40 alumnos en alemán, 80 alumnos en francés y 120 alumnos en inglés. Con la inclusión del árabe como cuarta combinación lingüística, esto se ha visto modificado en detrimento del alemán y del francés, pero sin cambiar el número de plazas en inglés. Ahora la distribución de plazas para el primer curso refleja mejor la demanda de la sociedad:

Alemán	28
Árabe	28
Francés	58
Inglés	120

En la división de los grupos para las asignaturas teórico-prácticas –como la Traducción 3 y la Traducción 9–, desde 2002-3 se utiliza 45 como el número máximo nocional, y en la realidad éste se ve superado en pocas ocasiones. Los aumentos suelen atribuirse a la afluencia de alumnos de intercambio en programas Sócrates/Erasmus, quienes generalmente son más que los alumnos “autóctonos” que salen al extranjero, debido probablemente a la gran popularidad de Granada tanto como Universidad como lugar de interés. Muchos alumnos de intercambio matriculados en la Universidad de Granada acuden a

nuestra Facultad para completar sus estudios a pesar que los centros de origen tengan convenios bilaterales con la Facultad de Ciencias Políticas o Empresariales.

Desde el curso 2001-2, el alumnado realiza la matrícula por grupo, horario y profesor, lo cual facilita la organización por parte del individuo, de sus propios estudios. En la combinación inglés-español, hay cuatro grupos para la asignatura de Traducción 3, cuatro para Traducción 5, y dos para la asignatura optativa de Traducción 9.

Los horarios

Desde el curso 2001-2, los horarios de la Facultad se han fijado de manera que se pueden esperar el mínimo de cambios de un año para otro. En las asignaturas con mayor número de alumnos, suelen existir dos turnos, de mañana y de tarde, mientras que en las de menor demanda solo existe uno.

Cita previa para la matrícula

Con el deseo de mejorar el servicio que la Facultad ofrece al alumnado –y a la vez “premiar” de alguna manera al alumnado más preparado y más veterano– en el curso 2001-2 se introdujo un sistema de cita previa para la matrícula. Este sistema se inauguró en junio de 2002 para los alumnos matriculados durante el año académico en curso, a quienes les ofrecía esta posibilidad de evitar las colas en la medida en que cumplían tres criterios:

1. El porcentaje de créditos superados en el conjunto de los estudios
2. El porcentaje de créditos superados en el curso 2001-2
3. La nota media del expediente de los estudios en los que se haya matriculado

Todos estos criterios se aplicaron con arreglo a las actas de asignaturas grabadas hasta el 25 de julio de 2002. Las listas de cita previa se publicaron en la página web de la Universidad el día 29 de julio, y la matrícula se realizó a partir del día 2 de septiembre.

Automatrícula por Internet

El proceso de modernización de los servicios que la Universidad de Granada provee para los miembros de la

comunidad universitaria tiene un reto mayor que se extenderá a nuestro centro próximamente: “Automatrícula por Internet”. Es decir, la automatización de todo el proceso de matrícula de manera que se podrá realizar vía la página web de la Universidad siempre y cuando el alumno esté matriculado en la Facultad y tenga un número PIN para poder acceder al servicio de acceso identificado. En el 2002-3, las Facultades de Biblioteconomía y Documentación, Ciencias, y Ciencias de la Educación ensayaron este proceso, y se implementará en nuestra Facultad en el curso 2003-4.

EL DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Recaen en los departamentos las grandes responsabilidades de enseñanza y de la investigación. En los estatutos de la Universidad de Granada (2000), se determinan sus funciones de la siguiente manera:

Artículo 16.

Son funciones del Departamento:

Organizar y desarrollar la docencia de acuerdo con las exigencias de los distintos planes de estudio, que incluyan disciplinas propias del mismo, y con las directrices generales dictadas por las Facultades y Escuelas de la Universidad.

Organizar y desarrollar la investigación relativa al área o áreas de conocimiento de su competencia.

Organizar y desarrollar los estudios de Doctorado en el área o áreas de su competencia, así como coordinar la elaboración de Tesis Doctorales realizadas en su seno.

Promover la realización de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, y el desarrollo de cursos de especialización.

Impulsar la renovación científica y pedagógica de sus miembros.

Fomentar las relaciones con otros Centros de la Universidad de Granada y cualesquiera otras Universidades y Centros españoles y extranjeros.

Participar en los órganos de Gobierno de la Universidad de Granada en los términos previstos en estos Estatutos.

Intervenir en la elaboración de los planes de estudio correspondientes a las Facultades y Escuelas en que imparte sus enseñanzas.

Cualesquiera otras funciones y tareas que específicamente le atribuyan estos Estatutos.

La plantilla del Departamento se compone de unos 45 profesores, de los que casi 30 son doctores. En el curso actual hay dos becarios de colaboración y otros dos becarios de investigación. En los últimos años se ha visto un proceso de progresiva estabilización y consolidación del profesorado que nos ha llevado a la situación actual en la que existe una Cátedra de Lingüística Aplicada a la Traducción, poseída por la Dra. Pamela Faber. Además, contamos con unos 15 Profesores Titulares de Universidad y 6 Profesores Titulares de Escuela Universitaria.

LOS PROGRAMAS DE DOCTORADO

Actualmente, nuestro departamento ofrece dos programas de doctorado interdepartamentales e interuniversitarios. En el curso 2002-3, uno de ellos se convirtió en programa internacional.

Procesos de Traducción e Interpretación

Este programa de doctorado se ofrecía conjuntamente con el Departamento de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento de la Universidad de Granada, pero a partir del curso 2002-3 se ha ampliado el programa de manera que sea internacional al incorporarse a ello la Universidad de Leipzig, Alemania. Recientemente, el programa ha sido reconocido con la “Mención de Calidad”.

Los profesores invitados que han participado en el programa en el curso actual incluyen Paul Kussmaul, Hanna Risku, M^a Luisa Presas (Universidad Autónoma de Barcelona), Juan Crespo (Universidad de Málaga), y Salvador Peña (Universidad de Málaga), entre otros.

En el curso 2002-3, estuvieron matriculados en el primer curso de este programa 7 estudiantes.

Traducción y Sociedad

Nuestro departamento comparte este programa con el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada y la Universidad Jaume I de Castellón. Además de los profesores Federic Chaume, M^a Isabel García de la Universidad Jaume I, hemos recibido visitas de Basil Hatim (Herriot-Watt University) y Christiane Nord (Universidad de Heidelberg), entre otros.

En el curso 2002-3, estuvieron matriculados en el primer curso del programa 30 estudiantes.

LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Durante los últimos años nuestro Departamento ha impulsado una amplia gama de proyectos de investigación dentro de unas líneas generales concretas: terminología y traducción especializada, e interpretación. Casi todos los proyectos contemplan o en primer o en segundo lugar las aplicaciones docentes del campo objeto de estudio.

Del Ministerio de Educación y Cultura

El grupo más significativo ha sido Oncoterm (Faber 2002), financiado por el Ministerio de Educación y Cultura y dirigido por la catedrática Dra. Pamela Faber; un grupo que cuenta con participación interdepartamental e interuniversitaria. Recientemente el gobierno de Canadá ha solicitado autorización para emplear el sistema desarrollado por el grupo a nivel nacional.

Oncoterm: sistema bilingüe de información y recursos oncológicos	PB 98-1342	Pamela Faber Benítez
--	------------	----------------------

Miembros de nuestro departamento también participan en un proyecto interdepartamental financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Tecnológica, y dirigido desde el Departamento de Psicología Experimental y Fisiología del Comportamiento de la Universidad de Granada.

Procesos de memoria y comprensión en traducción e interpretación	PB98-1290	M ^a Teresa Bajo Verdejo
--	-----------	------------------------------------

De la Junta de Andalucía

En los últimos cursos han estado trabajando varios grupos de investigación.

Lexicografía contrastiva: aplicaciones a la traducción	HUM 122	Pamela Faber Benítez
Investigación social y pedagógica sobre la interpretación de conferencias	HUM 560	Ángela Collados Aís
Comunicación en Ciencia y	HUM 563	Óscar Jiménez

Tecnología (COMCyT)		Serrano
Terminología y traducción especializada	HUM 574	Natividad Gallardo San Salvador
La interpretación ante los retos de la mundialización: formación y profesionalización	HUM 737	Presentación Padilla Benítez
Avanti. Avances en Traducción e Interpretación	HUM 763	Dorothy Kelly
Aula de investigación del texto multimedia	HUM 770	Catalina Jiménez Hurtado

EL INSTITUTO CERVANTES

No quisiéramos olvidar el contrato de investigación existente entre los profesores de traducción portugués-español Ana Díaz Ferrero y José Antonio Sabio Pinillas y el Instituto Cervantes mediante el cual participan en el foro interactivo “El Atril del Traductor”.

CURSOS DE FORMACIÓN

En el curso 2001-2, el Departamento puso en marcha el primer curso de Experto Universitario, en concreto el de Interpretación de Lengua de Signos Española. El curso se impartió con la colaboración de profesorado del Departamento y de otras instituciones en el ámbito de los cursos organizados a través del Centro de Formación Continua (CFC). Participaron 16 alumnos, de los cuales algunos recibieron becas o medias becas por parte del mismo CFC.

PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE

En el curso 2001-2, los miembros del departamento forman parte de tres Proyectos de Innovación Docente financiados por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad, y Evaluación Docente de la Universidad de Granada. Entre ellos se encuentra el grupo interdepartamental e interdisciplinario en el que nosotros participamos, dirigido por la profesora M^a Dolores Olvera Lobo del Departamento de Biblioteconomía y Documentación, con destino en la Facultad de Traducción e Interpretación. Los otros dos grupos fueron intradepartamentales y están dirigidos por Ángela Collados Aís, y Catalina Jiménez

Hurtado. Actualmente, el Vicerrectorado ha resuelto una nueva convocatoria en la que los tres grupos mencionados han vuelto a recibir apoyo, además de dos nuevos, uno dirigido por la profesora Dorothy Kelly, y la otra por la profesora María Isabel Tercedor Sánchez. Este último proyecto se titula “Localización del texto multimedia: generación de recursos en el aula de traducción científica y técnica” y nosotros formamos parte del grupo interdepartamental e interdisciplinario que lo ha ideado.

CURSO Y ACTIVIDADES

Como es lógico, los mismos grupos de investigación desarrollan distintos cursos, foros, seminarios y otras actividades como parte de su labor de difusión del conocimiento. En este contexto, el Departamento ofrece un apoyo económico importante, lo cual se materializa en becas para que dieciocho alumnos puedan asistir a dichas actividades.

En abril del curso 2000-1 se celebró con gran éxito en la localidad costera de Almuñécar el I Congreso Internacional sobre la Evaluación de la Calidad en Interpretación de Conferencias dirigido por la Dra. Ángela Collados Aís del grupo HUM 560; durante el curso 2001-2, se ha celebrado un seminario organizado entre los grupos HUM 737 y HUM 763; y en noviembre de 2002, se celebró el “Foro sobre Direccionalidad en Traducción e Interpretación”, también una labor conjunta entre éstos dos grupos.

El Departamento también tiene una larga tradición como partícipe en los cursos del Centro Mediterráneo de la Universidad de Granada. En la edición de 2002, se organiza “La traducción audiovisual: localización, doblaje y subtitulación” en Almuñécar, en el mes de septiembre. Como otros muchos de los cursos promovidos por nuestro Departamento la directora, Catalina Jiménez Hurtado, y los coordinadores, Ana Ballester Casado e Ignacio Villena Álvarez, buscan unir la tradición académica con los aspectos más pragmáticos de la traducción profesional. Una segunda edición del curso tendrá lugar en septiembre 2003.

Capítulo 3. El marco teórico

DISEÑO CURRICULAR: CONSIDERACIONES	PRIMERAS
---------------------------------------	----------

Tradicionalmente, en diseño curricular se distingue entre elementos como el desarrollo del currículo, el diseño curricular en sí y la metodología. Nunan (1988) hace una primera clasificación de los contenidos de diseño curricular que se aproximan a la distinción entre los planes de estudio, por un lado, y los programas de departamento y proyectos docentes, por otro. Los primeros abarcan el ¿qué se enseña? —es decir, la planificación, implementación, evaluación, gestión y administración de los programas educativos—; los otros también tratan del ¿qué se enseña? además de del ¿quién? —el perfil del alumnado y análisis de necesidades— y del ¿cómo? —la selección y secuenciación de los contenidos en función de los procesos de desarrollo, diseminación y evaluación. En nuestro contexto, son las Facultades quienes se responsabilizan de una parte del ¿qué se enseña? —parte de la planificación, implementación y evaluación, y de la gestión y administración del plan de estudios. Luego, son las áreas de conocimiento y, en su caso, los departamentos, los responsables de la mayor parte de la planificación, implementación y evaluación de las asignaturas. Dada la importancia que se presta a la libertad de cátedra, en muchos casos estas responsabilidades recaen en el profesor de forma individual. En un futuro próximo, la Agencia Nacional se hará cargo también de parte de la evaluación.

El diseño curricular se caracterizó por un acercamiento “racional” al currículo, que promovió Tyler a mediados del siglo pasado (1949, citado en Nunan 1988). En él se

especificaron los objetivos, contenidos y actividades de forma rigurosa y ordenada. Más recientemente, este planteamiento se ha visto sustituido por otro “interactivo” en el que se utilizan los objetivos de manera flexible para que guíen la selección de contenidos y actividades. Los objetivos centran la tarea del profesor, aclaran las expectativas del alumnado en torno a la asignatura y ayudan en el desarrollo de herramientas de evaluación.

El planteamiento racional emplea objetivos de rendimiento –objetivos que fijan el grado de conocimiento que el alumnado alcanzará con respecto a la asignatura que sigue– que proporcionan al profesor metas específicas pero que no contemplan niveles de calidad ni factores como el tiempo disponible u otras limitaciones. También abarca objetivos de actuación –es decir, objetivos que procuran medir la actuación del alumnado y que se distinguen de los conocimientos pasivos que tenga– que tampoco contemplan niveles de calidad u otras cuestiones que puedan influir. El planteamiento interactivo aplica objetivos orientados hacia el alumnado, los cuales sí incluyen medios explícitos para derivar niveles de calidad y de rendimiento.

En general, los objetivos que se fijan dentro de los planes de estudio y los programas departamentales se clasifican dentro de las dos primeras categorías ya que, aunque los programas a veces aluden a niveles de calidad, no suelen formular criterios o definiciones del concepto y, por lo general, dejan tanto al profesor como al alumnado sin un marco explícito de evaluación.

EL MODELO DE DISEÑO CURRICULAR

Nunan (1988) ofrece un modelo de diseño curricular basado en ocho tareas consecutivas de planificación:

1. definir los objetivos de la asignatura
2. identificar los temas y contenidos
3. enumerar los componentes
4. elegir los materiales adecuados
5. diseñar las actividades y tareas
6. formar al alumnado
7. controlar y evaluar el progreso del alumnado
8. evaluar la asignatura

Este modelo es el fruto de un largo proceso de análisis de distintos procedimientos por parte de Nunan y recoge los elementos básicos de cualquier proceso de diseño curricular. Además de resultar comprensivo, se beneficia del hecho de rebosar de sentido común. El orden en el que Nunan presenta las ocho tareas da preferencia a los temas y contenidos por encima de los componentes lo cual coincide con la práctica habitual en nuestro Departamento y la elección de *task-based learning* por parte de Hurtado Albir (1995). El valor motivador que adquiere cualquier diseño curricular al enfocar la atención hacia los temas y contenidos, antes de integrar los componentes, es mucho mayor y no por ello perdemos de vista a los contenidos.

Somos plenamente conscientes de que el modelo de Nunan no se elaboró para los estudios universitarios en traducción pero pensamos que antes de “re-inventar la rueda” debemos aprovecharnos de esta investigación empírica consolidada en áreas afines a la nuestra. Por lo tanto, este es el marco teórico inicial de nuestro proyecto docente y seguiremos el orden de las ocho tareas a la hora de desarrollar nuestro trabajo.

I^a TAREA: DEFINIR LOS OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

La Universidad española forma parte del conjunto de universidades europeas y suscribe los acuerdos del Espacio Europeo de Educación Superior. Por lo tanto, presentamos los objetivos globales europeos como punto de partida antes de pasar al plan de estudios y el programa del Departamento que sitúan el proyecto docente dentro del esquema académico legal español.

“TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE”

Está previsto que el Espacio Europeo de Educación Superior entre en vigor en el año 2010. No obstante, el proceso de convergencia ha comenzado (Muñoz Raya y Robinson, en prensa). Las conclusiones del proceso de afinamiento (Tuning Educational Structures in Europe: Conclusiones. Bruselas, mayo de 2002. En Cózar Sievert, 2003.) incluyen un listado de competencias y habilidades generales para la enseñanza universitaria y todas se

formulan como objetivos de actuación generales. La amplia aplicabilidad de estos objetivos es la característica más importante que se ha buscado en su formulación:

Competencias y habilidades

1. Competencias instrumentales

- 1.1 Capacidad de análisis y síntesis
- 1.2 Capacidad de organización y planificación
- 1.3 Conocimiento general básico
- 1.4 Profundización en conocimientos básicos de la profesión
- 1.5 Comunicación oral y escrita en la lengua propia
- 1.6 Conocimiento de un segundo lenguaje
- 1.7 Habilidades básicas en informática
- 1.8 Habilidades en el manejo de la información (capacidad para obtener y analizar información de diferentes fuentes)
- 1.9 Resolución de problemas
- 1.10 Toma de decisiones

2. Competencias Interpersonales

- 2.1 Capacidad de crítica y autocrítica
- 2.2 Trabajo en equipo
- 2.3 Habilidades interpersonales
- 2.4 Capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares
- 2.5 Capacidad de comunicación con expertos en otros campos
- 2.6 Apreciación de la diversidad y la interculturalidad
- 2.7 Compromiso ético

3 Competencias sistémicas

- 3.1 Capacidad para poner el conocimiento en práctica
- 3.2 Habilidades investigadoras
- 3.3 Capacidad de aprender
- 3.4 Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones
- 3.5 Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- 3.6 Liderazgo
- 3.7 Comprensión de culturas y costumbres de otros países

- 3.8 Capacidad para trabajar de forma autónoma
- 3.9 Diseño e implantación de proyectos
- 3.10 Iniciativa y espíritu empresarial
- 3.11 Implicación en calidad
- 3.12 Deseo de cambio
- 3.13 Determinación para alcanzar el éxito

Las tres grandes categorías de competencias tienen una característica fundamental, totalmente coherente con el propósito del proceso de convergencia educativa: todas están centradas en los alumnos. Todas las competencias instrumentales tienen cabida en la enseñanza de la traducción y la mayoría de las interpersonales y sistémicas ya están presentes en la metodología participativa que utilizamos. En la mayoría de los casos, incorporar estas competencias y habilidades a los objetivos de nuestras asignaturas es formalizar y completar un hecho ya consumado y los restantes son elementos que tienen fácil integración.

Ahora bien, este proceso de integración de objetivos tan amplios al proyecto docente de una asignatura requiere un grado de afinamiento mayor. Convertir competencias y habilidades en objetivos de actuación significa añadir los componentes esenciales de esta clase de objetivo. El objetivo de actuación consta de tres elementos: la acción en sí, es decir el qué es lo que el alumnado es capaz de hacer; los condicionantes o circunstancias en los cuales lo hará; y el nivel de calidad que tendrá de alcanzar para cumplir con el objetivo. El hecho de fijar objetivos de actuación significa un evidente progreso en el aprendizaje de cualquier asignatura, porque aporta transparencia para el alumnado y el profesorado en cuanto a las metas que han de conseguir, centra la atención de ambas partes y aporta objetividad al proceso de fijar criterios de evaluación y llevar la evaluación a cabo.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, Candlin (1987) identifica cinco ventajas de pasar desde objetivos de actuación a objetivos centrados en el alumnado, ventajas que estimulan y motivan al alumnado, a la vez que desarrollan su capacidad de aprender, para trabajar de forma autónoma, para implicarse en la calidad de su trabajo, y su determinación para alcanzar el éxito:

Evalúan los aspectos desconocidos de lo que sí se ha aprendido
y no tan solo lo que se supone que se ha aprendido

Sensibilizan al alumnado hacia las metas y las expectativas
 Constituye una fuente permanente de información acerca del desarrollo del proceso de aprendizaje (*feedback*)
 Permite al alumnado y al profesorado evaluar el proceso continuamente
 Inicia el proceso de individualización del aprendizaje ya que el alumnado fija sus propias metas y evalúa su propio grado de rendimiento.

Este principio es fundamental en la formación del traductor debido a que, en el entorno profesional, es el individuo quien se responsabiliza de la calidad de su trabajo y el nivel de rendimiento que alcanza. No obstante, debemos reconocer el hecho de que formar al alumnado en el proceso de fijar sus propios objetivos no es fácil. Pocos alumnos se sienten suficientemente motivados como para fijar sus propias metas, y pocos tienen la experiencia para reflexionar sobre su propio aprendizaje: los más motivados y los que acostumbran a emplear una amplia gama de destrezas de aprendizaje tendrán poca dificultad, pero a la mayoría les costará tiempo y esfuerzo, y requerirán una formación en el mismo proceso.

El gran reto de definir objetivos de aprendizaje en los estudios de la traducción es identificar los procesos mentales subyacentes; mientras la investigación cognitiva sigue su camino hacia este fin, los docentes de la traducción debemos fijar objetivos de aprendizaje basados en los procesos observables que sí podemos desmenuzar.

EL PLAN DE ESTUDIOS ADAPTADO

El segundo eslabón en la cadena que enlaza los objetivos generales europeos lo constituyen los planes de estudios que a nivel nacional fijan parte de los contenidos del diseño curricular, aunque éstos luego se complementan con los programas departamentales y los proyectos docentes. Comenzamos nuestro análisis del plan de estudios con nuestra propia definición del objetivo global de la licenciatura:

Desarrollar en los alumnos los conocimientos y destrezas que constituyen la competencia traductora con arreglo a los conocimientos previos y las posibilidades que ofrece el contexto universitario en el que nos encontramos para que puedan incorporarse al mercado profesional.

Cuando analizamos el plan de estudios de la licenciatura en traducción nos encontramos con que los objetivos que fija son limitados

Los contenidos de las asignaturas según el Plan de Estudios son:

T3: Introducción a la traducción A-B de textos no especializados. Análisis, síntesis y reformulación.

T5: Introducción a la traducción A-B de textos especializados científicos y técnicos.

T9: Profundización en la traducción A-B de textos especializados científicos y técnicos. Aspectos profesionales. (BOE número 79, 2/4/01)

Estos contenidos aportan tres dimensiones de la disciplina que hay que tener en cuenta: la tipología textual vinculada a grados de especialización; el proceso de traducción implícito al definir tres pasos: análisis, síntesis y reformulación; y el objetivo de formar a profesionales. Por lo tanto, las tres asignaturas forman un proceso que desarrolla la competencia traductora en el alumnado desde la introducción al proceso traductor, pasando por la especialización de contenidos, hacia una proyección futura a la profesión.

Sin embargo, dentro de estos contenidos solamente el “Análisis, síntesis y reformulación” constituyen elementos que podemos plantear como objetivos de actuación en tres partes si añadimos componentes del programa del departamento:

[Acción]

El alumno sabrá como analizar el TO

[Condicionantes]

En el contexto de un encargo específico

Siguiendo unas pautas previamente ilustradas

[Nivel de calidad]

Con el fin de realizar una traducción de unas 250 palabras en un máximo de 2 horas

Entendemos que “sintetizar y reformular” comprenden parte de la realización de la traducción y, por lo tanto, están implícitamente incluidos en la definición de nivel de calidad. Ahora bien, esta expresión del objetivo requiere

una ampliación significativa para que sirva de objetivo de actuación adecuado.

Evidentemente, el proceso de definición de objetivos de este tipo es largo y complejo. Ventajas tiene, como hemos señalado anteriormente, pero también debemos reflexionar sobre el valor de una labor tan minuciosa con respecto a un proceso –el proceso cognitivo de traducir– aún bastante desconocido.

LOS PROGRAMAS DEL DEPARTAMENTO

El Departamento publica un programa único para cada asignatura que cubre todas las combinaciones lingüísticas. Esto significa que somos uno más de seis o siete profesores que impartimos T3 y que junto con los compañeros de T2, asumimos la responsabilidad del programa vigente; en el caso de T9 el grupo es más reducido, pero aún así completamente la responsabilidad colectiva por el programa único. Nosotros participamos en la confección de los programas que ahora analizamos y somos conscientes de que algunos de los comentarios que haremos reflejan críticas a nuestra propia labor, por lo tanto aprovechamos esta oportunidad para apuntar al valor autodidáctico del proceso de realizar el proyecto docente. Evaluar la asignatura figura como la tarea 8 en el modelo de diseño curricular que empleamos, pero es también omnipresente en la confección de todo proyecto docente.

Traducción 3

El programa de T3 para alemán, francés e inglés fija tres objetivos:

Sentar una sólida base de traducción práctica a partir de las propuestas de trabajo planteadas en la asignatura “Teoría y Práctica de la Traducción”.

Capacitar al estudiantado para afrontar las exigencias de las diferentes traducciones especializadas del segundo ciclo.

Preparar al estudiantado para tratar de manera adecuada los retos de traducción incluidos en el programa aplicando diferentes estrategias de traducción.

El primer objetivo fija la acción y, en cierto sentido, identifica el condicionante, pero no llega a cubrir la cuestión de calidad. El segundo, fija la acción y señala la

calidad esperada, aunque de manera imprecisa: las “exigencias” a las que refiere tampoco aparecen explícitamente en los objetivos de T5. El tercer objetivo sí cuenta con los tres elementos esenciales del objetivo de actuación, pero otra vez deja el nivel de calidad en la indefinición ya que “de manera adecuada” no aclara lo que se pide.

El mismo programa propone dos objetivos específicos:

El estudiantado se familiarizará con

- las normas habituales de presentación de traducciones y
- la aplicación de los conocimientos adquiridos en las asignaturas “Documentación aplicada a la traducción” y “Teoría y Práctica de la Traducción” al ejercicio práctico de la traducción

“Familiarizarse” es un verbo más bien pasivo de manera que sin la presencia de ningún condicionante ni nivel de calidad sugiere que es un objetivo cognitivo y no operativo, cuando en realidad, el profesorado hace hincapié en la importancia de normas de presentación desde la perspectiva profesional, tanto como la del contexto formativo. “Familiarizarse [con] la aplicación de los conocimientos adquiridos” es ambiguo: el texto debería decir “aplicará”, pero aún así faltan condicionantes y un nivel de calidad.

Luego el programa señala que la actividad docente se centrará en

El proceso traductor

La textología contrastiva

La función comunicativa del texto y su relación con la traducción

Por último, añada una lista de “problemas de traducción” para los que propone que al alumnado se le plantearán soluciones “mediante la aplicación de diferentes estrategias de traducción”:

Acrónimos y siglas

Nombres propios

Barbarismos

Giros y modismos

Referencias culturales

Variedades de la lengua

Metáforas
Pesos y medidas
Ortografía técnica

Todos estos contenidos también constituyen objetivos que pueden expresarse como objetivos cognitivos y operativos, por ejemplo:

[Acción]
El alumnado sabrá identificar acrónimos y siglas que suelen aparecer
[Condicionante]
En textos periodísticos de noticias y
[Nivel de calidad]
Expresarlos con los acrónimos equivalentes en inglés, cuando los haya, o mediante técnicas de traducción apropiadas

OBJETIVOS GENERALES

En nuestro programa específico de la asignatura recogemos los objetivos generales de la siguiente manera.

[Acción]
Iniciar al alumnado en la práctica sistemática de la traducción general hacia su primera lengua extranjera
[Condicionante]
de modo que sepa llevar a cabo un proyecto de traducción sencillo de forma estructurada y ordenada, y
[Nivel de calidad]
que pueda explicar y justificar los decisiones que haya tomado

[Acción]
Consolidar los conocimientos adquiridos en la asignatura de “Teoría y práctica de la traducción”
[Condicionante]
de modo que el alumnado sepa aplicar el proceso de análisis para ejecutar encargos de traducción
[Nivel de calidad]
con arreglo al encargo de traducción correspondiente

[Acción]

Sentar las bases esenciales para su futura formación en las asignaturas de Traducción especializada

[Condicionante]

mediante la iniciación en el uso práctico de Documentación, Terminología e Informática

[Nivel de calidad]

para llevar a cabo los encargos de traducción correspondientes

Traducción 5

El programa define la asignatura como el primer contacto del alumnado con la traducción de textos especializados científico-técnicos en la que se destacan cuatro vertientes:

Los diversos tipos de texto

El manejo de los recursos propios de la traducción especializada

Los lenguajes de especialidad

Las estrategias propias de la traducción especializada

Formula los objetivos de la asignatura como destrezas que el alumnado “debe ser capaz de manejar”:

...los recursos disponibles para la traducción (informática, documentación, terminología)

para

Analizar y reconocer los distintos tipos de textos dentro de los diferentes campos de conocimiento de los que se ocupa la asignatura.

Abordar los distintos tipos de textos

El uso adecuado del lenguaje de especialidad

La aplicación de las estrategias de traducción pertinentes.

De nuevo encontramos la tipología de textos y estrategias de traducción, a las que añadimos la integración con las asignaturas complementarias de “Teoría y práctica de la traducción” y “Documentación aplicada a la traducción”. También se introducen las lenguas de especialidad. Y una vez más, encontramos objetivos incompletos.

En la actualidad, el programa de la asignatura es confeccionado por los miembros del Departamento que lo imparten y contempla los siguientes objetivos:

Esta asignatura es el primer contacto del estudiantado de la Licenciatura de Traducción e Interpretación con la traducción inversa de textos especializados. Partiendo de la base de los conocimientos y destrezas adquiridos en las asignaturas de Traducción 3, Teoría y Práctica de la Traducción y Documentación Aplicada a la Traducción de segundo curso, se pretende formar al estudiantado para que pueda:

Adquirir los conocimientos extralingüísticos para comprender los textos técnicos y científicos

Comprender la terminología de partida y utilizar la terminología de llegada

Aplicar las técnicas y estrategias básicas de documentación y la elaboración de glosarios

Desarrollar la capacidad de razonar lógicamente

Identificar y caracterizar los distintos tipos y géneros textuales, analizándolos con criterios tanto lingüísticos como de tipo pragmático y comunicativo

Reconocer y reproducir los rasgos estilísticos de los diversos textos en inglés

Desarrollar y aplicar las estrategias de traducción propias de esta especialización (Bourne 2002).

Traducción 9

El programa de T9 fija como objetivo principal:

Profundizar en la especialización dentro del campo de la traducción científica y técnica.

Resalta el mayor grado de especialización de los textos y el mayor nivel de exigencia en cuanto a la calidad de las traducciones. El programa también orienta el alumnado hacia las realidades profesionales, ya que los textos que se traducen son representativos del mercado actual. Por lo tanto, las distintas combinaciones lingüísticas coinciden relativamente poco, y menos aún son los puntos de contacto con las asignaturas de traducción directa inglés-español (T2 y T8).

El programa destaca el nivel de calidad que las traducciones de los alumnos deben demostrar:

...un nivel de calidad óptimo, que le permita [al alumno] incorporarse al mercado profesional. La calidad exigida se establecerá en función de los siguientes niveles conceptuales y formales del texto original, adecuación del texto término a la función intencionada y a las convenciones formales en lengua término del tipo de texto en cuestión, precisión en el manejo de las lenguas de especialidad en lengua término, aplicación de las técnicas propias de la traducción especializada, cumplimiento de las normas de presentación, eficiencia y celeridad en cuanto a los plazos de presentación.

Estos parámetros de la evaluación constituyen los ejes principales de las competencias que serán evaluadas y coinciden con las líneas generales de las asignaturas T3 y T5 además de recoger las competencias y habilidades que figuran en el listado de *Tuning*. Sobre todo, se trata de competencias sistémicas. Al presentarse de manera más detallada, son objetivos más completos aunque aún carecen de cierta precisión.

OBJETIVO GENERAL

[Acción]

Formar al alumnado en la práctica sistemática de la traducción especializada.

[Condicionante]

de modo que sepa llevar a cabo un proyecto de traducción especializado de manera estructurada y ordenada, trabajando en equipo, y

[Nivel de calidad]

que pueda cumplir con las mínimas condiciones de calidad y eficacia exigibles a un traductor profesional novel.

VALORACIÓN

Por un lado, destacamos la coherencia de los tres programas en cuanto al progreso desde T3 a T5 y a T9. Desde el principio, los programas enfocan la disciplina como un proceso. En cada uno se hace mención de las asignaturas complementarias del mismo Departamento y de otras áreas de conocimiento: las traducciones en sí, tanto inversas como directas; “Teoría y Práctica de la Traducción”, “Terminología”, “Traducción automática y asistida”; “Informática aplicada a la traducción”, “Documentación

aplicada a la traducción”, y las asignaturas de documentación especializada. En este sentido, de una asignatura a la siguiente las lenguas de especialización y el uso de los recursos documentales e informáticos apropiados reciben cada vez mayor atención y la única laguna que actualmente percibimos en este respecto es el limitado papel de las asignaturas relacionadas con la lengua B en el Plan de Estudios. Las asignaturas troncales obligatorias de Lengua B y Civilización B son de primer curso, primer ciclo, y la atención a las lenguas de especialización recae en las traducciones.

La tipología de textos y la textología contrastiva constituyen un hilo a lo largo de los tres programas al igual que las estrategias de traducción –preferimos el término “técnicas” (Zabalbeascoa 2000)– y las normas habituales de presentación. Son campos que logran mayor protagonismo conforme aumenta el grado de especialización de los textos. Los aspectos instrumental-profesionales de la traducción también cobran mayor importancia conforme el alumnado va preparándose para entrar en el mercado profesional. Aquí, el concepto de la calidad y las exigencias en cuanto a la traducción como producto ganan en peso evaluativo con respecto a la traducción como proceso.

Por último, comentamos la importancia que todos los programas dan a la aplicación de técnicas de traducción para resolver “problemas” o “retos”. Es evidente que estas técnicas se conciben como instrumentos básicos en la formación del traductor.

Estos componentes de los programas son elementos que se han de incluir entre los temas y contenidos del currículo. Su presencia en los programas también provee datos sobre el peso específico que cada uno puede cobrar en el diseño definitivo. No obstante, la formulación precisa de los objetivos carece de rigor y muchos aspectos de estos programas podrían mejorarse en beneficio del profesorado y del alumnado con una revisión detallada.

LA DISCIPLINA: LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

Los objetivos formativos de las asignaturas de traducción proceden de la propia disciplina de donde se derivan temas y contenidos. Por lo tanto, es preciso revisar las bases del campo para identificar las fuentes adecuadas de estos objetivos.

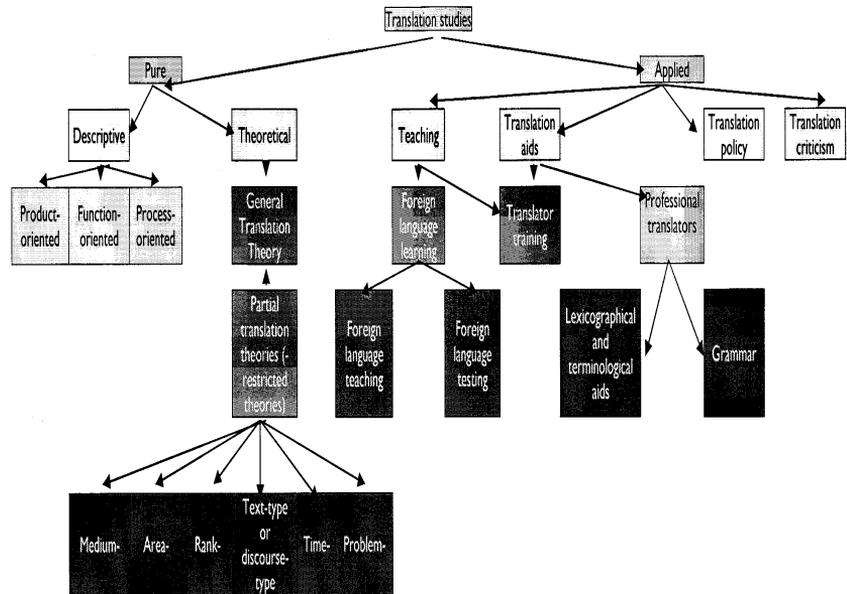
“THE NAME AND NATURE OF TRANSLATION STUDIES”

Por muy antiguos que sean los Estudios de la Traducción, en cierto sentido tienen sus orígenes en el artículo de Holmes (1988 [1972]) que contiene dos elementos de relevancia histórica: da nombre a la disciplina y dibuja una panorámica del estado de la misma que proyecta hacia un futuro desarrollo. Holmes presenta una disciplina nueva que podría crecer para convertirse en un árbol similar al que Toury (1991) esboza en una reseña crítica de Holmes veinte años después.

A la hora de describir el alcance de la disciplina es obligatorio hacer referencia al primer mapa y a los comentarios tanto negativos como positivos que ha suscitado. Toury (1991) considera la división organizativa de la disciplina factible y apropiada para una ciencia empírica. Coincide con Holmes en que la disciplina es multidimensional, plena de interrelaciones que no se aprecian con tanta facilidad a primera vista. El propósito de su aportación es el de explicar la evolución de la disciplina y resaltar la importancia de los estudios descriptivos que él considera cruciales.

El trasfondo del artículo de Toury es su deseo de recalcar la importancia de un planteamiento empírico para la disciplina, y de las importantes interrelaciones que existen entre distintas ramas. Esta última faceta, resulta claramente descrita cuando habla de la interrelación entre las tres ramas de los estudios descriptivos. Toury considera fundamental la importancia del estudio de la función de la traducción en la cultura término y de la función tanto de la traducción como producto, como de la traducción como proceso. Esta ordenación jerárquica y las relaciones subyacentes son contrarias a las divisiones de Holmes. No obstante, Toury las ve esenciales en cualquier trabajo investigador.

Figura 1. El mapa de la disciplina (Holmes 1988 [1972])



*Holmes, J.S. (1988) The name and nature of Translation Studies. In: Holmes, J.S., (Ed.) *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*, pp. 57-80. Amsterdam: Rodopi] Keywords: Translation studies/Literary translation Call Number: M82.035 HOL tra

Toury describe los aspectos aplicados de la disciplina con cierto escepticismo. Matiza en cuanto al término “aplicado” y distingue entre los campos propios de la traducción, y los que están fuera de la disciplina, con “at least one foot out of the domain of translation studies proper” (p. 187 y nota a pie de página 6). Por último, en el mapa dibujado por Toury huelga comentar la ausencia del campo de la política de la traducción. Esta ausencia se repite en otros estudios que hemos analizado y resulta curioso que se mantenga así incluso hoy en día cuando al política de traducción en tantos países es una realidad de gran importancia.

DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

La rama del árbol de la traducción que concierne este proyecto docente es el de la traducción aplicada, y en concreto la de la Didáctica de la traducción dirigida hacia la formación de traductores; nuestra foco de atención cae en la Competencia traductora (CT). Es evidente que para poder formar traductores debemos recurrir a las otras ramas de la disciplina, tanto teóricas como aplicadas, para poder acumular conocimientos y proceder a formar al alumnado en ellos y en las destrezas de las que traducir consiste. Las interrelaciones transversales entre los componentes hipotéticos que Holmes dibuja se plasmarían

en una acumulación de flechas entre Didáctica de la traducción y todos los demás.

COMPETENCIA TRADUCTORA

En España, Amparo Hurtado Albir es la investigadora que más ha labrado el campo de la didáctica de la traducción. Sus trabajos van desde el análisis de la formación de traductores hacia la definición y justificación empírica del constructo “competencia traductora”, hasta la resolución de algunas de las dificultades formativas de mayor envergadura a través de su apuesta por un planteamiento didáctico específico.

En su revisión de la literatura, Hurtado Albir (1995) afirma que muchos autores de manuales de traducción carecen de ideas claras en cuanto a la naturaleza del proceso traductor; no definen los objetivos de aprendizaje; no utilizan ninguna metodología propia; no aplican criterios de selección y secuenciación de textos o actividades; ignoran el concepto de progreso; y tampoco consideran la evaluación (1995). En su propia búsqueda para un planteamiento claro, argumentado y eficaz, se decanta por el aprendizaje basado en tareas [*task-based learning*] descrito principalmente por autores como Prabhu (1987), Nunan (1989), Long y Crookes (1992), Ribé y Vidal (1993), Estaire y Zanón (1994), Robinson y Ross (1996) y Willis (1997). El aprendizaje basado en tareas es un planteamiento “mixto” de diseño curricular, ya que no se distingue entre los contenidos y el proceso de planificación anterior al diseño propio, sino que se mezclan estos elementos con la metodología.

Pero en medio de este camino, la autora ha dedicado un esfuerzo considerable al tema de la CT y sus dimensiones. En un primer acercamiento al concepto (1996) describe la como “la habilidad de saber traducir”, que luego desglosa en cuatro subcompetencias:

Una competencia lingüística en las dos lenguas: competencia de comprensión en la lengua de partida, competencia de expresión en la lengua de llegada;

Una competencia extralingüística: conocimiento enciclopédico, cultural, temático

Una competencia que podríamos denominar «traslatoria» o de «transferencia» que consiste en saber recorrer correctamente el proceso traductor: saber comprender el texto original y

reexpresarlo en la lengua de llegada según la finalidad de la traducción y las características del destinatario; saber separar las dos lenguas y culturas, saber enfrentarse a diferentes tipos de textos, etc.

Una competencia que podríamos llamar «profesional» o de «estilo de trabajo»: saber documentarse, saber utilizar las nuevas tecnologías, conocer el mercado laboral.

Esta definición se ha visto modificada en los últimos años a raíz de la labor de los grupos de investigación PACTE (“Procesos de aprendizaje y evaluación de la adquisición de la competencia traductora”), y “Estudio empírico sobre la competencia traductora”, ambos dirigidos por la Dra. Hurtado Albir, que constituyen el mayor esfuerzo coordinado en la investigación de la CT en España (Faber 2003). El análisis del concepto de CT parte del acercamiento de los investigadores al campo de la psicología mediante el uso de paradigmas y métodos empíricos derivados de los estudios de cognición. PACTE desarrolla la investigación inicial de su coordinadora y plantea tres objetivos: definir los componentes de la CT; describirlos e investigar la adquisición de CT. La definición global de CT se mantiene en términos similares:

...the underlying system of knowledge and skills needed to be able to translate. (PACTE 2000:100)

No obstante, el concepto se ha definido con una mayor precisión, que nosotros estudiaremos en más detalle cuando abordamos la 3ª tarea, la de enumerar los componentes del diseño curricular.

Para concluir nuestro primer comentario acerca de la CT, subrayamos el hecho de que el desarrollo empírico de las competencias que constituyen la CT es el gran reto en la investigación. PACTE hace hincapié en que su modelo de la CT es un modelo teórico, y que el siguiente paso que deben tomar es el de comenzar la fase de experimentación empírica, con todas las dificultades inherentes que ello conlleva. Su modelo no es perfecto, pero sí resulta muy completo y, por la propia naturaleza del proyecto de investigación, tiene un corte didáctico claro e atractivo aunque el manejo de un modelo tan complejo resulte difícil.

2ª TAREA: IDENTIFICAR LOS TEMAS Y CONTENIDOS

Los temas y contenidos de cada asignatura tienen sus orígenes en las tradiciones del Departamento y las realidades del mercado de trabajo profesional de cada combinación lingüística.

TRADUCCIÓN 3

Es práctica habitual en el Departamento dividir la asignatura de T3 en dos grandes bloques temáticos formados por textos relacionados con la industria del turismo y textos relacionados con la Civilización española actual y que contienen una amplia gama de referencias culturales. Esta tradición se refleja dentro de la misma asignatura –ya que es compartido por todo el profesorado que imparte la asignatura– y en las asignaturas paralelas de T3 Francés y T3 Alemán donde otros compañeros siguen líneas similares, en la medida en que éstas coinciden con las realidades de las respectivas combinaciones lingüísticas. Por tanto, aunque los bloques temáticos se denominen de distintas maneras siguiendo los criterios de cada profesor, los contenidos esenciales son los mismos y es habitual la celebración de exámenes parciales y finales conjuntos incluso en las convocatorias ordinarias.

Evidentemente, cualquier planteamiento debe cuestionarse con cierta frecuencia para que uno pueda asegurarse de que se mantiene vigente. Al centrarse tan fijamente en dos bloques temáticos es fácil que se “pierdan” contenidos de cierta relevancia para el traductor profesional, y que éstos no aparezcan en otras asignaturas de la licenciatura más adelante. Si comparamos la gama de textos que se ha utilizado en los últimos años en la asignatura T2, la traducción general directa B-A (Inglés), se ve claramente una diferencia enorme: textos literarios (p. Ej. *The Catcher in the Rye*) y cuentos infantiles (p. Ej. *Noddy*) abarcan retos para el traductor mucho más exigentes que las que pueden aparecer en nuestra antología, y éstos coinciden con las expectativas de muchos de los alumnos: el deseo de introducirse en la traducción literaria es una de las motivaciones que expresan con mayor frecuencia. No obstante, desde el punto de vista de una secuenciación pedagógica, basada en las realidades del mercado

profesional, seguimos pensando que nuestra posición se ajusta más a la necesidad de ofrecer una formación progresiva con fundamentos pedagógicos sólidos.

TRADUCCIÓN 5

Aunque no forma parte directa de nuestro proyecto, T5 constituye la introducción a la traducción científico-técnica y tiene una función evidente y un papel difícil. En esta asignatura nos encontramos con las dificultades que representa una encrucijada entre T3, donde limitamos los textos a dos campos, y T9, donde también tenemos ciertas limitaciones por la naturaleza de la direccionalidad de nuestra combinación lingüística. En la T5 tenemos que recopilar una antología de textos capaz de abarcar contenidos que quizás no tengan validez desde el punto de vista del mercado profesional, para asegurarnos de que la docencia sea la más completa posible; también tenemos que utilizar materiales que no supongan un reto demasiado alto en cuanto al grado de especialización y que sigan motivando al alumnado.

TRADUCCIÓN 9

La especialización científico-técnica demuestra las divergencias entre las combinaciones lingüísticas inevitables: en este nivel es bien difícil encontrar campos que puedan justificarse para las tres lenguas B. Antes de que se reformara el Plan de Estudios y, en el proceso, se eliminara la obligación de realizar un Examen Fin de Carrera, los temas seleccionados para ello resultaron tremendamente difíciles de consensuar.

El mercado de la traducción científico-técnica hacia el inglés más inmediato es el de la misma Universidad y nosotros aprovechamos esta proximidad para seleccionar temas y contenidos que pueden derivar en experiencia valiosa para el alumnado. Los campos de la nutrición y la medicina son amplios y generan cierto volumen de trabajo, aunque falta su cuantificación en términos reales. En cambio, la traducción de textos centrados en la tecnología brillan por su ausencia en nuestra dirección lingüística en contraste con la de la traducción directa en donde el auge de la informática y la aún creciente necesidad para la localización de textos asegura el futuro profesional de muchos de nuestros egresados.

En nuestra labor de búsqueda de temas hemos encontrado dos campos de interés que podemos utilizar a veces con discreción: el campo de las ciencias sociales y el de la odontología. Nuestros motivos por elegir estos dos campos son bien distintos: por un lado, hemos descubierto que en ciencias sociales se publican textos originales en español que resultan enormemente complejos, lo cual supone un reto de comprensión y desverbalización para el alumnado. Estos textos nos sirven desde el punto de vista pedagógico para averiguar el grado de competencia del alumnado. Por otra parte, el campo de la odontología es un campo en el que los investigadores españoles aún no tienen costumbre de publicar en lengua inglesa. Por lo tanto, existe la probabilidad de que aumente el mercado en los próximos años y de que nuestro alumnado pueda acceder a ello. No obstante, es un campo realmente difícil y los textos que hemos utilizado en alguna ocasión han supuesto un reto de alto nivel.

3ª TAREA: ENUMERAR COMPONENTES

Volvemos ahora al tema central del diseño curricular: la competencia traductora (CT). Nuestro objetivo ahora es el de analizar el concepto de la CT para así llegar a enumerar los componentes susceptibles de formar parte de los programas de las asignaturas.

COMPETENCIA TRADUCTORA

Competencia traductora es un conjunto de conocimientos y destrezas de una gran complejidad. La enorme complejidad de la CT es tal que cualquier estructuración incluye numerosos solapamientos: un componente de una competencia puede reaparecer en al menos otra. Por ejemplo, bajo el epígrafe de “Competencia comunicativa” se sitúa la competencia gramatical donde encontramos las “Construcciones impersonales”. También podría justificar su inclusión en la competencia discursiva. Ahora bien, este mismo componente puede aparecer en “Competencia de transferencia”, en la Capacidad de comprensión donde figuraría como un conocimiento pasivo. Se interpreta como un conocimiento de las distintas construcciones impersonales que pueden aparecer en ambas lenguas. A la vez, puede aparecer en la “Capacidad de re-expresión” como una destreza activa: el traductor tiene que saber

redactar frases que cumplan esta función. También aparece en la “Competencia estratégica de traducción” ya que el traductor puede aprender o al menos hacer uso de una serie de procedimientos estratégicos para la traducción en una dirección u otra de frases que contengan construcciones impersonales. Pensamos que esta misma complejidad puede ser la causa de la insistencia por parte de los investigadores de PACTE en que es la competencia de transferencia donde coinciden las demás competencias, y de ahí que procedan a optar por el diseño curricular mixto que hemos señalado. Hacer hincapié en la esencia operativa de la CT nos da la oportunidad de usar esta “operatividad” como nuestro primer criterio a la hora de secuenciar y temporalizar el aprendizaje.

La CT se construye sobre conocimientos y destrezas, y gira en torno a una presuposición paralela a la de Canale (1983) con respecto a la competencia comunicativa en cuanto a que relaciona conocimientos y destrezas mediante la suposición de que el conjunto de éstas constituye el instrumento que mide la capacidad del individuo para aplicar aquellos. PACTE asume esta integración y nosotros adoptamos el mismo modelo operativo en este proyecto. La definición de la CT y de sus componentes tiene dos vertientes y muchos de los conocimientos constituyen el objeto de estudio de otras asignaturas del plan de estudios, pero a nosotros nos es obligatorio recoger estas enseñanzas para así facilitar el desarrollo de las destrezas que corresponden a la práctica de la traducción. Así medimos la capacidad del alumno para aplicar el conocimiento adquirido previamente.

Figura 2. La configuración de la Competencia traductora (PACTE 2000)

ESTRUCTURAR LA COMPETENCIA

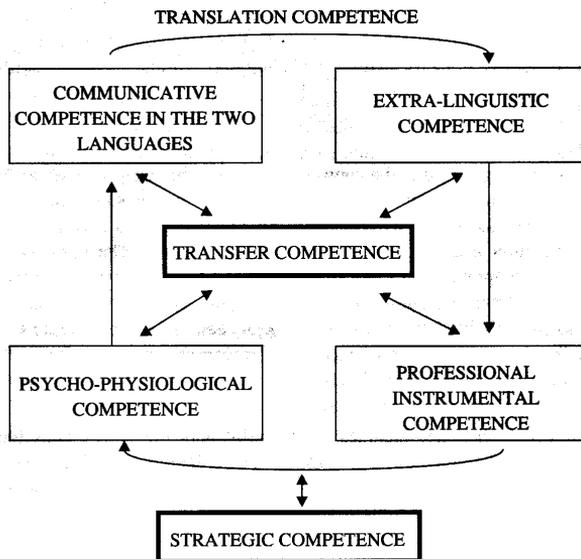


Figure 1: The Sub-components of Translation Competence

TRADUCTORA

La CT carece de una estructura desarrollada debido a que es un modelo teórico pre-empírico. Por lo tanto, como la finalidad didáctica de nuestro trabajo exige una configuración de los componentes describimos las interrelaciones entre éstos y la relativa importancia de cada uno con arreglo a los criterios señalados en el gráfico de PACTE y nuestra experiencia didáctica. Las relaciones de subordinación implícitas en las definiciones de PACTE se ven claramente:

Competencia comunicativa en las dos lenguas, que comprende	
	Competencia lingüística
	Competencia gramatical y léxica
	Competencia sociolingüística
	Competencia discursiva
	Competencia textual
	Competencia comunicativo-estratégica
Competencia extra-lingüística	
Competencia de transferencia	
	Competencia de comprensión
	Capacidad de "desverbalizar"
	Competencia de "re-expresión"
	Competencia en el desarrollo del proyecto de traducción

Competencia psicofisiológica
Competencia profesional-instrumental
Competencia estratégica de traducción

En esta lista, el orden en el que aparecen los componentes no es lo importante; el valor de enumerar los componentes está en la necesidad de abarcar todos los posibles para poder realizar un programa docente completo. De hecho, la prioridad que tiene la competencia de transferencia por encima de las demás –es el centro del gráfico, e interactúa con todos los demás– es crucial. La competencia de transferencia es la competencia operativa en el centro del proceso traductor y es gracias al desarrollo de esta competencia que el alumnado desarrolla e integra las demás competencias. De ahí, entendemos la decisión de los profesores asociados con PACTE de utilizar el enfoque didáctico del aprendizaje por tareas: en la práctica de la traducción se utilizan todas las competencias y el profesor puede dirigir el proceso de aprendizaje de manera que incluya todos los elementos que pueden abarcar cada una de las competencias.

COMPETENCIA TRADUCTORA Y LA LENGUA B

En este proyecto, nos acercamos a la CT desde la combinación lingüística A-B, del inglés al español. Por lo tanto complementamos la investigación de Hurtado Albir y PACTE con las consideraciones de Campbell (1998) y Kiraly (1995, 1999, 2000) ya que ambos coinciden en este aspecto de la direccionalidad.

Campbell hace explícita la relación entre la competencia comunicativa en la lengua B y la teoría de adquisición de la segunda lengua. En primer lugar, repite el planteamiento de PACTE en cuanto a la necesidad de averiguar sí, de hecho, la CT es divisible, y en el caso de que sea así, de fijar los componentes y las interrelaciones existentes. Sugiere que un modelo de CT debería ser capaz de describir el proceso de desarrollo que sigue el estudiante a la hora de aprender a traducir, y debería incluir instrumentos que describan las diferencias entre la capacidad traductora que demuestra un traductor y la que demuestra otro.

Figura 3. El espacio mental del traductor (Kiraly 2000)

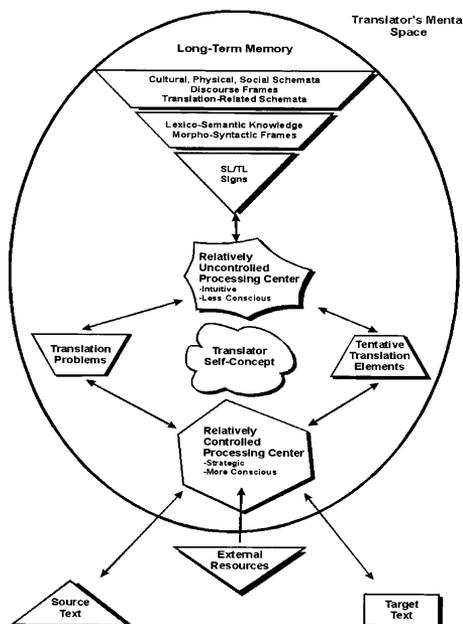


Figure 1: A cognitive processing model of translation

El modelo que Campbell propone se dirige hacia tres propósitos prácticos:

Proveer conocimientos acerca de los distintos componentes subyacentes de la CT de modo que se puedan fijar objetivos curriculares adecuados,

Sostener los principios de la secuenciación del programa de la asignatura de traducción

Encaminarse hacia el uso de técnicas de evaluación válidas debido a que se basa en una teoría del aprendizaje adecuada.

Mientras reconocemos que la base empírica del estudio de Campbell es bien distinta a la de nuestro contexto —trabaja con alumnos inmigrantes en Australia cuya formación universitaria incluye el aprendizaje del inglés en un entorno de habla inglesa— afirmamos que muchas de sus conclusiones son pertinentes a cualquier contexto en el que se forman a estudiantes en la traducción hacia una lengua B, ya sea su segunda lengua en una comunidad en la que es la lengua dominante, ya sea una lengua extranjera que apenas se utiliza en el día a día del país de su lengua materna.

Entre las conclusiones más relevantes de su trabajo, Campbell ubica la CT bajo un concepto amplio de

competencia lingüística y señala a la competencia textual como fundamental; también afirma la importancia de un enfoque en el aprendizaje y en el estudiante que contrasta con la metodología tradicional. El método que propone incluye criterios didácticos, perfiles de competencia textual, y la valoración de conceptos psicológicos como ejes básicos.

Contrastamos la investigación de Campbell con la de Kiraly (1995, 2000). Éste autor enfoca su investigación hacia una población más parecida a la nuestra que la de Campbell gracias a que investiga y enseña en la Johannes Gutenberg Universidad de Mainz, en Gemersheim, Alemania, donde sus alumnos son estudiantes de lengua B inglés que traducen hacia el inglés desde el alemán. Kiraly basa su planteamiento pedagógico en la distinción entre la actividad cognitiva de traducir y el acto de comunicación que traducir constituye. Realiza esta separación para poder analizar ambas partes y contar con las interrelaciones entre ellas como fundamento del proceso bidimensional de aprender y enseñar a traducir. Al igual que Campbell, Kiraly opina que la enseñanza de la traducción se basa tradicionalmente en un enfoque analítico en el que los elementos individuales del proceso sirven como los objetivos de la instrucción; en contraposición él propone una visión global que permite una sintetización del proceso. Además, aboga por una pedagogía centrada en el alumnado donde se le reconoce el papel del traductor que tiene en la comunicación interlingüística e intercultural que es la traducción.

Esencialmente, la configuración de CT que Kiraly describe es la misma que la de Hurtado Albir y PACTE, así como la de Campbell también. La define en términos muy similares:

...what a professional translator has to know and has to do...
(p. 13)

Kiraly también acude a la definición de Competencia comunicativa (CC) de Canale y Swain (1980) pero lo matiza cuando subraya la naturaleza intuitiva del modo en el que lo empleamos en lengua A. Su orientación pedagógica le lleva a sugerir que la internalización y la aplicación espontánea de la competencia comunicativa deben formar parte de nuestros objetivos. Añade descripciones de los componentes de CC para discriminar entre ellos: la Competencia gramatical la define como “lingüística”; la sociolingüística la describe como la que ayuda a que el individuo utilice el lenguaje “apropiadamente” en contextos

reales; la discursiva es equivalente a la comprensión y el uso de textos; y la estratégica —preferimos comunico-estratégica— es la que facilita el mantenimiento de la comunicación y que compensa las deficiencias que tengamos en cualquiera de las otras. La configuración que él propone para la CT es paralela a la comunicativa y abarca los componentes de habilidades de investigación, creatividad intelectual, transferencia interlingüística, sentido profesional, y destrezas de producción escrita en la lengua A. Por todo ello, utiliza la metodología de *think-aloud protocols* (TAPs) para investigar el comportamiento observable del traductor en la búsqueda de procedimientos o técnicas que el traductor aplica para que éstos sean la base de una pedagogía de la traducción con fundamento empírico.

El uso de TAPs en esta investigación es algo que el mismo autor rechaza posteriormente (2000:2) aunque el propósito del estudio inicial lo mantiene. Kiraly reemplaza el planteamiento cognitivista con un acercamiento basado en el constructivismo social y localiza los elementos que procuraba divisar a través de los protocolos en el espacio mental del traductor. El concepto de CT lo mantiene, pero su interés como investigador gira en torno al aprendizaje de la CT, y no la competencia en sí. Una pedagogía de la traducción enfocada hacia el alumno es más pertinente en su trabajo, que una definición detallada de los componentes de esta competencia.

Competencia comunicativa

Basándose en Canale (1983), PACTE distingue cuatro componentes de la competencia comunicativa: uno lingüístico, otro discursivo, otro sociolingüístico, y otro estratégico. Denominaremos este último comunicativo-estratégico para evitar posibles confusiones con la competencia estratégica de traducción. PACTE engloba los cuatro componentes en una descripción del sistema subyacente de conocimientos y destrezas necesario para la comunicación lingüística. En el caso de CT, reafirma el hecho de que la comprensión de la LO y la producción en la LT son los dos vertientes pertinentes y así nos recuerdan que se trata de una competencia comunicativa en *dos* lenguas.

La definición de conocimientos y destrezas de la competencia comunicativa nos obliga a reflexionar sobre su papel en las asignaturas teórico-prácticas de traducción. Los conocimientos son objeto de estudio en las asignaturas de

Lengua A, Civilización A; Lengua B, Civilización B, y Lingüística aplicada a la traducción respectivamente, y compete a estas asignaturas desarrollar las competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y comunicativo-estratégicas. No obstante, la confirmación de que el alumnado conoce, entiende y es capaz de *aplicar* estos conocimientos a la traducción nos corresponde a nosotros, por lo cual debemos plantearnos el lugar que estos conocimientos tienen que ocupar en la práctica docente. Las dos vertientes, conocimientos y destrezas, están separadas por el plan de estudios, pero evidentemente los conocimientos se evalúan dos veces: en las asignaturas que hemos señalado antes y en las traducciones.

La competencia comunicativa está presente en los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior en las competencias instrumentales:

Comunicación oral y escrita en la lengua propia (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Conocimiento de un segundo idioma (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

COMPETENCIA GRAMATICAL

Conocimiento de las reglas de ambas lenguas, incluidas las de vocabulario y morfología, pronunciación, ortografía y sintaxis, es decir, los conocimientos y las destrezas necesarios para comprender y expresar el significado literal de textos. Los contenidos que sí corresponden al campo de nuestras asignaturas son los de gramática contrastiva pertinente a la combinación lingüística y derivados de la tipología de textos que usamos.

La competencia gramatical abarca los aspectos sintácticos y léxicos de las dos lenguas y los objetivos globales de los conocimientos sintácticos contrastivos son identificar, ilustrar y desarrollar estrategias de traducción para los elementos fundamentales de contrastividad entre estructuras, léxico, y discurso (Beeby Lonsdale 1996; Delisle 1993; Hurtado Albir 1995).

Los conocimientos léxicos se centran en aspectos contrastivos de las dos lenguas y culturas y la descripción del significado desde arriba hacia abajo que permite su organización (Bell 1991:114-5).

Aquí huelga comentar de nuevo el hecho de que el Plan de estudios adaptado mantiene las asignaturas troncales

obligatorias de Lengua B en primer ciclo, por lo cual existen elementos formativos de su competencia, como el aprendizaje de las lenguas de especialización, que de hecho no pueden cubrir con la inmediatez necesaria para que sean relevantes para el alumnado. La mayor parte de este componente recae en las asignaturas de traducción.

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Conocimiento y capacidad de producir y comprender textos apropiados según el contexto situacional de ambas culturas. Es decir, dentro de las condiciones del contexto cognitivo, del contexto socio-histórico general, el modo, el campo, el tenor, el estatus de los participantes en la comunicación, los propósitos de la interacción y el *skopos* de la traducción, entre otros factores. El alumnado necesita aplicar conocimientos biculturales que provienen del ámbito de la Civilización de ambas lenguas y de los países correspondientes.

COMPETENCIA DISCURSIVA

La capacidad de combinar la forma y el significado para conseguir textos orales o escritos en géneros diferentes en ambas lenguas. Tal unión depende de la cohesión formal, es decir la manera en la que los textos se enlazan estructuralmente para facilitar la interpretación del texto y la coherencia del significado: las relaciones entre los distintos significados en el texto; significados literales, funciones comunicativas o significado social; intertextualidad.

COMPETENCIA COMUNICATIVO-ESTRATÉGICA

Esta competencia se define como el dominio de las estrategias de comunicación que permiten el traspaso de significado desde la LO hacia la LT y que pueden usarse para mejorar la comunicación o compensar ruidos en ésta causados por factores que limitan la comunicación en sí o la falta de una competencia adecuada en una u otra de las competencias anteriores. En realidad, los contenidos teóricos y las destrezas prácticas en esta competencia provienen de dos fuentes: por un lado, pertenecen al individuo y pueden aparecer como factores de su “disposición” (Campbell 1998) o de la competencia psicofisiológica (PACTE 2000). Desde el plan de estudios, hay contenidos que corresponden a la asignatura de “Lingüística aplicada a la traducción”. Concretamente, el alumnado debe aplicar sus conocimientos de la gramática,

los actos de habla y las máximas de Grice con respecto a las dos lenguas. Curiosamente, no hemos encontrado ninguna mención de objetivos o contenidos específicos de esta competencia en las fuentes consultadas. Al parecer, estos contenidos no se solapan y los componentes aparecen en la competencia psicofisiológica o la profesional-instrumental.

Competencia extra-lingüística

Según PACTE, tanto los conocimientos que podemos denominar de “cultura general” como los que pertenecen a campos especializados constituyen una fuente de recursos que el traductor necesita activar según los requisitos de la situación. Los componentes de esta competencia resultan ser muy amplios ya que abarcan conocimientos de la traducción que corresponden a la asignatura de Teoría y práctica de la Traducción, conocimientos biculturales que corresponden a las asignaturas de Civilización, y conocimientos enciclopédicos y especializados que corresponden a la cultura general del individuo y a las asignaturas optativas tipo *b*, de complementos nocionales. Todos ellos, sin duda, se centran como material de trabajo como enfoque de la asignatura de “Terminología”

En nuestra experiencia, el alumnado de la licenciatura tiene amplios conocimientos extra-lingüísticos. Nuestros alumnos proceden de todas las ramas del Bachillerato aunque la mayoría siguen siendo de humanidades. El alto nivel de preparación académica que representan las notas de corte de Selectividad de las últimas promociones –en torno al 8– es indicativo de su potencial. Sin embargo, debemos considerar el planteamiento inicial de la licenciatura –de formar a traductores generalistas y no especialistas– y el papel que tienen que desempeñar las asignaturas optativas tipo *a* y tipo *b* en campos especializados que oferta la propia Facultad, además de las exigencias del mercado profesional de la traducción en nuestra combinación lingüística. Como afirman Faber y Tercedor Sánchez (2001), este objetivo hace imprescindible desarrollar en el alumnado la capacidad de

Adquirir conocimiento experto de estructuras conceptuales en cualquier dominio de especialización de la manera más rápida posible

Competencia de transferencia

La competencia central que integra a todos los demás se define como la capacidad de completar el proceso de transferencia desde el TO hasta el TT. Ésta se explicita como comprender el TO y reexpresarlo en la LT, bajo los condicionantes de la finalidad de la traducción y las características del receptor. A esta definición se añade una serie de componentes (PACTE 2000:102):

CAPACIDAD DE “DESVERBALIZAR”

Para controlar la posibilidad de interferencias entre LO y LT y así mantener las dos lenguas en compartimentos separados.

COMPETENCIA DE “RE-EXPRESIÓN”

Abarca la organización textual y la creatividad en la LT.

COMPETENCIA EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE TRADUCCIÓN

Se define como saber elegir el método apropiado para llevar a cabo una traducción.

Competencia psicofisiológica

Las destrezas psicomotoras que se desarrollan en la lectura y al escribir; las cognitivas que incluyen memoria, atención, creatividad, y lógica; actitudes psicológicas como curiosidad, perseverancia, rigor, espíritu crítico, y autoconfianza, convierten a esta competencia en la más amplia y la más difícil de controlar desde el punto de vista empírico. Tenemos que vincular estos contenidos con la metodología de la asignatura para poder desarrollar las destrezas correspondientes.

Competencia profesional-instrumental

Los conocimientos y las destrezas relacionados con las herramientas profesionales del traductor son muchos y muy variados. PACTE incluye los conocimientos y capacidades de uso de documentación, nuevas tecnologías de la información y comunicación, conocimientos del mercado profesional, y lo que podríamos denominar actitudes personales ante el ejercicio ético profesional.

Evidentemente, las asignaturas de primer ciclo de “Documentación aplicada a la traducción” e “Informática aplicada a la traducción” tienen que proporcionar los conocimientos e iniciar el alumnado en el uso adecuado de los recursos.

Competencia estratégica de traducción

Esta competencia incluye todos los procedimientos individuales, conscientes e inconscientes, verbales y no verbales, que se utilizan en el proceso traductor para resolver los problemas que se presentan. Según PACTÉ, el proceso de resolución de problemas se describe como una serie de acciones o acciones complejas recursivas que conducen desde una situación inicial hasta un objetivo. El proceso se estructura en distintas fases partiendo del reconocimiento de que existe un problema. Incluye estrategias como: distinguir entre ideas principales y secundarias, establecer relaciones conceptuales, buscar información nueva, parafrasear, traducción al revés, traducir en voz alta, y establecer una orden en la documentación.

ELABORACIÓN DE UNA TIPOLOGÍA DE TEXTOS: LENGUA DE ESPECIALIDAD Y LENGUAJE CIENTÍFICO-TÉCNICO

La lengua de especialidad al contrario de la general, se refiere a la comunicación en un determinado campo especializado (Picht 1989:10) y por lo tanto no tenemos una sola sino varias. Se distinguen de la general por la terminología del campo específico y por la frecuencia de uso de determinados medios gramaticales. Así se reducen de forma útil las posibilidades de expresión, por lo que resulta más fácil explicar y justificar una traducción en el ámbito de la comunicación especializada que en la general (Stolze 1992:98).

El término **Acientífico-técnico** resulta problemático por su poca claridad. Entre los profesores de estas asignaturas no existe unanimidad en cuanto a su significado. Nosotros acudimos a la Real Academia Española:

ciencia

1. f. Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales.

tecnología

1. f. Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico.

técnico, ca.

1. adj. Perteneciente o relativo a las aplicaciones de las ciencias y las artes. <http://www.rae.es/>

Un estudio de mercado centrado en describir los textos de traducción más frecuentes en la combinación lingüística español-inglés brilla por su ausencia. Hasta que no se realice un trabajo de este tipo solo podemos hablar de percepciones subjetivas derivadas de nuestros contactos con traductores profesionales y las traducciones que realizamos nosotros mismos. La mayor parte de los textos pertenecen a los campos de la ciencia, entre los que se encuentran textos de medicina, farmacia y nutrición. En cambio, apenas surgen textos que pertenezcan a la tecnología.

Clasificaciones de texto

Veremos ahora algunas clasificaciones de texto, tanto generales como especializadas.

La clasificación textual realizada por K. Reiss (1971) se basó en el modelo de Bühler. La autora clasificó los textos en tres grupos:

1. informativos, cuya función principal es transmitir una información
2. expresivos, cuya función principal es transmitir una forma lingüística
3. apelativos, cuya función principal es apelar al lector para que reaccione de una determinada forma

Más adelante añadió otro grupo: el texto audio-medial, llamado más tarde multi-medial (Reiss y Vermeer 1984:211), argumentando que un texto escrito puede formar parte de una oferta de comunicación transmitida de forma sucesiva o simultánea por varios medios, como p.ej. la sincronización de películas, textos para diapositivas y canciones.

Esta tipología nos permite clasificar un grupo de textos como p.ej. las cartas comerciales según el tipo al que pertenece, en este caso el informativo, pero no aborda una posible progresión dentro de las clases de textos pertenecientes a las ciencias naturales y la técnica.

Tras de haber visto dos clasificaciones textuales a nivel general, quisiéramos presentar dos pensadas para textos especializados y más concretamente para textos científico-técnicos.

Hoffmann (1985) y Arntz y Picht (1989) clasifican el lenguaje especializado de forma vertical y lo dividen en cinco niveles. El primero representa el grado de abstracción más alto en cuanto a la presentación de la información, la cual se transmite mediante símbolos especiales. Dicha comunicación se realiza en el campo de las ciencias teóricas y entre científicos. El último nivel representa lógicamente un grado de abstracción muy bajo, la información se transmite mediante el lenguaje natural y con pocos términos; la comunicación se realiza en el ámbito del usuario entre representantes de la producción, representantes del comercio y consumidores. Los otros tres niveles se sitúan entre las dos anteriormente mencionadas, clasificadas igualmente por su grado de abstracción, forma lingüística, entorno e interlocutores en la comunicación. Este esquema se puede aplicar a los textos de los diferentes campos de las ciencias naturales y la técnica. Sin embargo conlleva el inconveniente de no incluir una lista de clases de textos pertenecientes a cada uno de los cinco niveles.

	Grado de abstracción	Forma lingüística	Entorno	Interlocutores en la comunicación
A	La más alta	Símbolo artificial para elementos y relaciones	Ciencias básicas/teóricas.	Científico Científico
B	Muy alta	Símbolos artificiales para elementos. Símbolos lingüísticos para relaciones.	Ciencias experimentales.	Científico/Técnico Científico/Técnico Ayudante Científico/Técnico
C	Alta	Lenguaje natural. Muy alto porcentaje de términos. Sintaxis determinado (limitado por el tipo de texto).	Ciencias técnicas aplicadas.	Científico/Técnico Director Científico/Técnico de Producción

	Grado de abstracción	Forma lingüística	Entorno	Interlocutores en la comunicación
D	Baja	Lenguaje natural. Alto porcentaje de términos. Sintaxis relativamente libre.	Producción material.	Director Científico/Técnico de Producción Trabajador especializado) Capataz
E	Muy baja	Lenguaje natural. Algunos términos. Sintaxis libre.	Consumidores.	Representantes de la producción Representantes del comercio) Consumidores

Clasificación de tipos de textos según Hoffmann (1985) y Arntz y Picht (1989)

Otro sistema de clasificación es la que nos ofrece Göpferich (1992). La base de los cuatro tipos de textos especializados que clasifica en cinco puntos es su función: la informativa. Se diferencian entre sí por el tipo de información y la intención con la que se transmite. El orden con el que aparecen en el esquema se debe al grado de abstracción y de especialización, que disminuye de izquierda a derecha, y al aumento del número de receptores, que se produce simultáneamente. En este aspecto coincide con Hoffmann, aunque sólo sea de forma general.

1. Tipos de textos especializados. (Base de tipología: intención comunicativa).	Textos jurídico-normativos	Textos orientados hacia la actualización y el desarrollo	Textos didáctico-instructivos		Textos que recopilan el saber.
2. Variantes de 1er grado. Criterio: teoría v. Práctica.			Textos que transmiten el saber teórico (unidireccionales)	Textos orientados hacia la interacción hombre-técnica (bidireccionales), orientados hacia la práctica.	
3. Variantes de 2º grado. Criterio: forma de presentación de la información.		Textos orientados hacia los hechos.	Textos para publicación	Textos para el estudio	Textos para crear interés

4. Clases de textos primarios. Criterio: función primaria del texto.	Normas, especificaciones, patentes.	Informe de investigación, conferencia, protocolo de experimento, artículo de revista, monografía, disertación.	Artículo de revista especializada.	Libros de texto de escuela, de universidad.	Artículo de divulgación, no ficción, información sobre productos, especificaciones.	Instrucciones, manual de taller, manual de coche, de software.	Enciclopedia, catálogo, libro de datos.
5. Clases de textos secundarios.	Comentario breve, abstracto.	Abstracto, recensión.	Abstracto, recensión.	Libro de ejercicio, problemas, recensión.	Resumen, recensión.	Manual de referencia, instrucciones cortas	Recensión.

Clasificación de tipos de textos según Göpferich (1992)

Bajo los tipos de textos aparecen dos variantes: las de primer grado, que dividen los textos en didáctico-instructivos en los que transmiten saber teórico y los orientados hacia la interacción hombre/técnica. Las de segundo grado tienen como criterio de clasificación la forma de presentación de la información. El cuarto punto nos lleva a las clases de textos primarias, o sea clasificadas por su función principal, y el último punto engloba las clases de textos secundarias, o sea las derivadas de las primarias, como p. ej. resúmenes o recensiones. Por su peculiaridad, parecida a la de los textos que recopilan el saber, situados en el margen derecho del esquema, Göpferich los deja, igual que aquellos, al límite de su clasificación.

Por otra parte, los textos jurídico-normativos, que aparecen en el margen izquierdo del esquema, pertenecen a dos especialidades a la vez: la científico-técnica y la jurídica, por lo que ocupan igualmente un estatus especial.

Conclusiones

Si comparamos estas clasificaciones vemos dónde se pueden mejorar. En la de Hoffmann falta el nivel donde encajar los textos que transmiten saber teórico, los unidireccionales, como los libros de texto y los artículos de divulgación, que debería incluirse entre las letras C y D. A la derecha de la columna *Ainterlocutores en la comunicación* habría que añadir la columna con las distintas clases de textos pertenecientes a cada nivel.

En cuanto al esquema de Göpferich, sobraría el quinto punto, es decir las clases de textos secundarias que podrían ser integrados sin ningún problema en el cuarto punto. Es cierto que los textos jurídico-normativos también forman

parte del campo del derecho pero este hecho no justifica situarlos en el margen izquierdo, donde se supone que el grado de abstracción es el más alto. Con el fin de conseguir una mayor claridad en la clasificación podríamos suprimir el segundo punto, o sea las variantes de tipo de textos de primer grado, y pasar directamente a la forma de presentación de la información.

4ª TAREA: ELEGIR MATERIALES ADECUADOS

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE TEXTOS

Hurtado (1995) ofrece el guión más detallado posible para la confección de un manual de traducción. Describe cuatro criterios principales –el interés lingüístico; el interés extralingüístico; el interés para captar el funcionamiento de las tipologías textuales; y el interés para captar los mecanismos de la operación traductora– y los ilustra detalladamente. No obstante, a nuestro parecer, este guión es solamente una base desde la que se podría comenzar a trabajar. Una vez que hayamos recopilado una antología de textos tan completa como la que nos propone, tenemos que plantearnos la realidad del alumnado. Por lo tanto, ampliaremos la definición que utiliza Hurtado en el apartado acerca del interés extralingüístico. Hurtado sugiere que el campo temático es el criterio funcional relacionado con las necesidades, la formación y los objetivos de los estudiantes. Y sugiere que la selección de textos sirva para captar la necesidad de movilizar conocimientos extralingüísticos como, p. ej. en un texto periodístico informativo. Recomienda establecer un equilibrio entre el interés lingüístico y el extralingüístico.

PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS

Existen dos planteamientos en torno a los principios que se han de seguir en el proceso de secuenciación de los contenidos en un currículo: el primero gira en torno a la disciplina y aplica unos criterios de “lógica”, los cuales suelen derivar en un diseño cíclico; el segundo se centra en el alumno y aplica criterios psicológicos. En nuestro caso,

intentamos seguir un camino a media distancia entre los dos.

PROGRESIÓN POR GRADOS DE DIFICULTAD

Tercedor (2001) propone una clasificación de tipos textuales basado en la progresión por grados de dificultad en la que sintetiza las sugerencias anteriores de Durieux (1990) y Muñoz (1998):

Textos cortos sin dificultades particulares como la presentación de nuevos productos y síntesis de informes técnicos

Textos que tratan un tema científico o técnico clásico, como los recogidos en enciclopedias y en libros de texto. Estos textos servirán para afianzar las destrezas de búsqueda documental y terminológica.

Textos que tratan un tema científico o técnico de actualidad, que necesitan una amplia búsqueda documental en revistas especializadas de prestigio. Estos textos servirán para elaborar glosarios terminológicos en varios niveles.

Textos que integran varias dificultades que implican la movilización de conocimientos de otras asignaturas y textos. De entre este grupo se seleccionarán los textos de examen.

Textos en los que el estilo constituye un obstáculo.

Textos en los que se necesita considerar efectos especiales como el humor, imagen, las metáforas culturales, etc.

DECISIONES

Adoptamos las siguientes decisiones a la hora de elegir los textos que componen las antologías de cada asignatura:

Los textos que ofrecemos siempre son “auténticos” en el sentido de que no se han redactado con fines docentes dentro del campo de la Traducción. No obstante, nos reservamos el derecho de editar los mismos en cuanto esto facilite al alumnado el trabajo terminológico o elimine elementos que pueden resultar demasiado complejos y que por lo tanto distraerían al alumnado en el cumplimiento del objetivo de aprendizaje específico.

Aunque los encargos de traducción se refieren a fragmentos de texto de aproximadamente la misma extensión, procuramos siempre que el alumnado tenga acceso al texto completo, incluso cuando éstos son textos de cierta

extensión. El hecho de que todos los textos se presentan en formato informático simplifica este proceso ya que pueden descargar los archivos correspondientes desde el servidor de la Universidad o el directorio de la asignatura en el aula de docencia.

Los textos deben reflejar en cierta medida las realidades del mundo de la traducción profesional. Aunque somos conscientes de que el mercado profesional del traductor hoy en día es verdaderamente global y el ámbito de contenidos temáticos que pueden llegar a traducir no tiene fin, procuramos elegir textos que perfectamente podrían llegar a traducir en el mercado profesional actual aquí en Granada.

Algunas veces exigimos al alumnado que elija sus propios textos. Tanto en T3 como en T5, durante la última fase del cuatrimestre el alumnado busca sus propios textos, siempre y cuando éstos compartan las características básicas de los que se ha visto en las clases. Además, les animamos a que busquen encargos de traducción de verdad –o sea, que se ofrezcan como traductores y se busquen trabajo (remunerado si es posible)– para que comiencen a introducirse en el mundo profesional.

Encargos de traducción limitados. Las limitaciones que hemos señalado en cuanto a las horas de trabajo del alumnado, y nuestra experiencia a lo largo de los años, nos indica que el uso de tareas limitadas al número de palabras fijado en los programas de cada asignatura, y la orientación que se le da al alumnado en cuanto al tiempo que debe dedicar a cada texto, son importantes en la consecución de trabajos de cierta calidad. A lo largo de cada cuatrimestre procuramos asignar encargos de la misma longitud pero de cada vez mayor complejidad con el fin de que el alumnado pueda adquirir más experiencia, pero sin que esto le resulte contraproducente. Mantener la longitud del encargo en torno al mismo número de palabras asegura la posibilidad de corregir y devolver todas las traducciones en un plazo mínimo.

5ª TAREA: DISEÑAR ACTIVIDADES Y TAREAS

Las bases del aprendizaje de esta asignatura son el aula de informática y el modelo de taller de traducción que empleamos para todas las clases presenciales. Mientras se realizan algunas actividades puntuales con objetivos formativos específicos, otras forman parte de todos los

encargos de traducción si bien se programan una sola vez expresamente para iniciar al alumnado en las destrezas o técnicas que requieren. El uso del aula de informática como taller de traducción y del servidor de la Universidad como recurso son aspectos comunes a las dos asignaturas; la simulación que se describe en el apartado sobre Aula.int es exclusivamente para el alumnado de T9.

EL TALLER DE TRADUCCIÓN

Existen distintos puntos de vista acerca del beneficio de sustituir las tradicionales clases magistrales por talleres de traducción pero es evidente que la tendencia de los especialistas más avanzados va en esta dirección (por ejemplo, Hurtado Albir 1999; Kiraly 1999 y 2000; González Davies 2003). Mientras Muñoz Martín (1998) se muestra totalmente a favor de la máxima individualización de la docencia que ofrecen, Vega Expósito (1999) es más cauto y recomienda mayor control y homogeneización sin que el taller pierda su natural enfoque en el aprendizaje.

Por nuestra parte, opinamos que la naturaleza teórico-práctica de las asignaturas de traducción ofrece al profesor una oportunidad única para mejorar la calidad de la docencia mediante el enfoque de la misma hacia una individualización del aprendizaje. Nuestra Facultad cuenta con tres aulas de docencia informatizadas de manera que se imparten todas las clases como talleres en los que los alumnos pueden acceder directamente a todos los recursos necesarios electrónicamente. De esta manera, el aprendizaje es práctico, directo y de máxima relevancia para el futuro profesional de cada uno.

SERVIDOR DE DOCENCIA

El servidor de docencia, a la que el alumnado accede desde cualquier puesto de la red de aulas de docencia ubica los directorios y archivos necesarios para que cursen la materia. Allí se encuentran documentos como

- El programa de la asignatura
- La bibliografía
- El esquema de evaluación
- La antología de textos

Los análisis de traducción realizados por el profesor después de corregir los encargos semanales

Exámenes

Tutoriales preparados en PowerPoint que complementan la parte teórica

Actividades prácticas para llevar a cabo en clase

Tareas de traducción para llevar a cabo fuera de clase

De esta forma, el alumnado descarga los recursos de la asignatura de la misma manera que lo hace cualquier traductor profesional: en línea y en archivo. El alumno debe poner en práctica desde el primer día de clase las destrezas psicofisiológicas y profesional-instrumentales que ya posee como fruto de las asignaturas de primer curso de “Documentación aplicada a la traducción” e “Informática aplicada a la traducción” pero que aún no ha podido integrar en su concepto de la traducción profesional. El individuo que no haya aprendido a mecanografiar no se da cuenta de la importancia que tiene cierta velocidad en la traducción mientras no se encuentra con la necesidad de traducir 250 palabras en 2 horas utilizando un procesador de textos. No es nuestra responsabilidad formar al alumnado en mecanografía, pero si asegurarnos de que son conscientes de lo que esta destreza mecánica significará en su futuro.

La aplicación de herramientas informáticas como el uso de archivos comprimidos, el envío de documentos adjuntos por correo electrónico o la creación de una plantilla de estilo para poder formatear un documento de la manera más eficaz, son ejemplos de aspectos fundamentales de la profesión que en el mundo empresarial se dan por hecho, como demuestra este anuncio mediante el cual se buscan “Ayudantes de traducción”

La persona seleccionada trabajará bajo la supervisión de los traductores de español de la unidad, y sus principales tareas serán la traducción de documentos cortos y la asistencia en la preparación y finalización de traducciones, tales como alinear traducciones para la memoria de Trados o insertar correcciones. (Vercher 2003)

La anunciante no busca conocimientos de Trados sino incluye el uso de esta memoria de traducción como una de las tareas básicas en un contrato temporal de ayudante. Gracias a la asignatura de segundo ciclo “Traducción Automática y Asistida” y a la política de un número

significativo de profesores, para nuestros licenciados este es un requisito que cumplen con facilidad.

El uso del servidor de docencia permite a todo alumno matriculado en la asignatura mantenerse al día del desarrollo de las clases. Incluso quienes no puedan asistir a clase tienen la oportunidad de realizar las traducciones de los encargos, entregar sus trabajos para que se corrijan, y revisarlos adecuadamente aprovechando así el espacio virtual de la asignatura.

ANÁLISIS DE TRADUCCIONES

Una vez que se hayan corregido las traducciones de cada texto se procede a analizar los mismos para poder devolver las traducciones con un resumen sistemático de las correcciones que se hayan realizado. El documento en el que aparecen las distintas versiones se confecciona usando los archivos de las traducciones que los alumnos envían obligatoriamente al profesor por correo electrónico a la vez que entregan sus traducciones en papel.

Este análisis se estructura en cuatro apartados que corresponden a los cuatro criterios de evaluación que empleamos. En una primera sesión, se describen los componentes del baremo de descriptores y una vez que se ha aplicado éste se puede ya devolver traducciones corregidas para que el alumnado comience a valorar la calidad de sus propios trabajos. En el Anexo 2, aparecen los análisis de traducciones realizados en el último curso. En la clase, el alumnado lee los análisis en pantalla y pueden guardar los archivos en diskette para después imprimirlos si quieren. Los archivos permanecen en el directorio de la asignatura hasta finales del curso de manera que siempre pueden volver a descargarlos para consultar cualquier duda. Estos archivos sirven para que luego puedan realizar las correcciones pertinentes a sus propias traducciones y también mejorarlas en función de las soluciones que hayan empleado sus compañeros.

GUÍA DE ESTILO

Para la presentación de todos los trabajos que se realizan en las clases se utiliza la siguiente guía de estilo que los alumnos deben confeccionar en un archivo plantilla (Hartley 1994). La guía está confeccionada como cualquier

guía de imprenta y como tal es un tipo de documento con él que deben familiarizarse. Además, es un primer paso en el proceso de adquirir un planteamiento adecuado en torno a la profesión.

Page size	A4 210 mm x 297 mm
-----------	--------------------

Margins

Upper	20 mm
-------	-------

Lower	20 mm
-------	-------

Left	20 mm
------	-------

Right	50 mm
-------	-------

Column widths

Main	by default
------	------------

Column depth	by default
--------------	------------

Type faces

Body of the text	Arial
------------------	-------

Headings	Arial Bold
----------	------------

Header	Arial
--------	-------

Footer	Arial Bold
--------	------------

Type sizes

Body of the text	12
------------------	----

Headings	12
----------	----

Header	10
--------	----

Footer	10
--------	----

Inter-line feed (i.e. base-line to base-line)

Body of the text	6 points
------------------	----------

Above headings	12 points
----------------	-----------

Below main headings	12 points
---------------------	-----------

Above header	0 points
--------------	----------

Below header	0 points
--------------	----------

The text is normally to be left-ranged.

Hyphenation is to be avoided.

Page numbers to be positioned bottom left.

Name of file (Autotexto) to be inserted in header, ranged right.

Names of group members to be inserted in header, below Name of file, ranged left, in format 'Apellido Apellido, Nombre(s)', in alphabetical order.

Insert table on first page, upper left, to the right of the main column.

Save files in .rtf format.

SAMPLE TRANSLATION CREATED WITH STYLE GUIDE

INSERTAR OBJETO

COMPARAR DOCUMENTOS

Esta actividad se basa en el uso del programa de proceso de textos. Los pasos exactos que habría que utilizar varían según el programa y la versión del mismo. Antes de utilizar la actividad se recomienda probarlo en los mismos PCs en los que los alumnos trabajarán para comprobar exactamente cuales son los pasos apropiados. La duración de la actividad variará con respecto al número de palabras en el TT y la rapidez con la que los alumnos acostumbran usar el PC. Cada vez que repitan la actividad lo harán más rápido.

Consideraciones previas	Es más revelador el proceso individual de revisar y analizar la traducción revisada que la puesta en común centrada en el profesor. Esta actividad hace uso de dos funciones infrautilizadas de los programas de proceso de textos: CONTROL DE CAMBIOS y COMPARAR DOCUMENTOS
Tiempo	30 minutos, cada vez
Preparación	Los alumnos realizan un encargo en PC y traen el TT a clase en diskette.
Procedimiento	
1	Los alumnos abren el archive en su PC y lo vuelven a guardar con un nombre de archivo distinto para así crear una copia: Texto1.rtf GUARDAR COMO Texto1a.rtf
2	Cierran el archivo original y se disponen a trabajar en el segundo
3	Activan la herramienta CONTROL DE CAMBIOS, de manera que cualquier modificación que hagan en el documento aparece señalada en la pantalla.
4	Los alumnos se cambian de PC y cada uno realiza una revisión del archivo de otro compañero. Cuando termina guarda el archive de manera que todos los cambios quedan señaladas.

5	Los alumnos vuelven a sus versiones del texto y vuelven a guardarlo con la función GUARDAR COMO. Esta vez cambian el nombre de nuevo: Texto1b.rtf
6	Con la función CONTROL DE CAMBIOS todavía activada, sobre la última versión del texto revisado los alumnos deciden si aceptan los cambios realizados por los compañeros o no. Al terminar esta revisión guardan el documento de nuevo.
7	Los alumnos utilizan la función COMPARAR DOCUMENTOS para generar un archivo en el que se ve los cambios realizados por los compañeros (comparan Texto1.rtf con Texto1a.rtf) y las últimas revisiones que han realizado ellos mismos (comparan Texto1a.rtf con Texto1b.rtf)
8	Los alumnos imprimen las tres versiones del TT con la función comparar documentos activada. Luego desactivan las dos funciones e imprimen Texto1b.rtf para entregarlo al profesor.
Otras actividades	
1	Una vez que hayan recibido la versión corregida del profesor, los alumnos vuelven a guardar el documento con otro nombre (Texto1c.rtf) y lo corrigen. Repiten los pasos 6, 7 y 8, para imprimir una versión "definitiva" del TT.
2	Periódicamente, se realizan sesiones de análisis de las traducciones en las que los alumnos analizan los distintos cambios que han realizado entre una versión y otra de las traducciones. Elaboran una lista de "necesidades" para que éstas formen parte de las siguientes clases.
3	Cada alumno reflexiona sobre los cambios que requieren sus traducciones y compila un lista de los puntos que debería eliminar en posteriores encargos

ACTIVIDADES PARA SENSIBILIZAR AL ALUMNADO

Los autores de manuales de traducción ofrecen muchas actividades con objetivos que se expresan en términos formativos:

To make the students aware that...

To show how... (Beeby Lonsdale 1996)

Para cumplir con esta función introducimos ejercicios sencillos como el siguiente, basado en Atkinson 1987.

The pairs of words in this table are all 'false friends'. Can you match each one with its translation?

English		Spanish	
Actually		actualmente	
Assist		asistir	
comprehensive		comprensivo	
Discuss		discutir	
Disgusted		disgustado	
Eventual		eventual	
Pretend		pretender	
Sensible		sensible	

Annoyed	argue	attend
Ayudar	completo	currently
de hecho	final	fingir
Hablar	horrorizado	sensato
Sensitive	possible	try
understanding		

Son actividades que sensibilizan al alumnado hacia temas que dan por aprendidos y en los que habitualmente siguen fallando.

PROYECTO DE AULA VIRTUAL DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN: AULA.INT

Durante el curso académico 2001-2, participamos en un proyecto de innovación docente subvencionado por el Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada y dirigido por la profesora Dra. María Dolores Olvera Lobo (Olvera Lobo et al 2003a, 2003b). En el curso actual se ha renovado la financiación del proyecto y se desarrollará en un formato más completo a lo largo del curso 2003-4. Por nuestra parte, tenemos la intención de adaptare el modelo que aquí presentamos a la docencia de T9.

El proyecto piloto de aula virtual de traducción e interpretación, llamado Aula.Int consistió en crear una

plataforma virtual a través de la página web www.ugr.es/~aulaint para simular el desarrollo de proyectos de traducción en el entorno más común del traductor profesional para acercar a los alumnos a la realidad del uso de las nuevas tecnologías. Un interés específico de este proyecto fue el de ofrecer unas prácticas en las que la interiorización de rutinas de trabajo era especialmente importante, rutinas que posteriormente el traductor aplicará en su ejercicio profesional. El proyecto inicial pretendía complementar la enseñanza reglada de varias asignaturas:

Documentación aplicada a la traducción.

Documentación científica y técnica.

Terminología.

- Traducción 7 Científica y técnica (español-inglés)
- Traducción 8 Científica y Técnica (inglés-español)
- Traducción 10 Científica y técnica (francés-español)
- Revisión, edición y maquetación textual

Descripción del proyecto

A través de la página de Aula.int, los estudiantes encuentran los materiales y recursos necesarios para participar en el proyecto. Éstos consisten en un corpus de referencia; la guía del proyecto, a modo de tutorial para las tareas que tienen que realizar, y los enlaces a las páginas de las asignaturas. Además, los participantes cuentan con una lista restringida de correo electrónico que les permite contactar con sus compañeros y los docentes que participamos en el proyecto, además de ser la vía de entrega de las tareas realizadas.

La explotación pedagógica de Aula.int se enmarca dentro de los contenidos de las asignaturas que lo integran, de tal modo que el trabajo realizado por los componentes de cada equipo –estudiantes y profesores– mantiene la naturaleza de un encargo de traducción siguiendo un orden ascendente, dentro del cual, el trabajo precedente sirve de base y apoyo al siguiente eslabón de la cadena como se explica a continuación:

- Los alumnos encargados de la búsqueda documental realizan una búsqueda de textos paralelos y de textos relacionados con el texto objeto de estudio.
- Los alumnos encargados de la búsqueda terminológica realizan una recopilación sistematizada de términos referidos al texto estudiado.
- Los alumnos encargados de la traducción llevan a cabo la labor traductora propiamente dicha del texto.
- Por último, los alumnos encargados de dar el formato correspondiente al texto revisan la traducción efectuada y editan el texto para su presentación como producto final.

En la cadena, hay dos tareas previas a la traducción – documentación y terminología– la traducción en si; y el proceso de revisión, edición y maquetación.

Los alumnos se organizan en equipos que reciben cada uno un encargo de traducción distinto. En cada equipo hay un documentalista, un terminólogo, un traductor y un revisor-maquetador, que trabajan en cadena hasta presentar el producto definitivo. Del mismo modo, un alumno realiza las funciones de responsable de proyecto en una agencia de traducción: el responsable del encargo. Las funciones de éste son las de coordinar el trabajo de los distintos componentes del equipo de traducción para que se cumplan los plazos de entrega, además de las propias de la labor encomendada dentro del mismo equipo.

La temática de los textos con los que se ha trabajado en un primer momento en Aula.int es de medicina, en concreto del campo de la cirugía estética, debido a que en el proyecto piloto quisimos ensayar en paralelo el funcionamiento de Aula.int con las combinaciones lingüísticas español-francés, español-inglés e inglés-español. Para ello, recopilamos un corpus de unos 50 textos en los tres idiomas que representaba distintos niveles de dificultad. Este corpus textual fue el recurso de origen a disposición de los alumnos que participaron en el proyecto y, en su momento, todos los textos fueron accesibles a través de la página.



Otros recursos disponibles en el aula virtual son enlaces a motores de búsqueda en Internet y otros agentes inteligentes para la recuperación de información; diccionarios, enciclopedias, glosarios, tesauros y otras fuentes bibliográficas y de referencia en línea; foros y listas de distribución sobre cuestiones lingüísticas; los programas informáticos de carácter gratuito necesarios para el desarrollo de la labor encomendada.

Tareas

En Aula.int el proceso de traducción se estructura en varias etapas desde la búsqueda y recuperación de la información pertinente hasta la presentación del producto final acabado. El diseño básico se presenta a los estudiantes de la siguiente manera:

DOCUMENTACIÓN

En esta primera fase, el traductor actúa como documentalista. Su labor consiste en localizar información paralela al texto que se someterá al proceso traductor. Las tareas principales se pueden resumir como sigue:

- Lectura atenta del texto que se va a traducir.
- Localización y selección de los términos más significativos del tema de la traducción
- Localización de documentos afines e información pertinente

Almacenamiento y organización de la información recopilada
Remisión de los ficheros

TERMINOLOGÍA

En la siguiente etapa el miembro del equipo que actúa como terminólogo extrae la terminología pertinente para la realización de la traducción a partir de la documentación encontrada por el eslabón precedente de la cadena traductora y de las fuentes terminológicas que considere oportuno utilizar. Las tareas principales se pueden resumir como sigue:

- Lectura atenta del texto que se va a traducir
- Creación del sistema conceptual en el cual está inscrito el texto que se va a traducir.
- Extracción de las unidades léxicas especializadas (ULE) susceptibles de ser candidatas al tratamiento terminológico.
- Preparación del fichero terminológico en modo html.

TRADUCCIÓN

En la siguiente etapa se realiza la traducción propiamente dicha del texto. Para ello, el traductor se sirve de la información proporcionada por el documentalista y por el terminólogo. En esta fase, las tareas son:

- Lectura atenta y comprensiva del texto objeto de traducción.
- Lectura comprensiva de los textos paralelos y de toda la información obtenida por el documentalista del proyecto de traducción.
- Examen de las unidades léxicas especializadas proporcionadas por el terminólogo del proyecto de traducción.
- Análisis del encargo de traducción.
- Solución de problemas.
- Almacenamiento de la información.
- Envío de la información.

REVISIÓN-MAQUETACIÓN

En esta etapa el responsable de esta tarea revisa el contenido del texto traducido y adapta el texto para que cumpla todas las exigencias recogidas en el pliego de condiciones del encargo de traducción:

Lectura atenta del texto original y de la documentación aportada por el documentalista.

Lectura del pliego de condiciones del encargo de traducción.

Lectura atenta de la traducción.

Revisión comparativa del texto original y de la traducción.

Grabación de la revisión y envío al traductor.

Revisión definitiva.

Aplicación del formato previsto en el encargo de traducción.

Remisión del producto revisado.

JEFE DE PROYECTO

El jefe de proyecto se encarga de que se respeten en todo momento las condiciones del encargo de traducción y realiza un seguimiento del trabajo de los miembros del equipo para garantizar su funcionamiento.

Recepción del encargo de traducción

Distribución de tareas.

Seguimiento del trabajo.

Redacción de un informe.

Envío de la información.

Integración en la docencia

En el proyecto piloto, los alumnos que participaron en Aula.int fueron voluntarios y el único reconocimiento que recibieron fue un certificado expedido por el Vicerrectorado. En el próximo curso, se integrará el aula virtual en la docencia de las últimas tres semanas de la asignatura T9 de manera que servirá como la culminación del cuatrimestre. Los grupos de alumnos se formarán de entre los matriculados en la asignatura y las notas que reciben se incluirán en la evaluación continua.

6ª TAREA: FORMAR AL ALUMNADO

El diseño curricular combina los contenidos con la metodología ya que busca centrar la enseñanza en el alumnado. Coincidimos en este planteamiento con Hurtado Albir (1996), Jiménez Hurtado (1996) Muñoz Martín (1999) y Tercedor Sánchez (2001).

FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS

Durante los años 60 y 70, en los Estados Unidos y en Europa, se desarrollaron muchos planteamientos diversos hacia la enseñanza del inglés como lengua extranjera que fueron agrupados bajo el término “enfoque humanista”. Muchos de los exponentes más importantes fueron profesores con amplia experiencia en las aulas y trayectorias intelectuales y académicas demostradas. Sus teorías se publicaron en obras como *The Common Sense of Foreign Language Teaching*, (Gattegno 1976), *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, (Lozanov 1979), y *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques*, (Moskowitz 1978). Los fundamentos intelectuales de estos autores se derivaron directa o indirectamente del método crítico de Karl Popper (1976), y de la “revolución silenciosa” del psicoanalista Carl Rogers (1961). En un resumen de las tendencias del humanismo aplicadas a la enseñanza de lenguas, Stevick (1990:11) explica brevemente el método de Popper de la siguiente manera:

Using any means – intuition, insight, or painstaking investigation of phenomena – arrive at some conjecture about what will or will not happen under a given set of circumstances.

Put this conjecture into language. “If such-and-such conditions exist, *then* this thing is likely to happen, and that thing is not likely to happen.”

Scrutinize (the ideas behind) the language, testing for circularities or internal inconsistencies.

Test the predictions for consistency with the external world.

Discard any conjecture that has failed any test. Tentatively retain any conjecture that has not yet failed a test.

Este procedimiento es el que nosotros aplicamos al aprendizaje y desarrollo de la competencia traductora. Pensamos que a menudo el traductor trabaja en un mundo gris en el que el proceso de conjetura y examen de hipótesis es esencial, y en el que la falta de normas rígidas es casi la única norma rígida.

Rogers (1978:87-8) desarrolla desde su amplia experiencia como psicoanalista profesional y docente universitario una serie de conclusiones acerca de las relaciones entre profesor y alumno. Describe dos perfiles opuestos: el profesor

centrado en la persona, y el profesor tradicional y observa que los alumnos de profesores que se centran más en la persona se distinguen claramente de otros alumnos cuyos profesores se centran menos en el alumno: los primeros aprenden más en asignaturas convencionales; utilizan procesos cognitivos más avanzados, como resolución de problemas; tienen un concepto de si mismo más positivo; toman la iniciativa en el aula con más frecuencia; hasta asisten a clase con mayor regularidad. En el caso del profesor más tradicional, quien considera el alumno como recipiente; la clase magistral es el medio que se utiliza para “llenarle” de conocimiento; y el examen es el instrumento que se aplica para calibrar cuales son los conocimientos que ha adquirido.

Rogers (1978) describe un perfil del profesor que facilita el proceso de aprendizaje y anota una lista de características que resumimos a continuación. Este profesor...

- comparte la responsabilidad para el proceso de aprendizaje
- da acceso a los recursos de aprendizaje necesarios, sean recursos materiales o humanos
- estimula a los alumnos para que desarrollen sus propios programas de aprendizaje, tanto individuales como colectivos
- crea un ambiente de aprendizaje en el que el enfoque principal está en el proceso de aprendizaje continuo y
- donde la disciplina necesaria para que los alumnos consigan sus objetivos sea la autodisciplina, y
- donde la evaluación del alcance y del valor del aprendizaje por parte del alumno lo realiza el propio alumno
- el aprendizaje es más profundo, más rápido, y se extiende a otros aspectos de la vida y del comportamiento de los alumnos.

La crítica del profesor tradicional se repite en recientes publicaciones acerca la didáctica de la traducción (Campbell 1998, Kiraly 2000, Robinson, Douglas. 1997), e implícitamente en los cambios propuestos en la Declaración de Bolonia y el movimiento hacia un Espacio de Educación Superior Europeo, ya que el enfoque del aprendizaje hacia los alumnos reconoce la necesidad de invertir la enseñanza universitaria. Profesores y los alumnos intervienen en el aprendizaje de cualquier asignatura como variables humanas y somos nosotros quienes creamos contenidos en la interacción que es el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el perfil del alumno es uno de los pilares del enfoque hacia el aprendizaje.

El plan de estudios fija el progreso en la adquisición de conocimientos al asignar asignaturas a un ciclo u otro, a un curso u otro: las que aparecen en cursos o ciclos anteriores son la base de las que se estudian más tarde. No obstante, el aprendizaje es individual y personal y las necesidades de cada uno pueden ser diferentes. En los comienzos del aprendizaje es esencial saber dónde coinciden y dónde se distancian las zonas de desarrollo próximo de cada alumno, definidos por Vygotsky (1978, citado en Kiraly 2000; Smith 2000).

Al igual que necesidades, pueden haber tantos objetivos generales y específicos como alumnos, y entre ellos pocos articulan sus propios objetivos de manera clara. Los objetivos de los alumnos pueden resultar más o menos homogéneos, pero hasta que no se vocalicen quedan sin descubrir. A cualquier asignatura los alumnos aportan conocimientos adquiridos tanto en otras asignaturas como en los otros entornos en los que se mueven. Estos contenidos forman parte de su contribución al proceso de aprendizaje y, como apunta Kiraly (2000), pertenecen a la configuración de la zona de desarrollo próximo –un espacio virtual en el que tienen lugar el desarrollo del individuo y su apropiación de conocimiento. El aprendizaje crea esta zona. El individuo se relaciona con la gente y su entorno en colaboración con otros y al aprender sus procesos internos de desarrollo se despiertan. Estos se interiorizan y llegan a formar parte de los logros del individuo en su desarrollo independiente. Aprender no es desarrollarse, pero el aprendizaje bien organizado conlleva un desarrollo mental y activa una serie de procesos de desarrollo que no ocurren en otros contextos. Aprender es un aspecto necesario en el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas que son específicas del ser humano y que se organizadas dentro de una cultura. Los procesos de desarrollo no coinciden con procesos de aprendizaje, son posteriores y esta demora en la secuencia es la que crea las zonas de desarrollo próximo.

TEMPORALIZACIÓN DE LAS ASIGNATURAS TRADUCCIÓN 3, 5, Y 9

En un diseño curricular enfocado hacia el alumnado es imprescindible mantener el máximo grado de flexibilidad en cuanto a la programación de la asignatura en el tiempo. Teniendo en cuenta los condicionantes del número de créditos y su equivalencia en horas de aprendizaje divididas entre horas presenciales y horas de estudio no podemos

hacer más que estimar la duración de actividades y el tiempo requerido por el alumnado con referencia siempre a nuestra experiencia. El variable humano que son los alumnos es siempre capaz de sorprendernos y desmontar cualquier previsión que hagamos.

El Plan de Estudios contempla estas asignaturas en dos partes, una teórica y otra práctica y la división de la carga docente lo refleja en una ratio de 1:2.

$$2 \text{ créditos teóricos} + 4 \text{ créditos prácticos} = 6 \text{ créditos en total}$$

Esta estructura se concreta en la correspondiente carga de horas de clase:

$$20 \text{ horas de teoría} + 40 \text{ horas de prácticas} = 60 \text{ horas en total}$$

Los horarios se estructuran en unidades de dos horas y, para estas asignaturas, los grupos reciben clases en días alternos a lo largo de un cuatrimestre de 15 semanas.

La tradición en el Departamento es la de integrar ambas partes de la asignatura –la teórica y la práctica– en un conjunto didáctico que garantiza la mayor flexibilidad posible. La norma es que un grupo teórico y un grupo práctico sea el mismo grupo, y que un solo profesor imparta la totalidad de los créditos. Ésta se ha visto mermada en pocas ocasiones y siempre por cuestiones de disponibilidad del profesorado. El apoyo de la Facultad y del Vicerrectorado de Planificación Docente ha sido importante en la medida en que siempre han procurado permitir un control sobre el número máximo de alumnos por grupo que actualmente se sitúa en 45. En el caso de T3, esto significa la formación de cuatro grupos, dos en turno de mañana y dos en turno de tarde; en Traducción 9 son dos grupos en total, ambos en turno de tarde.

Esta situación da lugar a que las clases puedan estructurarse de distintas maneras. Nosotros procuramos variar la presentación de las clases en cierta medida, para evitar las rutinas que pueden dominar la relación enseñanza-aprendizaje, aunque básicamente responden a los formatos que presentamos en los Anexos 2 y 3.

La integración de teoría y práctica asegura una mayor comprensión por parte del alumnado ya que aplican los conceptos de inmediato; cuando se amplía el tiempo dedicado a “contenidos” sin sobrepasar los límites de la atención óptima, permite un tiempo mayor para el

desarrollo práctico en actividades individuales o en grupo. Mientras el alumnado se dedica a tareas de mayor envergadura, el profesor tiene la posibilidad de ofrecer una atención personalizada a grupos o individuos que demuestren que la necesiten.

Cabe señalar que la elección de un formato u otro es en función del tema y de las actividades que se pretende desarrollar: hacia finales del cuatrimestre se puede realizar actividades más autónomas que al principio.

La división por bloques

Cada una de las asignaturas se divide en dos bloques temáticos y cada bloque tiene la misma duración y la misma ponderación en la evaluación de la asignatura. En ambos casos, la secuenciación se debe a nuestra convicción—fundamentada por la experiencia— de que el progreso, desde materiales más accesibles hasta otros que suponen un reto mayor, se plasma de la mejor manera si se imparten en este orden: es decir, para T3 primero los textos relacionados con el Turismo y, a continuación, los que incluyan Referencias culturales; en T9, en primer lugar los textos de ciencias sociales, a continuación los de nutrición y medicina, para terminar con los textos técnicos y las actividades integradoras.

Valor del crédito ECTS y equivalencias

El sistema de créditos se verá cambiado radicalmente en 2010 con la implantación del crédito ECTS. Los planteamientos teóricos en torno al funcionamiento del sistema nuevo se centran en el cálculo del crédito como representación de las horas de trabajo que el alumnado tenga que realizar. García Román (2003) expone los detalles del sistema y nosotros hemos aplicado el fruto de su trabajo a la docencia de T3 y T9. En primer lugar, nos basamos en los datos que acabamos de exponer ya que la proporción 1:2 teoría:práctica es un elemento básico del cálculo. Tomamos como base los siguientes datos:

30 semanas por curso (excluyendo exámenes) en dos cuatrimestres iguales

40 horas de trabajo/semana

Trabajo de 1h de teoría: 1h presencial + 1,5h-2h de estudio

Trabajo de 1h de prácticas: 1h presencial + 0,5h-1,5h de estudio

En las asignaturas T3, T5 y T9 con arreglo a la base actual, se desarrollaría de la siguiente manera:

20 horas de teoría y 40 horas de prácticas

Teoría $20 \cdot (1 + 1,5 - 2) = 50 - 60$

Valor mínimo: $50 + 60 = 110$

Prácticas $40 \cdot (1 + 0,5 - 1,5) = 60 - 120$

Valor máximo: $60 + 120 = 180$

Dedicación semanal mínima (por parte del alumno): 7h30

Dedicación semanal máxima (por parte del alumno): 12h

Estimamos que, actualmente, el desarrollo de las clases de T3 y el volumen de trabajo que supone para el alumnado están en torno a la mínima mencionada arriba y que éste se distribuye entre las cuatro horas de clase semanales y unas 3 o cuatro horas de estudio que el alumno debe llevar a cabo fuera de la clase. En cambio, en la asignatura T9 la dedicación actual puede aumentarse hacia el máximo aunque dudamos que lo supere. No obstante, nos consta que la planificación que hemos realizado hasta la fecha tiene en cuenta el reparto de trabajo a lo largo del cuatrimestre. Es probable que al alumnado se le acumule el trabajo en unas fechas concretas lo cual influye en el desarrollo de su aprendizaje de manera negativa. Al enfrentarnos con las exigencias de sistema ECTS nos damos cuenta de que se puede y se debe administrar el tiempo de manera más eficaz en beneficio de todos. En conclusión, hemos optado por tomar los parámetros mínimos como guión en la temporalización de T3.

Horas semanales 7h-8h

Teoría < 3h (1h presencial + 2h estudio)

Prácticas < 5h (3h presencial + 2h estudio)

Clases presenciales 4h

Estudio 4

Por lo tanto, calculamos que el alumnado de T3 requiere unas 60 horas para alcanzar los niveles mínimos de aprendizaje para cada módulo del programa, 120 horas para la totalidad de la asignatura. En cuanto a T9, pensamos que el alumnado tendría que emplear el tiempo de estudio en un número de horas ligeramente mayor pero reconocemos que nos faltan datos empíricos en que basarnos. Actualmente se está llevando a cabo un estudio sobre las horas presenciales y de estudio que el alumnado requiere y

esperamos que los resultados de este análisis informen nuestra programación en el futuro (Muñoz Raya, comunicación personal).

Programación T3

Esta programación se basa en 10 textos originales para cada módulo, un total de 20 para la asignatura completa. Se requiere una media de 2 horas presenciales y 4 horas de estudio por texto para alcanzar el nivel mínimo exigido aunque evidentemente algunos textos en sí son más breves y en estos casos se complementa el tiempo presencial dedicado al texto y el encargo de traducción con actividades de tipo profesional-instrumental.

T3_1 LIBRO DE RECLAMACIONES

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Identificar la función comunicativa del texto Identificar el tono del TO Identificar el tono del TT Identificar el tono indicado en el encargo Identificar elementos de léxico y sintaxis susceptibles de cambio que pueden incidir en el tono del texto
Competencia extra-lingüística	Garantías a los consumidores y usuarios; Administración competente
Competencia de transferencia	Realizar distintos cambios que afectan al tono del TT y analizar las consecuencias que puedan tener
Competencia psicofisiológica	Adaptarse a las nuevas situaciones
Competencia profesional-instrumental	Proponer las alternativas necesarias para realizar la revisión del TT Justificar cada alternativa Localizar textos paralelos Leer la guía de estilo de un archivo de plantilla Crear una plantilla siguiendo las instrucciones pertinentes

T3_2 HOTEL CERVANTES, TORREMOLINOS

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Describir el perfil de lector del TT
Competencia de transferencia	Revisar el TT en función del encargo

Competencia psicofisiológica	Desarrollar la capacidad de crítica y de autocrítica
Competencia profesional-instrumental	Acceder a fuentes de información adecuadas Proponer estrategias de traducción acordes con el perfil Reflexionar sobre el comportamiento profesional del traductor Comparar documentos Utilizar control de cambios para registrar modificaciones Analizar cambios para sacar conclusiones Fijar metas individuales de auto-corrección

T3_3 HOTEL GUADALUPE, GRANADA

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Comparar un texto original y la traducción publicada Analizar textos paralelos para evaluar su calidad
Competencia de transferencia	Utilizar la lectura del texto completo para contextualizar palabras y frases
Competencia psicofisiológica	Desarrollar la capacidad de tomar la iniciativa
Competencia profesional-instrumental	Trabajar en equipo Desarrollar habilidades interpersonales Visitar Hotel Guadalupe Localizar textos paralelos Utilizar CONTROL DE CAMBIOS Imprimir con cambios finales marcados Revisar TTs Describir la experiencia de trabajar en grupo Debatir ventajas y desventajas Fijar metas para próximo trabajo en grupo
Competencia estratégica de traducción	Aplicar técnicas de traducción acordadas Identificar técnicas de traducción empleadas Proponer técnicas alternativas Justificar técnicas alternativas

T3_4 GRANADA: CAMINOS, MAR Y CIELO

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Contrastar léxico de colores
Competencia extra-lingüística	Turismo; marketing; Granada y provincia; turismo monumental
Competencia de transferencia	Reorganizar contenidos de forma coherente
Competencia psicofisiológica	Desarrollar la capacidad de resolver problemas Desarrollar la capacidad de liderazgo Desarrollar la capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones Desarrollar la capacidad de crítica y autocrítica
Competencia profesional-instrumental	Definir prioridades en organización de materiales y recursos para llevar a cabo un proyecto Organizarse el trabajo con arreglo a las prioridades fijadas Identificar la fuente de una tabla de equivalencias para temperaturas Localizar la fórmula de conversión para temperaturas Exponer el trabajo de investigación al grupo
Competencia estratégica de traducción	Traducir temperaturas adecuadamente con respecto al encargo de traducción Adaptar referencias geográficas al TT

T3_5 GRANADA

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Contrastar la longitud de oraciones
Competencia extra-lingüística	Turismo monumental; Granada; Historia de Granada; reino musulmán; la Reconquista
Competencia de transferencia	Reexpresar oraciones largas del TO en frases más cortas en el TT
Competencia psicofisiológica	

Competencia profesional-instrumental	<p>Identificar las referencias culturales en el TO</p> <p>Localizar referencias paralelas en la prensa en lengua inglesa</p> <p>Añadir los términos originales, equivalentes, y las referencias bibliográficas al glosario</p> <p>Insertar hipervínculos en el glosario entre cada uno de los equivalentes en inglés y las direcciones URL de las fuentes</p>
Competencia estratégica de traducción	<p>Adaptar referencias a figuras y acontecimientos históricos con arreglo al TT</p> <p>Adaptar referencias geográficas al TT</p>

T3_6 LA ALHAMBRA COMO «CIUDAD REAL»

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Contrastar longitud de oraciones y organización de contenidos
Competencia extra-lingüística	<p>Part 1: Alhambra, La Sabica, Dinastía Nazarí, Alhama, Albaicín, Reino De Castilla, Vasallaje</p> <p>Part 2: Alhambra, Nazaríes, Alhama, Profeta Muhammad, Burak</p>
Competencia de transferencia	Redactar oraciones adaptadas a la LT
Competencia psicofisiológica	<p>Desarrollar la capacidad de liderazgo</p> <p>Desarrollar la capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones</p> <p>Desarrollar la capacidad de crítica y autocrítica</p> <p>Desarrollar creatividad</p>
Competencia profesional-instrumental	<p>Trabajar en equipo</p> <p>Iniciarse en el método de trabajo investigador</p> <p>Realizar un trabajo de investigación en busca de la terminología necesaria para realizar la traducción</p> <p>Exponer el trabajo de investigación al grupo</p>
Competencia estratégica de traducción	Adaptar la información histórica y cultural al encargo de traducción

T3_7 ALBAICÍN Y GRANADA

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Identificar el registro del TO
---------------------------------	--------------------------------

Competencia extra-lingüística	Part 1: Reino musulmán; Granada; asentamientos humanos; Albaicín; siglo VI a.C.; Hispania Ulterior Part 2: Plaza Nueva; Cuesta Gomérez; Puerta de las Granadas; Emperador Carlos V; Torres Bermejas
Competencia de transferencia	Adaptar el registro del texto para que sea más accesible al lector meta del TT
Competencia psicofisiológica	Trabajar en equipo Desarrollar creatividad
Competencia profesional-instrumental	Identificar el lector meta del TO en cuanto a las presuposiciones culturales Identificar el lector meta del TT en cuanto a las presuposiciones culturales
Competencia estratégica de traducción	Fijar la técnica adecuada para los contenidos culturales con arreglo al encargo

T3_8 NORMAS GENERALES

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Identificar el registro del TO Identificar el registro adecuado para el TT con arreglo al encargo Contrastar expresiones impersonales e imperativos
Competencia de transferencia	Redactar un texto persuasivo Identificar estrategias de redacción y presentación que pueden superar el condicionante de las dimensiones del documento
Competencia profesional-instrumental	Identificar los condicionantes que derivan del tamaño del documento TO y TT

T3_9 ¡DÉJATE LLEVAR! DECÁLOGO DE NORMAS PARA LOS VIAJEROS

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Identificar funciones principales del TO Contrastar expresiones impersonales e imperativos
Competencia extra-lingüística	Turismo en Granada; perfil del turista extranjero

Competencia de transferencia	<p>Leer en profundidad e interpretar contenidos implícitos en el TO</p> <p>Redactar TT para expresar contenidos implícitos de forma explícita</p> <p>Identificar elementos de léxico y sintaxis que llevan a cabo las funciones del TO</p> <p>Identificar medios equivalentes para reproducir las mismas funciones en LT</p>
Competencia profesional-instrumental	Fijar estrategia para equilibrar funciones textuales en TT

T3_10 ASADOR MESÓN DE LA REINA

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	<p>Identificar características del tipo de texto</p> <p>Identificar características del tono del TO</p> <p>Contrastar léxico del campo</p>
Competencia de transferencia	Redactar TT de modo que se mantiene el tono del original
Competencia psicofisiológica	Desarrollar creatividad
Competencia profesional-instrumental	<p>Localizar y utilizar textos paralelos para construir un glosario</p> <p>Manejar un glosario en Microsoft Excel</p> <p>Saber interpretar leyendas informativas de imprenta</p>

T3_11 WWW.MARCA.ES

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	<p>Contrastar "falso amigos"</p> <p>Enumerar características del tipo de texto periodístico crónica deportiva</p>
---------------------------------	---

T3_12 EL SONDEO DEL CIS REFLEJA UN EMPATE ENTRE NACIONALISTAS Y NO NACIONALISTAS

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	<p>Identificar el campo del TO</p> <p>Contrastar terminología del campo</p>
Competencia extra-lingüística	Actualidades; CIS; Ley electoral

Competencia profesional-instrumental	Identificar referencias culturales que necesitan ampliación para el lector del TT Localizar textos paralelos en ambas lenguas Localizar terminología equivalente en LT Localizar ampliaciones de uso corriente en el texto meta
Competencia estratégica de traducción	Aplicar técnicas apropiadas para traducir datos, cifras, referencias institucionales.

T3_13 LUCHA CONTRA EL TERRORISMO

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Contrastar textos del género periodístico Contrastar tiempos verbales según género y tipo de texto
Competencia extra-lingüística	Actualidad; política nacional; España; Terrorismo; País Vasco
Competencia de transferencia	Comprender y reexpresar en TT conceptos utilizados con frecuencia en TO
Competencia profesional-instrumental	Construir un léxico contrastivo del tema Utilizar fuentes en línea como recurso para resolver cuestiones estilísticas
Competencia estratégica de traducción	Desarrollar técnicas para traducir conceptos para los que no hay equivalente en la LT

T3_14 ZAPATERO OFRECE AL PP COLABORAR EN EL PAÍS VASCO TRAS LAS ELECCIONES

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Contrastar textos del género periodístico Contrastar verbos utilizados en estilo indirecto Contrastar tiempos verbales según género y tipo de texto
Competencia extra-lingüística	Actualidad; política nacional; España; Reino Unido; Elecciones 2003
Competencia de transferencia	Utilizar combinaciones léxicas que pertenecen al campo

Competencia profesional-instrumental	<p>Distinguir tipos de texto del mismo género</p> <p>Elegir equivalentes adecuados según tipo de texto</p> <p>Construir un léxico contrastivo del tema</p> <p>Utilizar fuentes en línea como recurso para resolver cuestiones estilísticas</p> <p>Localizar y utilizar textos paralelos para construir un glosario</p> <p>Guardar referencias bibliográficas en un formato adecuado</p>
Competencia estratégica de traducción	<p>Aplicar técnicas adecuadas para traducir citas</p> <p>Enumera técnicas para transferir siglas y referencias institucionales</p> <p>Saber elegir las técnicas apropiadas en función del TT</p>

T3_15 AZNAR Y BLAIR SE REÚNEN PARA DAR UN IMPULSO A LAS NEGOCIACIONES SOBRE GIBRALTAR

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Contrastar verbos utilizados en estilo indirecto
Competencia extra-lingüística	Gibraltar; negociaciones
Competencia de transferencia	<p>Identificar elementos de contenido que ubican el TO en tiempo y lugar</p> <p>Redactar TT con modificaciones correspondientes</p>
Competencia psicofisiológica	
Competencia profesional-instrumental	
Competencia estratégica de traducción	Aplicar técnicas apropiadas para traducir cargos políticos, nombres propios; referencias institucionales.

T3_16 EL 'CASO BBV' LOS SECRETOS DE LAS CUENTAS DEL BBV EN PUERTO RICO

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	<p>Identificar campo del texto</p> <p>Contrastar léxico del campo</p>
Competencia extra-lingüística	Economía; operaciones financieras; investigación judicial

Competencia profesional-instrumental	Localizar documentación adecuada para informarse del tema
Competencia estratégica de traducción	Aplicar técnicas adecuadas para traducir cantidades de dinero con arreglo al encargo

T3_17 EL BUTANO CAMBIA DE COLOR

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Contrastar la presentación de datos, números y cifras Identificar los sistemas de medición de uso en distintos países de habla inglesa
Competencia extra-lingüística	Economía; marketing; sector privado; libre competencia
Competencia profesional-instrumental	Localizar tablas y fórmulas de conversiones adecuadas para las medidas que se presentan con mayor frecuencia
Competencia estratégica de traducción	Elegir la estrategia apropiada para transferir datos y medidas al TT con arreglo al encargo de traducción Justificar las decisiones tomadas

T3_18 BREVES

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	
Competencia extra-lingüística	Contrastar aspectos de civilización contemporánea
Competencia profesional-instrumental	Localizar textos con contenidos paralelos a los del TO
Competencia estratégica de traducción	Aplicar técnicas apropiadas para traducir referencias culturales: nombres propios, topónimos, cargos institucionales, acontecimientos culturales

T3_19 LA AFIRMACIÓN DEL REY DE QUE 'NUNCA SE OBLIGÓ A HABLAR EN CASTELLANO' PROVOCA UNA TORMENTA POLÍTICA

Objetivos específicos

Competencia extra-lingüística	Premio Cervantes; lengua castellana; nacionalismos; Jordi Pujol; Casa del Rey; Ministerio de Cultura
--------------------------------------	--

Competencia de transferencia	Leer texto con profundidad Identificar elementos ligados a presuposiciones culturales
Competencia profesional-instrumental	Localizar textos con contenidos paralelos a los del TO
Competencia estratégica de traducción	Fijar técnicas adecuadas para trasladar contenidos al lector meta del encargo

T3_20 LA VERDADERA IDENTIDAD NACIONAL

Objetivos específicos

Competencia extra-lingüística	Civilización española
Competencia de transferencia	Leer texto con profundidad Identificar presuposiciones culturales del lector meta del TT
Competencia profesional-instrumental	Contrastar expectativas del lector meta del TO con las del lector meta del TT Fijar estrategia adecuada para adaptar el texto
Competencia estratégica de traducción	Utilizar técnicas apropiadas para que el TT cumpla sus funciones según el encargo

Programación T9

Esta programación está basada en 20 textos originales que trabajamos durante las 12 primeras semanas del cuatrimestre. La elección definitiva de los textos que usamos en clase depende de la evolución del grupo, por ejemplo, los textos 1 a 4 son paralelos y solamente usamos los 4 en clase en el caso de que el grupo demuestre que lo necesite. En nuestra experiencia, hace falta una media de 4h de clase y entre 2 y 4h de estudio por texto para alcanzar los requisitos mínimos, por lo cual no esperamos utilizar más que 12 de los 20 textos. Al igual que en T3, animamos a los alumnos a que trabajen los demás textos y, en el caso de que decidan voluntariamente o que les indiquemos que lo necesiten, pueden entregar sus trabajos para subir nota.

Durante las últimas tres semanas del cuatrimestre nos dedicamos a la simulación Aula.int, aula virtual de traducción, y accedemos a los textos correspondientes vía la página web.

T9_I INTERCULTURALISMO Y EDUCACIÓN

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Identificar patrones de léxico en el texto Ubicar el texto dentro del género de texto: artículo de investigación Describir características del tipo de texto en LT
Competencia extra-lingüística	Ciencias sociales; Interculturalismo; aculturación; anomía; difusión cultural; colonización, corrientes migratorias;
Competencia de transferencia	Leer con profundidad Redactar un resumen
Competencia psicofisiológica	Desarrollar la capacidad de aprender Desarrollar la capacidad de crítica y autocrítica
Competencia profesional-instrumental	Localizar fuentes de referencia adecuadas que traten el tema de lo políticamente correcto en inglés Tomar una posición adecuada en cuanto al sexismo en el lenguaje y las decisiones traductológicas que supone Identificar fuentes de referencia del tema en ambas lenguas Crear un glosario de términos y definiciones
Competencia estratégica de traducción	Adaptar el TO para cumplir con las expectativas del tipo de texto Enumerar estrategias de traducción para palabras que pueden considerarse sexistas Razonar el uso de cualquiera de éstas según el encargo

T9_2 LA CADENA DE LA MARGINACIÓN

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Identificar patrones de léxico en el texto Ubicar el texto dentro del género de texto: artículo de investigación Describir características del tipo de texto en LT
Competencia extra-lingüística	Ciencias sociales; comunidad gitana en España; marginación; fracaso educativo; nivel socioeconómico; el gitano marginado; el gitano integrado; segregación; integración;
Competencia de transferencia	Leer con profundidad Redactar un resumen

Competencia psicofisiológica	Desarrollar la capacidad de aprender Desarrollar la capacidad de crítica y autocrítica
Competencia profesional-instrumental	Localizar fuentes de referencia adecuadas que tratan el tema de lo políticamente correcto Identificar fuentes de referencia del tema en ambas lenguas Crear un glosario de términos y definiciones
Competencia estratégica de traducción	Adaptar el TO para cumplir con las expectativas del tipo de texto Enumerar estrategias de traducción para metáforas Razonar el uso de cualquiera de éstas según el encargo

T9_3 CHILENIZACIÓN Y CONFLICTO IDEOLÓGICO

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Ubicar el texto dentro del género de texto: artículo de investigación Describir características del tipo de texto en LT
Competencia extra-lingüística	Ciencias sociales; chilenización; aymaras; aculturación forzada; Iglesia Católica; Tarapacá; Arica; ideología modernizante; Ley 3496 de 1918;
Competencia psicofisiológica	Desarrollar la capacidad de aprender Desarrollar la capacidad de crítica y autocrítica
Competencia profesional-instrumental	Identificar fuentes de referencia del tema en ambas lenguas Crear un glosario de términos y definiciones
Competencia estratégica de traducción	Adaptar el TO para cumplir con las expectativas del tipo de texto

T9_4 EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA POLÍTICA DE LOS GITANOS

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Ubicar el texto dentro del género de texto: artículo de investigación Describir características del tipo de texto en LT
Competencia extra-lingüística	Ciencias sociales; hombres gitanos de bien; militancia étnica; liderazgo; conciencia política; poder transversal;
Competencia psicofisiológica	Desarrollar la capacidad de aprender Desarrollar la capacidad de crítica y autocrítica

Competencia profesional-instrumental	Identificar fuentes de referencia del tema en ambas lenguas Crear un glosario de términos y definiciones
Competencia estratégica de traducción	Adaptar el TO para cumplir con las expectativas del tipo de texto

T9_5 HÁBITOS ALIMENTARIOS ENTRE LA POBLACIÓN ESCOLAR DEL MEDIO RURAL (I)

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Ubicar el texto dentro del género de texto: resumen estructurado Describir características del tipo de texto en LT
Competencia extra-lingüística	Hábitos alimentarios; escolares; medio rural; provincia de Granada; carencias nutricionales; rueda de alimentos; medidas correctoras
Competencia profesional-instrumental	Localizar guía para autores y guía de estilo del TT Trabajar en equipo Relacionar las tareas de documentalista, terminólogo, traductor y revisor
Competencia estratégica de traducción	Adaptar el TO para cumplir con las expectativas del tipo de texto

T9_6 HÁBITOS ALIMENTARIOS ENTRE LA POBLACIÓN ESCOLAR DEL MEDIO RURAL (II)

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Ubicar el texto dentro del género de texto: resultados Describir características del tipo de texto en LT
Competencia extra-lingüística	Resultados; significación estadística; grupos de alimentos; carencias nutricionales
Competencia profesional-instrumental	Trabajar en equipo
Competencia estratégica de traducción	Identificar técnicas para representar números, porcentajes, datos estadísticos

T9_7 ESTIMACIÓN DEL APORTE ENERGÉTICO...(I)

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Ubicar el texto dentro del género de texto: resultados Describir características del tipo de texto en LT
---------------------------------	---

Competencia extra-lingüística	Resultados; ancianos; dieta; aporte calórico; lípidos; macronutrientes; aporte recomendado
Competencia de transferencia	Describir resultados presentados en tablas y figuras
Competencia estratégica de traducción	Identificar técnicas para expresar información gráfica y para hacer referencia a ella

T9_8 ESTIMACIÓN DEL APORTE ENERGÉTICO...(II)

Objetivos específicos

Competencia extra-lingüística	Tabla de resultados; composición de la dieta; dieta basal; dieta metabólica; dieta completa
Competencia de transferencia	Desarrollar la capacidad de interpretar información presentada en forma gráfica
Competencia profesional-instrumental	Presentar tabla en formato adecuado de imprenta Presentar tabla en formato archivo Insertar símbolos Convertir archivos

T9_9 EVALUACIÓN NUTRICIONAL...

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Ubicar el texto dentro del género de texto: resumen no estructurado; introducción Describir características del tipo de texto en LT
Competencia extra-lingüística	Evaluación nutricional; estado nutricional; estudiantes; inteligencia; desarrollo infantil; peso por estatura; índice de masa corporal; peso por edad; dieta
Competencia de transferencia	Redactar resumen estructurado para cumplir con requisitos del encargo
Competencia profesional-instrumental	Revisar traducción de resumen
Competencia estratégica de traducción	Adaptar el TO para cumplir con las expectativas del tipo de texto

T9_10 EVALUACIÓN NUTRICIONAL DE NIÑOS DE 1 A 5 AÑOS DE EDAD EN UN CONSULTORIO MÉDICO DE FAMILIA

Objetivos específicos

Competencia extra-lingüística	Evaluación nutricional; médicos de familia; estado nutricional
--------------------------------------	--

Competencia estratégica de traducción	Adaptar el TO para cumplir con las expectativas del tipo de texto resumen estructurado-
--	---

T9_11 NEEDS FOR CARE ANALYSIS SCHEDULE

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Analizar coherencia del TO Reordenar contenidos para que el TT sea coherente
Competencia extra-lingüística	Needs for care analysis Valorar la calidad del TO objeto de traducción
Competencia de transferencia	Comprender un TO con grandes deficiencias de expresión Reexpresar el TO para que cumpla las función descrita en el encargo de traducción
Competencia psicofisiológica	Desarrollar la capacidad de crítica Ejercer la capacidad de toma de decisiones
Competencia profesional-instrumental	Revisar un TO redactado en la LT Valorar el encargo de traducción con arreglo a la ética profesional y personal Valorar la labor profesional fijando honorarios adecuados Evitar competir de forma desleal Emitir una factura normalizada como profesional libre

T9_12 BIODISPONIBILIDAD DEL CALCIO EN DIÉTICOS EMPLEADOS EN RÉGIMENES DE ADELGAZAMIENTO

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Ubicar el texto dentro del género de texto: resumen sin estructura
Competencia profesional-instrumental	Editar el texto para cumplir con las exigencias de formato que figuran en el encargo de traducción

T9_13 INFLUENCE OF RAW AND HEATED CASEIN ON ZINC UPTAKE BY CACO-2 CELL LINE

Objetivos específicos

Competencia profesional-instrumental	Resumir artículo de investigación con arreglo a normas de publicación del texto meta según el encargo.
---	--

T9_14 FENOLOGÍA Y CICLO OVÁRICO DE *PROFORMICA LONGISETA* FORMÍCIDO DE ALTA MONTAÑA (HYMENOPTERA: FORMICIDAE).

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Contrastar estructuras subordinadas en LO con el uso de cohesivos en LT Contrastar verbos de uso frecuente
Competencia extra-lingüística	Biología animal; formícido de alta montaña
Competencia de transferencia	Reexpresar TO en estilo adecuado a la LT y el TT marcado por el encargo Elegir verbos más frecuentes según tipo de texto
Competencia profesional-instrumental	Localizar textos paralelos Utilizar textos paralelos como guía de estilo

T9_15 INFLUENCIA DE LOS FACTORES AMBIENTALES EN LA ACTIVIDAD DIARIA DE *PROFORMICA LONGISETA*, UNA HORMIGA TERMÓFILA DE ALTA MONTAÑA

Objetivos específicos

Competencia extra-lingüística	Biología animal; formícido de alta montaña
--------------------------------------	--

T9_16 ENZYMATIC PROPERTIES OF VANILLIN INDUCED *PHANEROCHAETE FLAVIDO-ALBA* LACCASE

Objetivos específicos

Competencia psicofisiológica	Desarrollar la capacidad de crítica
Competencia profesional-instrumental	Revisar un TO redactado en la LT Valorar el encargo de traducción con arreglo a la ética profesional y personal Valorar la labor profesional fijando honorarios adecuados Evitar competir de forma desleal

T9_17 UNA CASA QUE RESPIRA

Objetivos específicos

Competencia extra-lingüística	Construcción bioclimática
--------------------------------------	---------------------------

Competencia profesional-instrumental	Revisar adecuadamente un trabajo de mayor envergadura Valorar cada encargo de traducción con arreglo a la ética profesional y personal Presupuestar un trabajo urgente Cumplir con plazo de entrega
---	--

T9_18 LA RAZÓN AL SERVICIO DE LA ARQUITECTURA

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Contrastar expresiones impersonales con ser y reflexivos
Competencia extra-lingüística	Construcción bioclimática
Competencia profesional-instrumental	Editar un texto para que cumpla con las funciones del texto meta Localizar documentos paralelos adecuados

T9_19 HABITALIA NOVA, S.L.VIVIENDAS ECOLÓGICAS

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Expresiones impersonales Identificar tipo de texto Contrastar características del tipo de texto Contrastar estilo de redacción con tipo de texto
Competencia extra-lingüística	Construcción bioclimática
Competencia de transferencia	Identificar elementos de estilo idiosincrásicos Identificar ejemplos de metáforas y lenguaje figurada
Competencia psicofisiológica	Trabajar en equipo
Competencia profesional-instrumental	Saber interpretar el encargo de traducción y justificar cualquier adaptación que introduzca en el TT
Competencia estratégica de traducción	Utilizar técnicas adecuadas para traducir metáforas y lenguaje figurada

T9_20 CONSTRUCCIÓN SOLAR PASIVA

Objetivos específicos

Competencia comunicativa	Identificar tipo de texto Contrastar características del tipo de texto Contrastar estilo de redacción con tipo de texto
Competencia extra-lingüística	Construcción bioclimática; diseño solar pasivo
Competencia psicofisiológica	Trabajar en equipo
Competencia profesional-instrumental	Elaborar glosario terminológico Localizar y consultar profesionales del sector

Capítulo 4. Evaluación

7ª TAREA: CONTROLAR Y EVALUAR EL PROGRESO DEL ALUMNADO

En la enseñanza de una asignatura práctica como la traducción, la calidad del producto es de gran importancia, pero también lo es matizar el concepto de traducción de manera que abarque los distintos elementos que intervienen. Nosotros distinguimos cuatro dimensiones: calidad de la traducción cuando ésta se entiende como un proceso desarrollado en y por el individuo; calidad desde la perspectiva de los alumnos, que abarca tanto la calidad de su labor traductora como la calidad de la formación que reciben; calidad de la traducción terminada como el producto de los procesos de traducción y de formación; y calidad con referencia a los criterios explícitos e implícitos del profesor. En el contexto de nuestra docencia de T5 realizamos un análisis estadístico del uso de un baremo de descriptores (Robinson 1998) para demostrar la eficacia del mismo como instrumento y para evaluar la importancia del uso de un sistema de evaluación transparente, en el que se integran métodos cuantitativos y cualitativos. Incorporamos este instrumento a un modelo del que forman parte tanto la evaluación formativa como la sumativa de manera que podamos abarcar las cuatro perspectivas mencionadas. El modelo favorece la evaluación formativa ya que procuramos evaluar el proceso traductor y el progreso que el alumno demuestra a lo largo del cuatrimestre. Pensamos que así el alumnado se siente más capaz de aprender, más motivado para estudiar la asignatura, y más responsable de su propio trabajo.

CALIDAD DE LA TRADUCCIÓN COMO PROCESO

La importancia de definir la traducción como proceso se basa en el mismo contexto formativo de la enseñanza universitaria. Traducir es un proceso, y los alumnos adquieren conocimientos y dominio de este proceso a lo largo de sus estudios, por lo cual los profesores debemos calcular el progreso que realizan y así identificar el grado de dominio que hayan alcanzado en un momento u otro para posteriormente poder dirigir a cada alumno. El progreso de los alumnos no es lineal, sino *staccato*: logran avanzar, luego se estancan, para después arrancar de nuevo. Pero ¿cómo saben en donde se han quedado? El uso de un baremo de descriptores puede ayudarles –junto con otros instrumentos– para que averigüen cuáles son los pasos siguientes que necesitan tomar.

El traductor profesional, sea autónomo o sea empleado de una empresa o una agencia, trabaja en un entorno en el que muchas veces la última palabra en cuanto a la calidad de la traducción la tiene él mismo. Aunque sí existen revisores y a menudo se trabaja en equipos que incluyen “jefes de proyecto”, es frecuente encontrar que el proceso de revisión es mínimo. En el contexto del autónomo, es el mismo traductor quien lo hace todo. Por consiguiente, es fundamental que adopte un estilo de trabajo profesional que incluya un reconocimiento explícito de las fases del proceso traductor entre las cuales la fase de revisión es de suma importancia. Una implicación permanente en la calidad del trabajo y un espíritu crítico hacia su propio trabajo serán cualidades esenciales en su trayectoria profesional. Al traductor que falla, pocas veces le encomiendan otro encargo; y nunca le dicen por qué ha fallado.

CALIDAD PARA LOS ALUMNOS

En nuestra experiencia, el nivel mínimo de calidad que los alumnos suelen percibir es el de “la calidad necesaria para aprobar la asignatura”. Es una definición clara y explícita, pero pobre. Muchos alumnos acuden a los estudios universitarios con unas expectativas bastante bajas, y son pocos los que buscan algo más. El contexto de la masificación, y las tradicionales clases magistrales con exámenes finales definitivas no se prestan a un aprendizaje de calidad porque se centran exclusivamente en el

producto. Los impulsos recientes desde la propia Universidad a la innovación docente, y la inversión real en investigación, tiempo, y recursos encuentran alumnos más que dispuestos a participar una vez que se les convence del beneficio que pueden recibir.

En nuestro contexto, hemos comenzado un estudio cualitativo con el fin de averiguar la opinión del alumnado de la asignatura T3 ya que es la primera asignatura de traducción y nosotros impartimos las clases exclusivamente en aula de informática. Esta innovación desde el punto de vista del alumnado lo analizamos mediante el cuestionario V.A.A.D.U. (Villar Angulo 2002:25) diseñado para indagar en la experiencia formativa del alumnado y que abarca los objetivos que formula el documento *Tuning* (Cózar Sievert 2002). Esperamos publicar nuestros primeros resultados en el curso 2003-4.

Cuestionario de Valoración de las Actividades de Ayuda a la Docencia Universitaria

A CLARIFICACIÓN, ELABORACIÓN y EXPLICACIÓN (grado en que se le ofrece explicaciones, ejemplos y múltiples formas de comprender un problema o material difícil).

- (1) La actividad clarifica los contenidos difíciles de la materia para hacerlos comprender mejor.
 - (2) La actividad, mediante esquemas, diagramas o ilustraciones de las ideas principales, clarifica la información más confusa.
-

B PAPEL y AUTONOMÍA DEL ALUMNO (percepción que el alumno tiene del rol que desempeña y grado en que se le ofrece la posibilidad de adoptar decisiones sobre el aprendizaje).

- (3) Esta actividad ha cambiado mi visión sobre el papel del alumno universitario.
 - (4) Esta actividad ha cambiado mi actitud como alumno, no sólo en esta asignatura, sino en general en la manera de afrontar los estudios.
 - (5) Con esta actividad los alumnos asumimos responsabilidades de las actividades de clase.
 - (6) Mis compañeros y yo sugerimos posibles problemas educativos y tareas.
-

C ESCALONAMIENTO DEL PROFESOR (grado en que el profesor demuestra los pasos o estructura de un problema y proporciona claves, ayudas para completarlo con éxito).

- (7) La actividad nos da claves y ayudas para resolver problemas pero no induce a las respuestas.
- (8) La actividad me presenta suficiente información para ayudarme a tener éxito.

	(9) La actividad me da retroacción y facilita el seguimiento del profesor, mientras resuelvo un problema.
D	CONOCIMIENTO ANTERIOR DEL ESTUDIANTE (grado en que las actividades de aprendizaje son personalmente relevantes y relacionadas con el aprendizaje anterior del estudiante y sus experiencias prácticas).
	(10) La actividad relaciona la nueva información o problema con lo que he aprendido previamente.
	(11) Uso ideas e información que conozco para entender algo nuevo.
	(12) Esta actividad me hace desarrollar otras destrezas cognitivas (análisis, síntesis, crítica,...) en el estudio.
E	CONEXIONES GENERADAS (grado en que los estudiantes crean sus conexiones de conocimiento y generan sus productos de aprendizaje).
	(13) La actividad me ayuda a explorar, construir y conectar mis ideas.
	(14) Exploro cómo la información que estoy aprendiendo se relaciona y une con otros tópicos y materias.
F	INTERROGACIÓN / DISCUSIÓN (grado en que se anima la conjetura, discusión y conducta de formulación de preguntas).
	(15) La actividad me anima a formular cuestiones ya discutir respuestas dadas en el libro.
	(16) Discutimos soluciones correctas e incorrectas de un problema.
G	EXPLORACIÓN BASADA EN MEDIOS y RECURSOS (grado en que las herramientas tecnológicas y otros recursos académicos facilitan la generación de ideas y la construcción de conocimientos).
	(17) Esta actividad me hace desarrollar otras destrezas instrumentales (manejo de herramientas, búsqueda documental, uso de biblioteca) en la forma de estudiar.
	(18) Encuentro nueva información acerca de los tópicos y materias usando herramientas tecnológicas.
H	COLABORACIÓN y NEGOCIACIÓN (grado en que los estudiantes interactúan socialmente para dar significado y obtener consenso).
	(19) La actividad permite compartir mis ideas, respuestas y visiones con mi profesor y compañeros.
	(20) La actividad sirve para aprender de lo que otros estudiantes piensan acerca de un problema y considerar sus puntos de vista.
I	MOTIVACION (grado de implicación del alumno en el trabajo).
	(21) Esta actividad me motiva más a trabajar en esta asignatura.
	(22) Esta actividad mejora mi opinión sobre el contenido de la asignatura (visión práctica).
	(23) Me siento más implicado/a en esta asignatura que si se trabajase de forma más teórica (visión útil).

CALIDAD DE LA TRADUCCIÓN COMO PRODUCTO

Desde la perspectiva de la traducción profesional, son muchos los factores que dificultan la evaluación de la calidad. El grado de especialización del texto; el uso que se va a hacer de la traducción; la rapidez con la que hay que producir una versión definitiva, y el precio que el cliente está dispuesto a pagar son algunos de los muchos factores que entran en el complejo conjunto de variables del mundo profesional. En el contexto del aprendizaje del alumno, a estos aspectos se une la falta de conocimientos y experiencia en la traducción. El desarrollo de la competencia traductora en el alumno es

...a result of experience, training, and the feedback effects of client-translator or translator-reader interaction. [...] Every translation (product) is the result of a process (translation) which begins with a dynamic configuration of source text, translation situation and translator competence. (Neubert y Shreve 1992:10-11)

La calidad del producto sólo puede mejorar cuando el alumno recibe este *feedback* a la que se refieren los autores. Sin un control puntual adecuado el alumno es incapaz de evaluar su propia actuación. El proceso evaluativo tiene que basarse en un ciclo evaluativo de traducción, corrección, revisión y –cuando procede– una nueva corrección para que el producto realmente forme parte del proceso formativo. El alumno que no recibe información sobre la calidad de su trabajo hasta que apruebe el examen final termina sin saber qué ha hecho para merecer el aprobado; pocos serán capaces de aplicar los conocimientos o destrezas que hayan utilizado en ese examen *conscientemente* cuando llegan al mundo profesional. La formación que recibe simplemente ahonda en el tópico erróneo de que “los traductores nacen, no se hacen”. En cuanto al alumno que suspende, la situación es aún peor: no sabrá por qué recibe esta calificación, y tampoco sabrá recuperar la asignatura.

CALIDAD PARA LOS PROFESORES

La calidad para los profesores debe definirse como el objetivo de la asignatura. Roach et al (2000) afirman que el

propósito de un asignatura se ve reflejado en la naturaleza de la misma, y en ello influyen de manera crucial los criterios de evaluación. En su opinión, la calidad de la docencia de una asignatura se determina a través del apoyo que recibe el alumnado en aras de superar los criterios de evaluación fijados por los profesores. Es más, el planteamiento de los alumnos de cara a la asignatura se ve modificado de manera importante por la percepción que tienen del propósito de la misma, y ésta puede traducirse en una actitud activa o pasiva hacia el aprendizaje que se plasma en la asistencia o falta de asistencia, la participación o falta de participación. Aquí, por lo tanto, se unen una serie de exigencias que no pueden medirse tan solo con métodos cuantitativos o cualitativos, sino que deben recibir una atención completa desde todas las perspectivas y que, desde luego, merecen una investigación profunda.

La teoría clásica de la evaluación (Bachman 1990; Alderson et al 1995)

Dos conceptos fundamentales en la evaluación son la validez y la fiabilidad del instrumento.

VALIDEZ

La validez se define como el grado en que una prueba mide los conocimientos, las habilidades o destrezas que pretende medir. Tiene distintas facetas internas que incluyen la validez aparente del instrumento para los alumnos que se enfrentan a ello; y su validez con respecto al contenido de la docencia que se haya impartido anteriormente y que sirve de base para el proceso evaluador.

FIABILIDAD

La fiabilidad del instrumento es la relación que se describe entre la aplicación del mismo por más de un profesor – fiabilidad inter-evaluador: ¿utilizan el mismo instrumento de la misma manera? ¿Interpretan los componentes del instrumento de la misma manera?– y la fiabilidad intra-evaluador: ¿utilizo el instrumento de la misma manera de forma consistente? ¿Lo interpreto de la misma forma cada vez que corrijo?

EL BAREMO DE DESCRIPTORES DE T5

La evaluación de cualquier tema en cualquier asignatura ha de ser transparente. Los criterios de evaluación, los instrumentos y los resultados tienen que formar parte

coherente del conjunto que es el aprendizaje: el que sale de excursión sin fijar su destino, sin mapa ni brújula, sin apoyo logístico, difícilmente llegará a ninguna parte. Tampoco sabrá si ha llegado en realidad. Para remediar este posible vacío en nuestra docencia hemos desarrollado baremos de descriptores como éste, que aplicamos durante varios años en la asignatura T5 (Robinson 1998).

DESCODIFICACIÓN		CODIFICACIÓN		
	Contenido	Registro, vocabulario, términos.	Discurso del texto con respecto a los parámetros del TT.	Gramática, acentos, ortografía.
1	Comprensión del contenido insuficiente. Comunica datos erróneos. Existen errores de mayor y de menor importancia. Se omite una cantidad importante del contenido.	Uso de léxico inapropiado e incorrecto. Poca evidencia del uso del concepto de registro.	Poca coherencia. El TT es una traducción formal en cuanto a la transferencia de estructuras gramaticales de la LO.	El TT es impresentable debido al número y/o la clase de errores de índole técnica que aparecen en ello.
2	Conocimiento parcial del tema. Aparecen errores de mayor y de menor importancia. Hay un número de omisiones de puntos de contenido importantes.	Léxico adecuado, aunque en algún que otra ocasión se podría haber realizado una mejor elección. Registro completamente adecuado.	Elementos de incoherencia. En el texto aparecen estructuras calcadas del TO.	Hay errores gramaticales y/o de precisión en la presentación de datos. Aparecen bastantes errores de ortografía y/o de acentos.

DESCODIFICACIÓN		CODIFICACIÓN		
	Contenido	Registro, vocabulario, términos.	Discurso del texto con respecto a los parámetros del TT.	Gramática, acentos, ortografía.
3	Dominio suficiente. No aparece ningún error ni omisión de importancia, aunque algún que otro de menor importancia. No comunica ningún dato erróneo.	Léxico aceptable por lo general. Aparecen algunos términos inapropiados, pero nunca impiden la lectura fluida del TT.	Organización del texto adecuada, aunque a nivel de oración aparecen estructuras forzadas o poco naturales.	Correcto en todos los aspectos gramaticales y de precisión en la presentación de datos. Aparecen unos pocos errores de ortografía y/o de acentos. También puede haber algún que otro error de puntuación.
4	Buen dominio del tema. En unas pocas ocasiones se encuentran excesos o faltas de contenido. A veces la falta de claridad en el TT puede derivarse de dificultades de comprensión.	El uso de términos inapropiados impide la comunicación. Registro inapropiado y/o inconsistente.	TT no perfecto, pero demuestra muchas características de un texto original en la LT. Buena organización del discurso tanto a nivel de oración como al de coherencia global.	Aparecen unos pocos errores de menor importancia.
5	Dominio completo del tema. La transferencia del contenido del texto se ha realizado con una precisión absoluta.	Expresión perfectamente adecuada a la intención del texto, al tema y la función del TT.	El TT evidencia todas las características de un texto original en la LT. Organización del discurso a nivel de texto, párrafo, e oración completamente apropiada.	Impecable en todos los aspectos.

En la evaluación de T5 demostramos el valor cuantitativo de este baremo de descriptores y ratificamos nuestra convicción de que el uso transparente de un sistema de evaluación basado en un instrumento de esta naturaleza es válido desde el punto de vista de los alumnos.

Estabilidad

También existe el concepto de la estabilidad del instrumento de evaluación, que suele identificarse con el procedimiento experimental de utilizar el mismo examen dos veces, con los mismos alumnos, para observar las diferencias en resultados que pueden aparecer con el paso del tiempo. El examen puede considerarse “estable” si la correlación entre los resultados de la primera convocatoria y la segunda es alta, lo cual indicaría que —aunque los alumnos hayan puntuado mejor al repetir el examen— el orden en el que se sitúan según las notas no variaría de manera significativa (A.L.T.É. 1998:164). En nuestro contexto, la calidad que perseguimos como profesores tiene que ver con la estabilidad de las pruebas y la posibilidad de comparar los resultados de nuestra docencia entre una promoción y otra. En un estudio más reciente (Robinson 2003 En prensa) presentamos datos que proceden de nuestra investigación de los resultados obtenidos en exámenes por nuestros alumnos de la misma asignatura. Allí, describimos la manera en que corregimos los exámenes, aplicamos procedimientos estadísticos a los resultados, establecemos las calificaciones y guardamos muestras de los que llamamos “exámenes frontera”.

Con el fin de validar los resultados de nuestros exámenes y el proceso de corrección basado en el baremo de descriptores, en una convocatoria corregimos los exámenes sin escribir en el texto en sí, de manera que pudimos mantener los exámenes “en estado puro”. Una vez que habíamos terminado el proceso de evaluación citamos a una profesora compañera del Departamento, con más experiencia en la asignatura, para que validara, o no, nuestras calificaciones. Le dimos unos exámenes que pensamos eran representativos de los requisitos mínimos para cada calificación (Aprobado, Notable, y Sobresaliente) y otros que calificamos con notas inferiores a estos niveles mínimos. Su tarea era la de ordenar los exámenes de mejor a peor, y de adjudicarles calificaciones. Una vez terminadas sus deliberaciones comentamos el orden final. Salvo algunas diferencias en cuanto a la frontera más “aguda” —la que existe entre el Suspenso y el Aprobado— estábamos de

acuerdo en casi todos los casos. Con un debate relativamente breve, pudimos llegar a un acuerdo sobre las fronteras que, a continuación, se vio reflejado en las calificaciones definitivas de la convocatoria. Aquellos exámenes que resultaron ser los más típicos del nivel mínimo aceptable para cada calificación fueron archivados para que sirviesen de referencia en los años siguientes, y hemos seguido el mismo proceso desde entonces para así construir un base de datos real de exámenes que resultan imprescindibles a la hora de comprobar, año tras año, que objetivamente se mantienen los mismos criterios y las mismas exigencias a la hora de calificar los exámenes.

EL MODELO DE EVALUACIÓN

La evaluación del alumnado es un aspecto fundamental de nuestro concepto de la docencia ya que estamos de acuerdo con Roach et al (2000) en que el propósito de una asignatura se refleja en la naturaleza de la misma, y que los criterios de evaluación influyen directamente en dicho propósito. La transparencia de la evaluación, que nosotros entendemos como otro aspecto más del aprendizaje constructivista, es fundamental; una transparencia absoluta no garantiza el éxito, pero allana el camino hacia el logro de niveles de competencia y más allá en la formación de “expertos” en traducción. Por ello, hemos diseñado un modelo de evaluación basado en la distinción entre evaluación formativa y evaluación sumativa, y en el que la primera tiene el mayor peso. El mismo modelo lo aplicamos con T3 y T9.

Evaluación formativa

Existe una terminología rigurosa en el campo de la evaluación que demuestra ciertas discrepancias entre los expertos de una lengua materna y de otra. En inglés existen tres términos: *evaluation*, *assessment*, y *testing* cuya relación es de superordinado a subordinado. En español el único equivalente es el de mayor rango, evaluación; el término *assessment* no tiene equivalente; y *testing* se usa entre especialistas como préstamo (A.L.T.E. 1998). De la misma manera, los términos evaluación formativa y evaluación continua se solapan en la mente de muchos estudiosos. Evaluación formativa se define como el proceso de estudiar y analizar el aprendizaje; éste lo realiza el profesor con el fin de modificar la docencia programada en función de las

necesidades del alumnado; puede basarse en instrumentos formales y/o en las apreciaciones subjetivas del mismo profesor. Como tal, la evaluación formativa constituye un elemento de la *feedback* que consideramos tan importante para el alumnado.

La evaluación continua es el proceso mediante el cual el profesor recopila calificaciones de cada alumno como instrumento para medir su adquisición de los conocimientos o destrezas que se desarrollan en la asignatura. En nuestro caso, algunos de los instrumentos básicos de ambas clases de evaluación son las mismas ya que las traducciones corregidas semanal o quincenalmente sirven tanto para modificar la programación de las clases como para otorgar la calificación final de la asignatura.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Auto-evaluación

La auto-evaluación se define como el...

Proceso por el cual un estudiante evalúa su propio nivel de capacidad, bien por medio de un examen administrado por él mismo, o bien por otros medios tales como un cuestionario o una lista de corroboración. (ALTE 1998:173)

Como tal, se acepta como norma en situaciones de auto-aprendizaje en las que los alumnos controlan su propio progreso y relacionan éste con sus necesidades. No obstante, Harris (1997) —profesor del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alcalá de Henares— señala el valor de un proceso programado de auto-evaluación sistemática integrado en la práctica diaria de las clases de Lengua extranjera como medio para conseguir una participación más activa y mejor enfocada por parte del alumnado. Las limitaciones físicas y logísticas que existen en el contexto universitario español, y las expectativas culturales del alumnado son factores que le llevan a sugerir que la auto-evaluación puede formar una parte significativa del proceso de aprendizaje. Actividades de auto-evaluación ayudan a estimular el proceso de aprendizaje en los alumnos de manera que comienzan a plantearse el estudio de las asignaturas de manera personal, y superan la preocupación primordial de “sacar un aprobado”, con la que muchos acuden a las clases — o no acuden.

Informes

Aunque las clases se imparten de forma práctica se utilizan conceptos teóricos y se hace referencia explícita a los contenidos de otras asignaturas que los alumnos han cursado anteriormente o cursan en paralelo con la asignatura actual. Para poder evaluar la capacidad del alumno de reflexionar de manera consciente sobre estos conocimientos se asignan trabajos que hemos denominado “informes” en los que utilizan las traducciones que han realizado como corpus para responder a una serie de preguntas de corte más teórica.

Al alumnado se le entrega un guión para que pueda realizar este trabajo, como el siguiente, preparado para T3:

Objetivos

El objetivo global de realizar este informe es el de conseguir que el alumnado reflexione sobre los aspectos más importantes de las clases hasta la fecha. En especial, servirá para que cada uno:

Redacte un perfil detallado del lector meta del encargo de traducción

Identifique la(s) función(es) principales de cada texto

Enumere los aspectos específicos de la traducción que tienen una relación directa con este perfil a nivel de texto, párrafo, frase, y/o palabra

Ejemplifique cada uno de estos aspectos con tres referencias a los textos meta

Identifique los tres retos más importantes que ha encontrado en el proceso de llevar a cabo el encargo de traducción; explique la dificultad; describa la solución que se ha dado; justifique esta solución; y proponga al menos una alternativa, con una justificación adecuada

Presente una lista de las fuentes primarias y secundarias que ha utilizado para hacer las revisiones, sean recursos en papel o electrónicas. Las referencias de esta bibliografía se presentarán en un formato conocido, y se identificará el formato

Considere la experiencia de traducir en pantalla, y enumere al menos tres conocimientos que ha adquirido acerca de esta práctica

Método de trabajo

En clase, se comentarán los contenidos del informe en grupos reducidos. Cada alumno preparará un resumen escrito de esta fase.

Se formarán nuevos grupos para comparar, contrastar, y completar contenidos. Un representante de cada grupo

presentará las conclusiones del grupo, pero cada uno tendrá que anotar los elementos más significativos.

Individualmente, los alumnos prepararán el informe escrito para entregarlo en papel antes de las 14.00 horas del día 4 de abril. (Esta fecha modifica la que aparece en el calendario del grupo D.)

Requisitos

El informe se presentará en la misma plantilla que se ha usado para las traducciones.

Se añadirá una copia de cada uno de los textos meta que se han preparado. Éstos serán versiones definitivas – o sea, corregidas en función de las anotaciones del profesor en el caso de los dos trabajos entregados – revisadas por los alumnos que las hayan preparado. Cualquier alumno que no haya preparado todos los textos estudiados anteriormente debe terminar su propia versión para incluirla con el informe.

Los informes se presentarán sin carátula, impresos a doble cara, y grapados.

Carpeta de trabajo

La carpeta de trabajo es una

Técnica de evaluación en la cual un candidato recoge muestras de su trabajo a lo largo de un periodo y las presenta como pruebas de su capacidad. (ALTE 1998:186)

En la literatura se encuentran opiniones variadas en cuanto al valor de la carpeta de trabajo como instrumento de evaluación. Por un lado, como buen conocedor de la universidad española, Harris (1997) se limita a proponer que sirva como contrapunto a la evaluación formal del profesor y que se utilice como base de debate en tutorías individualizadas, con la posibilidad de que el profesor pueda llegar a aceptar los argumentos del alumno en un caso específico y modificar al alza la calificación otorgada. En cambio, Gómez (2000) propone el uso de la carpeta como herramienta esencial en la evaluación de alumnos de inglés como segunda lengua en el ámbito estatal dentro del sistema educativo en EEUU. No obstante, ambos autores apuntan una serie de retos que han de ser superados por cualquier profesor o colectivo de profesores que quieran aplicar el uso de carpetas:

COMPARABILIDAD

Es más difícil expresar la puntuación otorgada a los contenidos de una carpeta de trabajo de manera que se pueda comparar de forma significativa de un año a otro, o de una asignatura a otra (Gómez 2000; Smith 1991).

FIABILIDAD

Cuando se aplica el uso de carpetas de trabajo en un contexto amplio, donde participan muchos profesores, es también difícil asegurarse de la fiabilidad inter-evaluador, es decir, en el nivel de acuerdo de los distintos profesores-evaluadores en sus valoraciones del rendimiento de un candidato específico (ALTE 1998:187).

CONDICIONES NORMALIZADAS DE EVALUACIÓN

Es evidente que, cuando se trata de un trabajo recogido a lo largo de un periodo de formación, las condiciones en las que cada individuo puede trabajar varían al máximo, y que el nivel de apoyo que puede recibir cada uno variará también. En el contexto de nuestro Departamento conocemos casos de alumnos que han abusado de la libertad que permite la preparación de trabajos de evaluación fuera de las horas de clase para copiarse, e incluso para encargar traducciones profesionales en agencias a lo largo del territorio nacional.

PUNTUACIÓN

Según Gómez (2000), en la puntuación de los trabajos coinciden varios retos. En nuestro contexto los que más influyen son: el desarrollo y la aplicación de criterios; y la inversión en tiempo que supone corregir. A pesar de que éstos constituyen una barrera formidable, Gómez anima al uso de las carpetas ya que estas mismas actividades fomentan mejoras en la enseñanza y el aprendizaje.

Secuenciación del modelo de evaluación

En la programación de la asignatura tenemos la oportunidad de ordenar tareas de evaluación de manera que resulten de la máxima eficacia para el alumnado y el profesor, sin que tengan una incidencia en otras asignaturas, ni que supongan una carga demasiado exigente para un alumnado que cursa una media de 36 créditos cada cuatrimestre. Sírvese de ejemplo el caso de Traducción 3 que se plantea de la siguiente manera:

Clases de días alternos: lunes y miércoles

Distribución de encargos: miércoles

Entrega del trabajo: lunes

Entrega de notas: miércoles

Se asignan tareas después de cada clase, y las que corregimos y que forman parte de la evaluación continua son semanales. La planificación de las fechas de entrega se realiza de manera que encajen con las de Traducción 2, la asignatura complementaria a ésta.

Los honorarios del traductor y las notas de evaluación

La rapidez en la entrega de un trabajo corregido es esencial para que tenga un valor formativo, de manera que hacemos hincapié en el cumplimiento de plazos tanto por parte del profesor como del alumno. Pensamos sinceramente que la única forma de implantar en la mente del futuro traductor profesional la importancia de un rigor profesional en el trabajo es el ejemplo que nosotros mismos podemos ofrecer. Por experiencia propia sabemos que nuestros hijos no hacen lo que les mandamos hacer, sino lo que ven que nosotros hacemos.

No obstante, por mucho que nos esforcemos en este sentido, aún nos encontramos con alumnos menos organizados que sistemáticamente entregan sus trabajos fuera de plazo. Como estímulo a que remedien esta situación hemos diseñado un sistema de puntuación basado en la típica tarifa del traductor profesional en la que se incluyen recargos para la entrega rápida.

Recargos:	Honorarios
Entrega rápida (<3 semanas)	+30%
Entrega urgente (< 1 semana)	+50%

En nuestro caso, lo modificamos de la siguiente manera:

Penalizaciones	Calificación
Entrega lenta (+1 semana)	-30%
Entrega muy lenta (1-3 semanas)	-50%

De momento no contemplamos la posibilidad de introducir bonificaciones por la entrega temprana de los encargos.

OBSERVACIÓN

Es cierto que todos estos planes giran entorno a un mundo ideal, y evidentemente el nuestro dista mucho de tanta perfección. Entre puentes, barriladas y otras “causas naturales” un número apreciable de clases pueden perderse. En nuestra Facultad la ocupación de aulas y la carga lectiva del alumnado crean dificultades enormes cuando se quiere recuperar horas perdidas de modo que el hecho de proporcionar un programa flexible con un soporte informático asegura la continuidad del mismo a pesar de las omisiones que puedan ocurrir. De hecho, en el primer cuatrimestre del curso 2001-2, cuando nuestra Facultad conoció una huelga larga, el alumnado de la asignatura que nosotros impartíamos en aquel momento no tuvo excusa para perder ninguna de las actividades prácticas programadas. En resumen, afirmamos que, dadas las circunstancias particulares de nuestra Facultad, pensamos que el alumnado puede aprovechar de manera bastante autónoma los materiales que hemos desarrollado y acudir a las tutorías cuando necesite resolver dudas puntuales.

CALIFICACIONES: MATRÍCULA DE HONOR

Otorgar la calificación de matrícula es una prerrogativa del profesorado en el sistema actual de créditos ya que no existe la obligación de utilizarla. No obstante, pensamos que todos los alumnos deben ser conscientes de que existe la posibilidad de concurrir a este mérito, por lo cual hemos designado textos de especial dificultad como opcionales. En las últimas semanas del cuatrimestre los alumnos que lo desean pueden presentar estas traducciones con el fin de que les sirva como oportunidad para alcanzar la nota máxima.

EVALUACIÓN SUMATIVA

La evaluación sumativa es la que se desprende del uso de exámenes finales. En nuestro Departamento, donde la mayoría de las asignaturas comprenden dos o más bloques, es la práctica normal examinar por módulos y guardar las calificaciones de cada módulo durante el curso académico en el que el alumno se examina. Sólo en el caso de que el

alumno no supere la asignatura a lo largo de las dos convocatorias establecidas —ordinaria de febrero o junio, extraordinaria de septiembre— es necesario que repita el examen de un módulo a pesar de que lo haya aprobado en un curso anterior.

A nuestro entender, la función más importante de los exámenes parciales es la de confirmar que la capacidad traductora que cada alumno viene demostrando a lo largo del cuatrimestre en las traducciones que entrega es acorde con la que ejemplifica una traducción realizada en las limitadas condiciones del examen. Habitualmente otorgamos a las traducciones producidas en exámenes parciales el mismo peso que a las que se entregan quincenalmente.

NORMAS DE EVALUACIÓN

Todas estas consideraciones en torno a la evaluación las plasmamos en unas normas básicas que aplicamos para todas las asignaturas, aunque siempre estamos dispuestos a negociar modificaciones puntuales con grupos específicos de alumnos. Las normas de T3 pueden servir de ejemplo.

Traducción 3

EVALUACIÓN CONTINUA

Encargos semanales

Durante el transcurso del cuatrimestre el alumnado entregará entre 12 y 15 traducciones.

Textos fuente

Los textos fuente y los encargos de traducción aparecen en la *Antología de Traducción* que corresponde a la asignatura para el curso actual. Desde el “Tablón de Docencia” de la asignatura (www.ugr.es Acceso identificado) se puede descargar el texto completo en el caso de que se trate de un texto largo.

Textos meta

El texto meta de la traducción y cualquier otra información necesaria para su realización aparece en la misma *Antología* y en el “Tablón de Docencia”.

Se recomienda el uso de notas a pie de página para informar al cliente/profesor de dificultades, dudas razonables, incongruencias, o decisiones traductológicas.

Presentación de textos

Salvo que el encargo de traducción especifique lo contrario, se usará la guía de estilo de la asignatura y se presentarán todos los textos meta en la plantilla que allí se describe. Las copias en papel serán impresas a doble cara y grapadas, si fuese necesario.

Corrección de trabajos

El profesor se compromete a corregir todas las traducciones entregadas y devolverlas en la semana siguiente para su posterior revisión por parte del alumno. El trabajo revisado se incluirá en la Carpeta de Trabajo que se describe abajo.

En clase se comentarán las traducciones realizadas, pero se recomienda a todo el alumnado que acuda a tutoría para poder resolver dudas individuales y comprobar que la revisión que haya realizado sea la correcta.

Plazos de entrega

Normalmente el plazo de entrega de cada traducción será de cinco días a partir de la fecha del encargo. Con el fin de que el alumnado se atenga a un comportamiento profesional en su trabajo se aplicará una tarifa de puntuación para los trabajos entregados fuera de plazo.

A partir de la fecha de entrega acordada se reducirá la contribución del trabajo a la evaluación continua con arreglo a la siguiente escala:

Penalizaciones	Calificación
Entrega lenta (+1 semana)	-30%
Entrega muy lenta (1-3 semanas)	-50%

Al alumnado que, por los motivos que sean, no pueda entregar cualquier trabajo dentro del plazo máximo, se le anima a que acuda a tutoría con el fin de revisar dicha traducción personalmente con el profesor.

Trabajos en grupo pequeño

FORMACIÓN DE GRUPOS

Con el fin de que el alumnado se forme en las habilidades de comunicación y organización esenciales del trabajo en

equipo, se realizarán trabajos en grupos pequeños de 3 a 5 individuos. Cada vez que se prepara un trabajo de este tipo se formarán grupos nuevos en los que no podrán trabajar alumnos que hayan coincidido en grupos anteriores. La rotación de miembros de los distintos grupos ayuda al alumnado a consolidar los hábitos de trabajo en equipo y las estrategias flexibles de comunicación interpersonal que resultan tan necesarias en el mundo profesional hoy en día, y tan apreciados por las empresas.

CALIFICACIÓN

La mayoría de las traducciones se realizarán de manera individual. Cuando se realicen trabajos en grupo, la calificación será la misma para cada miembro del grupo, siendo la media de las notas de las traducciones que entreguen.

Carpeta de trabajo

Cada uno de los alumnos que se acogen al sistema de evaluación continua preparará una carpeta de trabajo que servirá al profesor como instrumento de evaluación global de la asignatura.

CONTENIDO

Traducciones

Los textos meta que forman parte de la Antología de textos de la asignatura y que el profesor haya corregido a lo largo del cuatrimestre

una revisión de cada texto en la que se hayan incorporado las correcciones adecuadas

se señalarán las correcciones con sombreado

Informes

Los informes que se hayan realizado durante el cuatrimestre y que el profesor haya corregido junto con una versión revisada de cada informe en la que se hayan incorporado las correcciones pertinentes

Exámenes

Los textos meta de los exámenes parciales realizados y una revisión de cada uno de los mismos.

Cuestionario

Un cuestionario de respuestas breves sobre distintos aspectos de la asignatura.

PRESENTACIÓN DE CARPETAS

Las carpetas se presentarán con una portada sencilla de papel, confeccionada con arreglo a las normas descritas en el documento sobre estilo. Se juntarán los documentos incluidos en la carpeta con grapas o con un *fastener*.

PLAZO

Las carpetas de trabajo se entregarán en la última semana del cuatrimestre.

CALIFICACIONES Y REVISIÓN

Se publicará un primer listado provisional en el que figurarán las calificaciones “Apto” o “No apto”, a finales de la última semana del cuatrimestre.

Al alumnado que reciba la calificación “No apto” se le indicará si debe presentarse a uno u otro, o a los dos exámenes finales. A continuación se le comunicará el encargo de traducción del examen o los exámenes correspondientes.

Al alumnado que reciba la calificación de “Apto” se le comunicará la nota global provisional de la asignatura y se abrirá un plazo de 15 días hábiles en el que podrá acudir a tutoría para revisar la carpeta y consultar con el profesor. En todo caso, el alumno que quiera podrá optar por presentarse a uno u otro, o a los dos exámenes finales, sin perjuicio alguno.

EVALUACIÓN SUMATIVA***Exámenes finales***

Se celebrarán dos exámenes finales: uno versará sobre un texto de contenido relacionado con la industria del turismo, y el otro será de un tema de actualidad con contenido de referencias culturales.

PLAZO

Las fechas serán las que fije la Facultad en el calendario anual y que aparecen publicadas en la correspondiente *Guía*

del Alumnado (www.ugr.es/~factrad/examenes.htm). Al ser una asignatura de segundo cuatrimestre, habrá una convocatoria ordinaria en junio-julio, una extraordinaria en septiembre, y –para el alumnado que lo solicite y que reúna los requisitos pertinentes– una convocatoria de finalización de estudios.

ENCARGO DE TRADUCCIÓN

Se publicarán los encargos que correspondan a los exámenes finales con un mínimo de 10 días de antelación a la fecha del examen.

CALIFICACIONES Y REVISIÓN

Se publicará un primer listado provisional en el que figurarán las calificaciones del alumnado y se abrirá un plazo de 15 días hábiles en el que podrá acudir a tutoría para revisar el o los exámenes y consultar con el profesor. En el caso del alumnado que apruebe uno de los dos exámenes, se le guardará la calificación correspondiente hasta la convocatoria extraordinaria del curso en cuestión. Cualquier alumno que vuelva a suspender tendrá que repetir la asignatura completa en cuanto se matricula de nuevo.

Capítulo 5. Epílogo al proyecto docente

8ª TAREA: EVALUAR LA ASIGNATURA

Durante el curso 2002-3, los alumnos y profesores de esta Facultad han participado en un mayor número de encuestas y estudios que en los últimos 10 años. Desde el Rectorado y desde la Facultad se han promovido trabajos de evaluación de calidad a todos los niveles y la “cultura de calidad” deberá producir algunos indicios acerca de la calidad de estas asignaturas, T3 y T9, a lo largo de los próximos meses.

Por otro lado, los cuestionarios V.A.A.D.U. que hemos utilizado nosotros mismos nos darán otras indicaciones acerca de la apreciación de los alumnos de las clases que reciben.

Evaluar la asignatura es una asignatura pendiente, sin duda. Más allá de la evaluación institucional que puede introducirse en la universidad ahora, pensamos que el proceso de reflexión que hemos vivido durante la preparación de este proyecto docente nos ha hecho patente muchas lagunas y muchas posibles mejoras. Creemos que en el futuro inmediato podremos analizar los factores más importantes en el conjunto de variables que tenemos en nuestro entorno de manera que estaremos mejor preparados para afrontar los cambios y adaptaciones que van a ser necesarias para adecuar el aprendizaje de estas asignaturas a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

RESUMEN

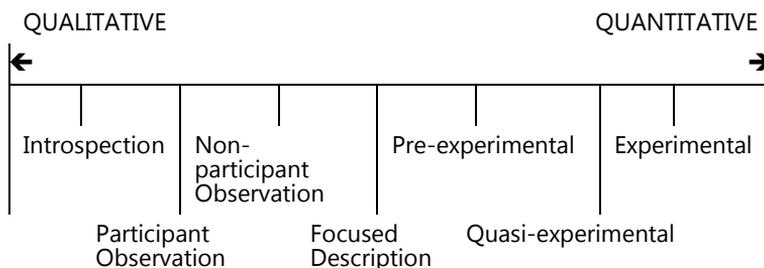
Este proyecto docente ofrece un planteamiento de la Competencia traductora (CT) como eje de la formación de traductores en la combinación A-B, español-inglés. Nuestra concepción de la CT es de un conjunto de competencias esencialmente operativas que existen en paralelo a las de la Competencia comunicativa (CC) en dos lenguas que posea el alumnado. Las interrelaciones entre las dos macro-competencias son complementarias: la CT activa la CC y en el proceso de formación el alumnado puede llegar a desarrollar habilidades o destrezas anteriormente intuitivas de forma consciente para luego llegar a aplicar las mismas inconscientemente de nuevo una vez que hayan dominado su manejo en el contexto de la traducción.

La didáctica de la traducción que aplicamos parte de un concepto sintético de la CT, ya que en la actualidad la mayor parte de los hipotéticos componentes de la CT carecen de fundamento empírico y pensamos que la formación del futuro traductor se encauza mejor dentro de una pedagogía humanista en el que el constructivismo social nos sirve de base para la interacción del proceso de aprendizaje/enseñanza. Procuramos facilitar este proceso a través de objetivos interactivos que orientan el proceso hacia el alumnado y que incluyen medios explícitos para derivar niveles de calidad y niveles de rendimiento del alumnado que pueden ayudarnos al profesorado y al alumnado. Nuestro diseño curricular contempla una rigurosa evaluación del proceso de aprendizaje que ofrece las máximas oportunidades para *feedback* que puede influir en el propio proceso a muy corto plazo. El diseño tiene forma de espiral, ya que procuramos que se repitan elementos del proceso a la vez que se desarrollan en mayor amplitud o profundidad.

Capítulo Investigación

6.

Existe una tradicional oposición entre los paradigmas de investigación cualitativa y cuantitativa que muchos autores intentan suavizar con el uso del término “continuo” para describir las relaciones que pueden existir (Cohen y Mannion 1989; Seliger y Shohamy 1989; Larson-Freeman y Long 1991; Black 1993; y Cresswell 1994). La descripción gráfica que ofrecen Larson-Freeman y Long (1991:15) sirve para ubicar algunos procedimientos investigadores en este continuo.



La mayor parte de nuestra labor investigadora se ubica hacia el lado cuantitativo aunque no por ello renunciamos a trabajar en campos cualitativos, ya que vemos ambos planteamientos como complementarios y no opuestos, siempre y cuando los procedimientos que se emplean demuestren validez y fiabilidad suficientes.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Comenzamos a trabajar en el campo de la investigación cualitativa a raíz de nuestra formación inicial en la

Enseñanza del inglés como lengua extranjera (conocido por las siglas TEFL, Teaching English as a Foreign Language) basado en los fundamentos humanistas que hemos descrito anteriormente. En este sentido, nuestras primeras publicaciones formaban parte de una tradición en la didáctica del inglés como lengua extranjera de compartir con otros profesionales el fruto de nuestra propia experiencia en el aula (Robinson 1983, 1985, 1986a, 1986b, 1988, 1990a, 1990b, 1990c, 1990d, 1991, y 1992.) Durante muchos años, coincidiendo con nuestro trabajo en el sector privado a través de los Institutos del Consejo Británico en Valencia y Granada, la organización Pilgrims Language Courses, y luego como profesional libre, procuramos contribuir al desarrollo de nuestra profesión y de nuestros compañeros y alumnos.

INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Autores como Allwright (1988), Chaudron (1988) y Wragg (1994) propugnan la metodología conocida como investigación en el aula. Nosotros hemos realizado varios estudios de este tipo, incluido los que formaron parte de nuestra formación de tercer ciclo en cursos de doctorado dirigidos por el profesor Dr. Daniel Madrid Fernández del Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Este proceso de formación, que coincidía con el principio de nuestra docencia en la entonces Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes, también vio su fruto en el desarrollo de nuestras publicaciones que se orientaron cada vez más hacia métodos de investigación cuantitativa (Robinson 1991, 1993a, 1993b, 1994a, 1994b; Madrid y otros 1993a, 1993b).

En los cursos 2001-2 y 2002-3, hemos retomado este planteamiento investigador en respuesta a los cambios que prevemos en el futuro a medio y a largo plazo a raíz de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Actualmente tenemos dos trabajos en curso en los que investigamos las percepciones de alumnado acerca de la docencia que impartimos: uno en nuestra Facultad, que utiliza un cuestionario de evaluación desarrollado en la Universidad de Sevilla (Villar Angulo 2002:11-2); otro en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, que utiliza un procedimiento cualitativo (Ratcliff 2002).

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA EXPERIMENTAL

Estamos plenamente convencidos de que el examen es uno de los instrumentos de investigación empírica peor valorados. Muchos docentes ignoran el valor del examen para medir distintos parámetros de la enseñanza/aprendizaje del alumnado. En este sentido, abogamos por una visión integradora de la docencia y la investigación en la que el papel del examen –sea cual sea el diseño del instrumento específico– tenga especial protagonismo. Hemos llegado a esta conclusión tras los últimos diez años de investigación en el campo de la evaluación y a raíz de un contrato de investigación entre la Fundación Empresa-Universidad de Granada y la Organización del Bachillerato Internacional en vigor desde 1993.

FUNDACIÓN EMPRESA UNIVERSIDAD DE GRANADA

En 1989 se creó la Fundación Empresa Universidad de Granada para “fomentar y desarrollar la cooperación entre la Universidad de Granada y las empresas y entidades, tanto privadas como públicas, en los ámbitos de la investigación, desarrollo e innovación, la formación, la promoción de iniciativas empresariales y el empleo”. Es el órgano que los docentes investigadores de la Universidad usamos para gestionar nuestra colaboración en investigación con otros organismos. En la actualidad, participamos en dos contratos en los que figuramos como Investigador principal, y hemos colaborado en un tercero.

Contrato número 728: Organización del Bachillerato Internacional

La Organización del Bachillerato Internacional, conocido por las siglas que corresponden al nombre en inglés IBO (Internacional Baccalaureate Organization) presta servicios a 1425 colegios en 115 países (IBO 2003). Estos consisten en la elaboración de planes de estudios y sistemas de evaluación, la capacitación de profesores y seminarios de formación, la colaboración mediante redes electrónicas, otros servicios de carácter educativo. En los últimos años, la IBO ha experimentado un crecimiento enorme y estamos

orgullosos de haber participado en la medida de lo posible a través de un contrato de la Fundación Empresa Universidad de Granada (número 728). Nuestro papel en este contrato ha sido como investigador principal, y hemos desarrollado distintas tareas:

Desarrollo del actual plan de estudios y evaluación para Lengua B en el Programa de Diploma (para alumnos en los dos últimos cursos de enseñanza secundaria)

Examinador responsable de Lengua B inglés, autor de los correspondientes exámenes de “Comprensión y manejo de textos”, “Expresión escrita” y “Comprensión auditiva”, y Presidente del correspondiente Tribunal para las convocatorias de mayo y noviembre durante 8 años (1993-2001)

Formador de profesores en cursillos de formación (1992 hasta la fecha)

Examinador de Lengua B inglés, responsable de la corrección de Monografías; exámenes de “Comprensión y manejo de textos” y “Expresión escrita”; moderador de pruebas de expresión oral de Evaluación interna (2001 hasta la fecha)

En la convocatoria de mayo de 1993, a los exámenes de Inglés B se presentaron 2609 candidatos de nivel superior y otros 1041 a nivel medio; en 1996 se introdujo un programa en Inglés A2 –inglés como segunda lengua– lo cual redujo en la candidatura para Inglés B en 615 candidatos a nivel superior y 184 a nivel medio. No obstante, en 2001 fueron 1284 los candidatos para nivel superior y 1150 para nivel medio que realizaron los últimos exámenes que redactamos (Roberts 2003).

En este contexto, señalamos la experiencia investigadora adquirida durante los años en que ocupamos el cargo de Examinador responsable. El proceso de preparación de exámenes en un organismo de esta envergadura es largo, complejo y extremadamente riguroso, sírvase de ejemplo el calendario de preparación de la última convocatoria para la que diseñé los exámenes:

Encargo	Julio 1999
Primer borrador	Septiembre 1999
Revisión por asesor externo Dr Brendan J. Carroll	Noviembre 1999
Segundo borrador	Diciembre 1999
Revisión por comisión de revisores Dra Marti van Heusden (University of Stellenbosch, South Africa) y Dra Anne Scott (University of British Columbia, Canadá)	Enero 2000
Reunión con comisión de revisores	Febrero 2000
Versión definitiva	Junio 2000
Fecha de exámen	Mayo 2001
Corrección de exámenes	Mayo-junio 2001
Reunión del tribunal	Finales de junio 2001
Redacción del informe	Junio-julio 2001
Publicación del informe general de la asignatura	Otoño 2001

Los productos de estos años de investigación son los múltiples documentos “grises” en nuestro currículo: los exámenes e informes correspondientes.

IBO: EL PLAN DE ESTUDIOS Y EVALUACIÓN

El plan de estudios que desarrollamos en 1993 sigue en vigor, aunque en 2004 se introducirán una serie de modificaciones a la luz de los últimos diez años. La filosofía del programa se fundamenta en los principios de evaluación en competencia comunicativa detallados en los trabajos de Carroll (1980, 1992) y Carroll y Hall (1985). El diseño que empleamos se caracteriza por ser ecléctico ya que utiliza técnicas de examen de una amplia gama de fuentes, como Alderson (1990), Alderson, Clapham, y Wall (1995), Alderson y North (1991), Bachman (1990) Bachman y Palmer (1996), Fulcher (1987), Heaton (1988), Henning (1987), Upshur y Turner (1995) and Weir (1990). Todo ello nos sirvió como fuente de conocimiento y destreza en la elaboración de nuestra tesis doctoral en el campo de la evaluación de aptitud para traducir.

Contrato 1876: “Traducciones y revisiones de traducciones”

El ámbito de este contrato es mucho mayor que el del anterior ya que cubre labores de traducción, revisión y de otra índole que podamos ejercer sin especificar las empresas

o entidades involucradas. Nuestra participación en contratos de esta clase viene motivada por nuestro convencimiento de que quien no traduce carece de validez aparente a los ojos de sus alumnos cuando habla de traducción. Además, dicho sea de paso, estas experiencias nos surtan de materiales y anécdotas imprescindibles en las clases.

Actualmente, colaboramos en un equipo de traducción médica dedicada a la versión inglesa de la página web de la Revista Española de Cardiología (www.revespcardiol.org). La Sociedad Española de Cardiología edita todos sus artículos en español y en inglés y publican las traducciones en formato electrónico cada mes. La editorial Doyma S.L. es la que gestiona la publicación. En los primeros ocho meses de publicación de la versión inglesa comprobaron serias deficiencias en las traducciones y replantearon la subcontratación a una agencia. Decidieron crear un equipo estable de traductores coordinado por la traductora-editora Karen Shashok Richardson (2003) para asegurar que se cumpliera el calendario de producción sin que la traducción supusiera ningún retraso en la aparición de los números, así como para asegurar que la calidad de las traducciones al inglés fuese aceptable para los lectores que no tuvieran el inglés como primer idioma.

El equipo ha realizado la traducción de los números editados desde mayo de 2003, aunque todavía no aparecen en la página web por problemas contractuales con el equipo anterior.

TESIS DOCTORAL

En España nadie se opuso a la decisión de introducir una prueba específica de aptitud para la licenciatura en Traducción e Interpretación, a pesar de que previamente no se había definido el concepto de aptitud y tampoco se había demostrado empíricamente que existiera uno u otro modelo de herramienta adecuado para medirlo. Ante esta situación, nosotros abordamos el diseño, desarrollo y perfeccionamiento de unas subpruebas de destrezas lectoras en Lengua A Español (LA) y Lengua B Inglés (LB) para medir la aptitud para traducir del candidato (Robinson 2000). Para ello, elegimos un modelo de diseño de investigación correlacional propuesto por J.B. Carroll (1981) y preparamos una serie de pruebas de destrezas lectoras basándonos en una especificación de prueba derivada de la taxonomía de destrezas comunicativas y

lingüísticas de Munby (1978). Nuestro estudio se dividió en dos partes: una longitudinal y otra transversal. Diseñamos las subpruebas según los criterios establecidos en la teoría clásica de examen (Bachman 1990). En este proceso utilizamos actividades y métodos de análisis del ítem conforme con los que se suelen encontrar en la bibliografía al uso (Weir 1983, 1990, 1993; Crocker y Algina 1986; Heaton 1988, 1999; Alderson et al 1995; Baxter 1997; entre otros). Nuestros resultados demostraron la validez predictiva de las subpruebas y la mayoría de las correlaciones entraron en el rango típico de este tipo de estudio (Spolsky 1995).

La validez **crieterial**, de nuestras pruebas demostró que una prueba comercial (Allan 1990) fue más eficaz como instrumento. Evidentemente, no es factible utilizar una prueba de este tipo como prueba de acceso, no obstante, los valores y la naturaleza de las correlaciones nos llevan a unas conclusiones significativas.

De entrada, como descubrió Clapham (1975), vemos que los conocimientos lingüísticos generales y las destrezas lingüísticas son instrumentos que miden la aptitud con mayor acierto que pruebas basadas en gamas de conocimientos o destrezas más restringidas. Además, las destrezas que evaluamos en los exámenes de traducción general parecen más complejas. Pocos aspectos de nuestra investigación dieron resultados definitivos aunque abrieron las puertas de la investigación a muchos campos nuevos.

El próximo paso

En los años que han transcurrido desde que terminamos el estudio hemos continuado con nuestro análisis del nivel de inglés del alumnado que entra en esta Facultad. La supresión de la prueba de aptitud causó una gran preocupación entre el profesorado ante el posible declive en el nivel de preparación del alumnado —resultado que no ha materializado entre el alumnado de Lengua B inglés. Al término del curso académico 2002-3 dispondremos de datos para realizar otro estudio correlacional paralelo al anterior que esperamos publicar próximamente.

PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE

La Universidad de Granada desarrolla un Plan de Calidad Docente para el cuatrienio 2001-4 que incluye un Programa

de Innovación y Mejora Docente con el objetivo de “satisfacer las expectativas de una formación de calidad, moderna y orientada al entorno social” (Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente 2001:6). Este plan contempla distintas actuaciones entre las cuales figura el apoyo institucional y económico a proyectos de innovación docente propuestos por profesores de distintos departamentos. En este contexto, nosotros participamos en dos grupo: “Aula.int”, que busca crear un entorno virtual para la formación integrada en una serie de asignaturas para el que se acaba de aprobar la renovación del apoyo económico; y “Localización del texto multimedia: generación de recursos en el aula de traducción científica y técnica”, un proyecto nuevo en el que participamos con compañeros de asignaturas de traducción científico-técnica y que detallaremos más abajo.

AULA.INT

Este proyecto se enmarca dentro de la investigación en el aula dado que su objetivo principal es mejorar la integración entre asignaturas en un entorno virtual y real para proporcionar a los alumnos participantes una experiencia simulada que se parezca en el grado de lo posible a lo que luego se encontrarán en el mundo profesional. El proyecto tiene dos posibles vías de explotación en la docencia de las asignaturas implicadas: la primera es más “fácil” de poner en práctica ya que se gestiona el modelo ya refinado dentro de un solo grupo de alumnos matriculados en T9, que es una optativa de 4º curso. En este contexto, todos los alumnos pueden haber cursado todas las asignaturas implicadas. La segunda opción es más compleja en cuanto a su realización ya que abarca las distintas asignaturas en los cursos en los que aparecen en el plan de estudios. En esta versión, se trata de integrar alumnos de 2º, 3º y 4º en equipos multidisciplinares con la coordinación de todos los profesores involucrados. Ésta representa el gran reto de la segunda parte del proyecto.

LOCALIZACIÓN DEL TEXTO MULTIMEDIA: GENERACIÓN DE RECURSOS EN EL AULA DE TRADUCCIÓN CIENTÍFICA Y TÉCNICA

En mayo de 2003, los profesores que solicitamos ayuda del Vicerrectorado para llevar a cabo este nuevo proyecto

recibimos confirmación de una subvención de unos 4200€ Este proyecto se apoya en la experiencia ganada en anteriores proyectos –en concreto: “Aula de investigación del texto multimedia: procesos de autoaprendizaje aplicados a la traducción subordinada” y “Aula virtual de traducción”– y se centra en objetivos particulares de la traducción científica y técnica que partan de la explotación de recursos de lingüística de corpus. En especial, integraremos los resultados obtenidos dentro del marco del proyecto I+D Oncoterm (PB98-1342), en el que participaron 3 de los miembros solicitantes, con la docencia de la traducción científica y técnica para elaborar material didáctico. Otros objetivos específicos de este proyecto son: concienciar al alumno de la multidisciplinariedad del proceso de traducción; formar al alumno en el campo de la localización –principal salida profesional en traducción directa de nuestros egresados; motivar al alumnado a través de su participación en el proceso de aprendizaje, en la elaboración de material didáctico y la gestión de encargos reales de traducción en el contexto del texto multimedia; dotar al alumnado de las herramientas y conocimientos que le permitirán la incorporación al mercado laboral; conectar la metodología y los criterios didácticos de la docencia y la evaluación de las distintas asignaturas de traducción científica y técnica, tanto directa como inversa); crear recursos y bases metodológicas que puedan aplicarse a otras licenciaturas y a otros campos de especialidad. Para vincular las relaciones universidad-empresa, y especialista-traductor, este proyecto cuenta con profesionales de todos estos ámbitos.

PUERTO TERM: LA REPRESENTACIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA GENERACIÓN DE RECURSOS TERMINOLÓGICOS DENTRO DEL DOMINIO DE LA INGENIERÍA DE COSTAS

Sin duda alguna, el proyecto de investigación que representa el mayor reto en el futuro próximo es el proyecto de investigación denominado PuertoTerm dirigido por la catedrática Dra Pamela Faber. Este proyecto, para el que se ha solicitado financiación al Ministerio de Educación y Cultura se centrará en la generación de recursos terminológicos para la representación de conceptos especializados del dominio de la ingeniería hidráulica. El objetivo del proyecto es facilitar el intercambio de conocimiento entre países europeos y

contribuir a la normalización de las designaciones lingüísticas de conceptos en diferentes lenguas.

Participar en este proyecto será el comienzo de un nuevo capítulo en nuestra trayectoria investigadora.

DIVULGACIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO

Dentro de nuestra labor investigadora entendemos como prioritario la diseminación del conocimiento entre nuestros pares y por ello procuramos contribuir a través de nuestra colaboración con una serie de publicaciones periódicas de ámbito internacional y nacional como autor y editor.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Durante muchos hemos contribuido con frecuencia a las secciones de reseñas bibliográficas de las revistas *EFL Gazette*, *Greta* y *Modern English Teacher*, entre otras.

LABOR EDITORIAL

Durante los años 1999-2001, en conjunto con Adelina Sánchez Espinosa del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada, editamos los números semestrales de la revista *Greta*, publicada en Granada por la Asociación de Profesores de Inglés de Andalucía.

Comentario

En definitiva, pensamos que nuestro currículum demuestra un interés por y una constancia en nuestra labor investigadora. Somos conscientes de que aún nos queda mucho por hacer y nos ilusiona esta perspectiva. Los retos que supone el proyecto de I+D “PuertoTerm” en el que esperamos participar, y los proyectos de innovación docente que vamos a iniciar en el curso 2003-4 supondrán nuevos conocimientos a adquirir y nuevas oportunidades para invertir nuestra experiencia investigadora.

Bibliografía

Allan, Dave. 1990. *Oxford Placement Test 1*. New ed. Oxford: Oxford University Press.

———. 1992. *Oxford Placement Test 2*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

Atkinson, D. 1987. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal* 41, 241-247.

Baker, Mona. 1992. *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London and New York: Routledge.

Ballester Casado, Ana. Unpublished. Algunos criterios de selección y evaluación de textos. *I Seminario de Didáctica de Traducción*. Vigo: Universidad de Vigo.

———. 2001. Proyecto docente e investigador. Ana Ballester Casado, Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Granada, 18071 Granada, Spain.

Bell, Daniel. 1989. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Madrid: Alianza.

Bloom, Benjamin S. 1979. *Taxonomía de los objetivos de la educación: clasificación de las metas educativas/ por una comisión de examinadores de enseñanza técnica y universitaria*. Traductor Isaías Acarreta Arnedo. Alcoy, Alicante: Marfil.

Boletín Oficial del Estado. 1983. Ley de Reforma Universitaria.

———. 1984. Real Decreto 1888/1984 por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de cuerpos docentes universitarios.

———. 2002. Resolución de 18 de diciembre de 2001, de la Universidad de Granada por la que se modifica la de 3 de diciembre de 2001, por la que se convocan concursos para la provisión de plazas a Cuerpos Docentes. 1417.

Boletín Oficial del Estado. 2001. Adecuación del plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación. 12336-44. Número 79.

———. 1983. Ley de Reforma Universitaria (LRU). 209-83.

- . 2001. Ley Orgánica de Universidades (LOU). 307-2001. Pp. 49400-49425.
- . 1994. Plan de estudios de Licenciado en Traducción e Interpretación. 19853-62. Número 149.
- . 1991. Real Decreto 1385/1991.
- . 2002. Resolución de 18 de diciembre de 2001, de la Universidad de Granada por la que se modifica la de 3 de diciembre de 2001, por la que se convocan concursos para la provisión de plazas a Cuerpos Docentes. 1417.
- Boletín Oficial del Estado, and Ministerio de Educación y Cultura. 1987. Real Decreto 1497/1987. Número: 104-1998 Sección: I.
- . 1998. Real Decreto 779/1998 por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de Noviembre 1987. I.
- Bourne, Julian G. 2002. Traducción 5 A-B (Inglés) científico-técnica (6 créditos). Programa 2002/3.
- Brophy, J. 1985. Teacher's expectations, motives, and goals for working with problem students. In *Research on Motivation in Education*. C Ames, and R. Ames, 175-212. New York: Academic Press Harcourt Brace Jovanovich.
- Brown, Gillian, and George Yule. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge Textbooks in Linguistics, Ed. Peter H. Matthews. Cambridge: CUP.
- Campbell, Stuart. 1998. *Translation into the Second Language*. Applied Linguistics and Language Study, Ed. Christopher N. Candlin. London and New York: Longman.
- Candlin, Christopher N. 1987. Towards task-based language learning. *Language learning tasks*. Eds. Christopher N. Candlin, and D. Murphy Englewood Clifles, NJ: Prentice Hall.
- Carroll, John B. 1981. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Pp. 83-118. In Ed. K. C. Diller, Rowley, MA: Newbury House.
- Castells, Manuel. 1996. *The Rise of the Network Society*. Vol. I. Malden MA, USA: Blackwell.
- Cózar Sievert, R.d. 2003. El cambio de mentalidad para la convergencia europea. Vicerrector de Ordenación Académica y Planes de Estudio de la Universidad de Cádiz. Conferencia en Baeza, 4-5 febrero, 2003.
- Delisle, Jean. 1984. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. 2nd Ed. Danica Seleskovitch. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona. 1997. *Sugerencias para los concursos de profesorado del área de Lingüística aplicada a la Traducción e Interpretación*.

Dollerup, Cay. 1996. The emergence of the teaching of translation. In *Teaching Translation and Interpreting, 3. New Horizons. Papers from the Third Language International Conference. Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995*. Pp. 19-30. In Eds. Cay Dollerup, and Vibeke Appel, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Faber, Pamela B. 2002. Oncoterm: sistema bilingüe de información y recursos oncológicos. *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*. Pp. 177-88. In Eds. Amparo Alcina Caudet, and Silvia Gamero Pérez, Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

———. 2003. Panorama de la Investigación Traductológica en España. In: Muñoz Martín, R., (Ed.) I Congreso de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, Granada: Universidad de Granada]

Faber, P.B. and Tercedor Sánchez, M.I. 2001 Codifying conceptual information in descriptive terminology management. *Meta* XLVI, 192-203.

Facultad de Traducción e Interpretación. 2002. Sistema de Cita Previa Matrícula Curso Académico 2002-2003.

Fernández Nistal, Purificación, and J. M. Bravo Gozalo, Eds. 1995. *Perspectivas de la traducción inglés/español: Tercer Curso Superior de Traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Fundación Empresa Universidad de Granada. Sin fecha. Fundación Empresa Universidad de Granada.

García Román, A. (2003) El sistema de créditos europeo. Espacio europeo de enseñanza superior. Notes: Conferencia en Baeza, 4-5 febrero, 2003. Copia de presentación en fotocopias.

García Valcárcel, A., Coordinator. 2001. *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.

Gómez, Emily L. 1998. *Portfolio Assessment and English Language Learners: An Annotated bibliography*. Providence, Rhode Island: The Northeast and Islands Educational Laboratory at Brown University.

Harris, Michael. 1997. Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT Journal* 51, no. 1: 12-9.

Hartley, J. 1994. *Designing Instructional Text*, 3rd edn. London: Kogan Page Ltd.

Henares Cuéllar, Ignacio, Dirección General. 2002. *Universidad y Patrimonio. Inventario de l Patrimonio Mueble en las Universidades Europeas. Catalogación, tutela y difusión en Granada, Coimbra y Venecia. Subvencionado con el Programa Raphael de la Unión Europea. Ref n° R 99/11.2a.24/-99/S12.82238(B3-2000)* 2. Traductores Laura Carlucci, Helena Tornay Mejías, M^a Luisa Martínez de Grado, Juan Fernández García, Ana M^a Díaz Ferrero, Bryan J Robinson, and Patrizia Soffiati. Granada: Universidad de Granada.

- Hobsbawm, Eric. 1995. *Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991*. London: Abacus.
- Holmes, James S. 1988. The name and nature of Translation Studies. In *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Author James S. Holmes, 67-80. Amsterdam: Rodopi.
- Howard, Michael Eliot, and William Roger Louis, Editors. 1998. *The Oxford history of the twentieth century*. Oxford: Oxford University Press.
- Hurtado Albir, Amparo, Dir. 1999. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa.
- . 1999. Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes. In *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Jiménez Hurtado, Catalina. 1996. *Proyecto docente e investigador*. Unpublished.
- Kiraly, Don C. 1999. From teacher-centered to learning-centered classrooms in translator education: Control, chaos or collaboration? *Online symposium on Innovation in translator and interpreter training*. Intercultural Studies Group.
- . 1995. *Pathways to translation: pedagogy and process*. Kent: Kent State University Press.
- . 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Lörscher, Wolfgang. 1986. Linguistic Aspects of Translation Processes: Towards an Analysis of Translation Performance. In *Interlingual and Intercultural Communication*. (Eds.) Juliane House, and Shoshona Blum-Kulka, 277-92. Tübingen: Narr.
- . 1992. Process-oriented research into translation and implications for translation teaching. *Traduction, Terminologie, Rédaction (TTR)* 5, no. 1: 145-61.
- . 1991. *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Narr.
- . 1992. Translation Process Analysis. *Proceedings of the Fourth Scandinavian Symposium on Translation Theory*, pp. 195-211. Translation and Knowledge, no. SSOTT IV.
- Marcelo García, Carlos. 2001. El proyecto docente: una ocasión para aprender. In *La Enseñanza Universitaria*. Coordinador A. García Valcárcel, 45-78. Madrid: Editorial La Muralla.
- Munday, Jeremy. 2001. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London and New York: Routledge.

Muñoz Martín, Ricardo. 1998. Proyecto docente para concursar a la plaza que, con el perfil 'Teoría de la Traducción y Traducción inglés-español' convocó la Universidad de Granada. Ricardo Muñoz Martín Departamento de Traducción e Interpretación Universidad de Granada 18071 Granada Spain.

Nord, Christiane. 1991. *Text Analysis in Translation Theory. Theory, Method and Didactic Applications of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Translators Christiane Nord and P. Sparrow. Amsterdam: Rodopi.

———. 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St Jerome Publishing.

———. 1999. *Translating as a Text-Production Activity*.

Nunan, David. 1988. *Syllabus Design*. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education, Eds. Christopher N. Candlin, and H. G. Widdowson. Oxford: Oxford University Press.

Olvera Lobo, María Dolores, María Rosa Castro Prieto, Ricardo Muñoz Martín, Bryan J Robinson, and Ignacio Villena Álvarez. 2003. *Nuevas tecnologías y didáctica de la traducción: Innovación docente vía Internet*.

———. 2003. Proyecto de aula virtual de traducción e interpretación: Aula.Int. *I Congreso de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, Editor Ricardo Muñoz Martín. Granada: Universidad de Granada.

Ostos Garrido, M^a Jesús. 2 May 1927. Letter to Robinson, Bryan J.

Peters, Tom and Robert H. Waterman. 1982. *In Search of Excellence*. Glasgow: Fontana/Collins.

Presas, M. 1996. *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Doctoral thesis.

Robinson, Bryan J. 2003. Descriptores, distribuciones, desviaciones y fronteras: un planteamiento objetivo ante la evaluación del alumno de Traducción mediante exámenes. In *Os Estudos de Tradução na Universidade Aberta*, Editor Carlos Castilho Pais. Lisboa: Universidade Aberta.

———. 1996. La evaluación de la traducción. In *Actas de las I Jornadas Nacionales sobre Diseño Curricular del Traductor e Intérprete*, (Eds.) Wenceslao-Carlos Lozano, and José Luis Vázquez Marruecos. Granada, Spain: University of Granada.

———. 2000. *Formulación, desarrollo y perfeccionamiento de pruebas iniciales para el primer ciclo de estudios en Traducción dentro de la Licenciatura en Traducción e Interpretación*. PhD thesis ed. Granada: Universidad de Granada.

Robinson, Douglas. 1997. *Becoming a Translator: An Accelerated Course*. London and New York: Routledge.

- Robinson, Peter, and Steven Ross. 1996. The Development of Task-Based Assessment in English for Academic Purposes Programs. *Applied Linguistics* 17, no. 4: 455-76.
- Ryan, Alan. 1998. The Growth of a Global Culture. In *The Oxford history of the twentieth century*. Editors Michael Eliot Howard, and William Roger Louis, 63-76. Oxford: Oxford University Press.
- Shashok Richardson, Karen. 2003. *Proyecto: Gestión de la traducción al inglés de los artículos publicados en la Revista Española de Cardiología*.
- Smith, Kari. 2000. Negotiating assessment with secondary-school pupils. In *Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice*. Editors Michael P. Breen, and Andrew Littlejohn, 55-62. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1991. Self-evaluation in Foreign Language Learning. Correlation between teacher evaluation and students' self-evaluation in EFL. *EARLI conference*.
- Stolze, R. 1992. *Hermeneutisches übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen*. Tübinger Beiträge Linguistik, 368. Tübingen.
- Swales, John M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Applied Linguistics, Eds. Michael H. Long, and Jack C. Richards. Cambridge: CUP.
- Szuki, Atsuko. 1988. Aptitudes of Translators and Interpreters. *Meta* 33, no. 1: 108-14.
- Tercedor Sánchez, María Isabel. 2001. *Proyecto Docente*. 258 + annexes.
- Tirkkonen-Condit, Sonja, (Ed.) 1991. *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies: Selected Papers of the TRANSIF Seminar, Savonlinna, 1988*. Language in Performance, Eds. Werner Hüllen, and Rainer Schulze, 5. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Toury, Gideon. 1991. What are Descriptive Studies of Translation Likely to Yield apart from Isolated Descriptions? In *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies, 1990*. Editors Kitty M. van Leuven-Zwart, and Ton Naaijken, 171-92. Amsterdam: Rodopi.
- Tyler, R. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, New York: Harcourt Brace. Citado en Nunan 1988.
- Universidad de Granada. 2000. "Estatutos de la Universidad de Granada." Web page, [accessed 15 July 2002]. Available at <http://www.ugr.es/%7Eofiiinfo/Estatuto.htm>
- Vega Expósito, Miguel. 1999. Teaching Scientific and Technical Translation. *Perspectives-Studies in Translatology* 7, no. 2: 241-51.
- Vercher, Yolanda. 3 June 2003. Letter to Bryan Robinson.

Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. 2001. *Calidad. Un objetivo común. Plan de Calidad Docente*. Granada: Universidad de Granada.

Villar Angulo, Luis Miguel. 2002. Evaluación de la enseñanza y del proyecto docente. *Elaboración de proyectos docentes y mejora de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Zabalbeascoa, Patrick. 2002. "La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora." Web page, [accessed 6 November 2003]. Available at <http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>

———. 2000. From Techniques to Types of Solutions. *Investigating Translation. Selected papers from the 4th International Congress on Translation, Barcelona 1998*. Allison Beeby Lonsdale, Doris Ensinger, and Marisa Presas, 117-27. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Zabalza Beraza, Miguel Ángel. Unpublished. Funciones y estructura del proyecto docente. In *Curso de proyecto docente y mejora de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

———. 1987. Los contenidos. In *Diseño y desarrollo curricular*. Author Miguel Ángel Zabalza Beraza, 121-48. Madrid.

Zaro Vera, Juan Jesús, and Michael Truman. 1998. *Manual de traducción: A manual of translation: textos españoles e ingleses traducidos y comentados*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Anexo I. Componentes de competencia traductora

LA COMPETENCIA TRADUCTORA DERIVADA DE NUESTRAS FUENTES

Nuestras fuentes son los manuales, artículos y obras de investigación en el campo nuestra intención es el de incluir el máximo de contenidos. Las obras consultadas son Beeby Lonsdale (1996); Beaugrande y Dressler (1991); Campbell (1998); Delisle (1993); Elena García (1994); Hervey, Higgins and Haywood (1995); Hurtado Albir (1995); Nord (1999); Suzuki (1988); Vázquez Ayora (1977); Zaro Vera y Truman (1998) entre otros.

COMPETENCIA COMUNICATIVA EN DOS LENGUAS

Comprende las competencias gramatical, léxica, sociolingüística, discursiva y discursiva-textual. En la práctica de la enseñanza teórico-práctica de asignaturas de traducción la discursiva textual es la de mayor importancia. No obstante, los autores fijan objetivos específicos contrastivos dentro de las otras competencias.

Competencia lingüística

COMPETENCIA GRAMATICAL Y LÉXICA

Verbs of speech (me dijo que era verdad ⇔ he told me it was true [S+V+O+O]) but he said to me it was true [S+V+to+O+O]). (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

Subjunctive expressing purpose/aim versus indicative expressing result/effect (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Conjunctive phrases (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Orders and requests (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Informal “tú/vos/vosotros(as)” versus formal “usted/ustedes”: European versus Latin American usage (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Emphatic reinforcement (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Modification of imperative tone (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Pronominalization: to show how English has a preference for lexical repetition and pronominalization, whereas Spanish tries to avoid lexical repetition and overuse of pronouns and prefers to use synonyms, superordinates, general words, or paraphrase. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4; Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Pronominalization, transitivity and change of meaning (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Emphatic pronominalization (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Possessive pronominalization (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Uses of “se” and their contextual communicative effect (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Passive and impersonal constructions. Verbal periphrasis: the structure comprising an auxiliary verb, which usually loses some or all of its original semantic content, and an infinitive, gerund or participle: passive periphrasis always employs a past participle.

Verbal paraphrase with “ser”

Verbal paraphrase with “estar”

Passive reflexive. (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Nuancing “ser” versus “estar” (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Reflexive passive/impersonal constructions (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

To reinforce the idea that different languages and cultures organize meaning and lexis in different ways (that words may

belong to several different semantic fields or lexical sets) (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To help the students think about which fields of discourse use standardized language – that is, words and expressions that have become institutionalized and have only one possible translation in the TL. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To distinguish between standardized and nonstandardized language. Weather reporting has been chosen as a good example of transcoding within a restricted code. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To make students aware that even standardized language is not eternal but develops with social and cultural change. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To illustrate the difference between denotative and connotative meaning. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4; Hervey, Higgins and Haywood 1995)

To use the concept of semantic fields and lexical sets to help students (a) to appreciate the value that a word has in a given system, and (b) to develop strategies to deal with non-equivalence. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

Fundamental aspects of LSP and terminology. (Nord 1999)

To illustrate the difference between denotative and connotative meaning. In the previous exercise, the vocabulary was concrete and denotative and had to be translated accordingly. We used Delisle's notion of transcoding rather than translating and pointed out that weather forecasts are a text type that can be successfully translated by computers. In this text, the weather expressions are used metaphorically, for the connotative meaning, and they cannot be transcoded. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To make students aware of the principle that lexical polysemy is solved by textual context (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To provide examples of nonequivalence at word level and strategies used by translators to overcome the problem (from categories in Baker 1992:26-38) (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To provide experience in coping with the limitations imposed by the physical constraints of the subtitle. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To use the concept of semantic fields and lexical sets to help students (a) to appreciate the value that a word has in a given system, and (b) to develop strategies to deal with non-equivalence. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Comprensión de culturas y costumbres de otros países (Tuning, en Cózar Sievert 2003)

To sensitize students to the specificity of communicative behavior, particularly with regard to their own linguaculture (Nord 1999)

To make students aware of the relationship between context and register

Field

Mode

Tenor (Duff 1989:37). (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

Dialect and sociolect (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Sociolect and code-switching (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Social register and tonal register (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Social stereotypes (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

To establish the register of the SL (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To give students practice in using the correct register for business letters. By following models and parallel texts, they are encouraged to use appropriate formal expressions without overusing unnecessary jargon, to be brief and clear, and to use proper emphasis and reference. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

COMPETENCIA DISCURSIVA

Genre (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Subtitling (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

To establish the principle that the same expressions may be standardized in one field of discourse but not in another. In the previous exercise, translating weather reports, the meteorological expressions were standardized. In this exercise, meteorological expressions are used metaphorically in an economics text. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To make students aware of the importance of reference and repetition in providing cohesion in an English text. Unlike Spanish, the English system makes very few distinctions in terms of number, gender, and verb agreement; therefore, greater attention must be paid to making references clear. Patterns of referential cohesion can be adjusted in the SLT to reflect TL preferences. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To make students aware of the problem of reformulation and collocation (lexical patterning and the likelihood of certain words occurring with other words and the naturalness of the resulting combinations). (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To provide examples of nonequivalence at word level and strategies used by translators to overcome the problem (from

categories in Baker 1992:26-38). (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To reinforce awareness of linguistic contrasts between the two languages when writing headlines: use of capital letters, alliteration, articles, gerunds, word play, and so on. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To reinforce notions of textual coherence and cohesion in English. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To show how textual coherence is achieved by the network of relations in the text, but that this coherence would be totally clear only in the context in which the text was written, the days leading up to the Gulf War. If time and place separate the TLT readers from that context, a considerable amount of explication would be needed to make the text coherent. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To show that ... all the micro- and macrostructures that make up a text are independent. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To show the importance of syntactic and tachygraphic strategies in providing textual cohesion. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To work on a very common Spanish ⇔ English reformulation problem: differences in sentence length and organization. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To find alternative syntactic cohesion strategies used in the SLT that do not have direct equivalents in the TL. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

COMPETENCIA TEXTUAL

Convenciones de superestructura

Textualidad (Beaugrande y Dressler 1991)

Informatividad (Beaugrande y Dressler 1991)

Intencionalidad (Beaugrande y Dressler 1991)

Intertextualidad (Beaugrande y Dressler 1991)

Situacionalidad (Beaugrande y Dressler 1991)

Coherencia (Beaugrande y Dressler 1991)

Cohesión (Beaugrande y Dressler 1991)

Superestructura textual y fenómenos peritextuales (Jiménez Hurtado 1996:67)

Conectores lógico-semánticos (Jiménez Hurtado 1996:67)

Macroestructura y fenómenos de organización de contenidos (Jiménez Hurtado 1996:67)

The ability to compare the norms and conventions of textuality of the source and the target lingua culture (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

The ability to analyse the culture-specificities of textual and other communicative conventions in both linguacultures (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

Identify (culture-bound) function markers in texts of various text types (with a particular focus on practice-oriented text types, such as business communication, computer manuals, product documentation, contracts, business and market reports, patents, image brochures, etc.) (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

Compare parallel texts (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

Analyse and compare existing translations with each other and with the corresponding source text (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To compare the layout, formal expressions, and register of the text type, in this case a professional recommendation. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To consider text types and stress the multifunctionality of most texts. Economics texts are not uniformly informative, concrete, and objective. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To give students practice with a text type (the formal letter) that may be useful for them professionally, as prose translators. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To have students start to think about the importance of typography in transmitting information – in this case, the use of italics. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To make students aware of conventions in recipes. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To make students aware of the restrictions involved in translating contracts, acts of meetings, laws, and regulations. It is important to maintain the coherence and semantic ordering of the texts, because these texts may be used as parallel working documents. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To stress the formal differences between Spanish and English: the layout, punctuation, capital letters, and treatment of numbers. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To work on the formal treatment of measures and numbers in Spanish and English (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

Aspectos generales del lenguaje periodístico (Elena García 1994)

El empleo de las letras mayúsculas y minúsculas (Elena García 1994)

Los signos de puntuación (Elena García 1994)

Coma (Elena García 1994)

Punto (Elena García 1994)

Punto y coma (Elena García 1994)

Dos puntos (Elena García 1994)

Comillas (Elena García 1994)

Paréntesis y guión largo (“m”) (Elena García 1994)

Guión (Elena García 1994)

Barra (Elena García 1994)

Interrogación y exclamación (Elena García 1994)

Uso de la cursiva (Elena García 1994)

Uso de la negrita (Elena García 1994)

Uso de siglas y acrónimos (Elena García 1994)

Elementos de la noticia (Elena García 1994)

Tipos: Noticias, Reportaje; Crónica; Entrevista; Artículo de opinión y análisis; Documentación (Elena García 1994)

Noticias: Definición (El País) (Elena García 1994)

Estructura: pirámide invertida (Elena García 1994)

Entradilla (lead) (60 palabras): obligatorio (qué, quién, dónde, cuándo), no obligatorio (cómo, por qué); no debe comenzar con un adverbio, locución adverbial, complemento circunstancial (Elena García 1994)

Cuerpo informativo: desarrollo pormenorizada de la información, incluye datos que no figuran en la entrada, explica antecedentes, y apunta consecuencias. Párrafos de 100 palabras máx. 900 palabras con entrada. Cada párrafo una unidad en sí. (Elena García 1994)

Estructura interior: núcleo de la información; fuentes de la información; datos p. ej. número, costes, ejemplo concreto; explicación consecuencias, perspectivas de futuro. (Elena García 1994)

Titulares: Definición (El País) Inequivocos, concretos, asequibles, ajenos al sensacionalismo (Elena García 1994)

Título (o cabeza) 13 palabras máx. Lo más importante o llamativo (Elena García 1994)

Antetítulo y subtítulo o sumario. Más largos que el título: explican o desarrollan el título; puede ser epígrafe p. ej. Sociedad: educación. (Elena García 1994)

Cintillo: Máx. 4 palabras; abarca dos o más noticias relacionadas y las agrupa. Letra distinta, va por encima del antetítulo. (Elena García 1994)

Claros, ciertos, creíbles, adecuados al contenido. Tiempo verbal presente. Sintaxis sencilla. Afirmación. Brevedad. Evitar: expresiones de probabilidad; otros títulos famosos; signos de puntuación; cursiva (comillas simples); repeticiones; la primera frase del texto, Prolongarse en los ladillos [¿?](Elena García 1994)

consumer-oriented texts (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

technical translation. (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

methods of text analysis (Nord 1999)

the formal properties of texts

phonic and prosodic (Hervey, Higgins and Haywood 1995)
 graphic (Hervey, Higgins and Haywood 1995)
 syntax (Hervey, Higgins and Haywood 1995)
 sentence and discourse (Hervey, Higgins and Haywood 1995)
 Dominio de elementos fundamentales de contrastividad:
 Funcionamiento textual (Hurtado Albir 1995)
 Dominio de elementos fundamentales de contrastividad:
 Estilística (Hurtado Albir 1995)

Competencia comunicativo-estratégica

COMPETENCIA EXTRA-LINGÜÍSTICA

Conocimiento general básico (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)
 To extend the students' encyclopedic knowledge of the
 georgraphy of the UK. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)
 The importance of cultural and world knowledge in text
 reception and text production (Nord 1999)

COMPETENCIA DE TRANSFERENCIA

Competencia de comprensión

La capacidad de analizar, sintetizar e activar conocimientos
 extra-lingüísticos para captar el sentido del texto
 Comprender relaciones intrasentenciales (Weir 1983)
 Comprender relaciones creadas por el uso de nexos de
 cohesión entre distintas fragmentos del mismo texto (Weir
 1983)
 Comprender relaciones creadas entre distintas fragmentos del
 mismo texto al reconocer indicadores de discurso (Weir 1983)
 Comprender la función comunicativa de frases con y sin que
 aparezcan indicadores específicos (Weir 1983)
 Comprender significados conceptuales, por ejemplo de cause,
 resultados, propósito (Weir 1983)
 Comprender ideas explícitas en el texto (Weir 1983)

- Comprender las ideas implícitas en el texto (Weir 1983)
- Separar el contenido esencial del contenido no esencial en el texto, distinguir entre la idea principal y las ideas subordinadas (Weir 1983)
- Skimming [técnicas de lectura rápida] (Weir 1983)
- Skimming to obtain the gist of a text; a general impression of the text (Munby 1978)
- Leer superficialmente en busca de información específica (Weir 1983)
- Leer por encima para conseguir una idea general de contenidos (Weir 1983)
- Scanning to locate specifically required information on a single point, involving a simple search; a single point, involving a complex search; more than one point, involving a simple search; more than one point, involving a complex search; a whole topic (Munby 1978)
- To make students understand that conjunctions are formal markers that signal the way the writer wants the reader to relate what is going to be said to what had been said before. English tend to use more conjunctions than does Spanish, but adjustments for translation purposes are complicated. Conjunctions reflect the rhetorical purpose of the text and control the interpretation; therefore, adjustments affect both the content and the line of argument. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)
- To show how comprehension is aided by following the anaphorical chains related to the main concepts discussed in the texts. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)
- To show that ambiguity at sentence level cannot be solved without context (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)
- To stress the importance of reading the whole text in order to contextualize words and sentences (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)
- To consider the difference between the “orthographic” or “typographical” paragraph and the structural paragraph (Hatim 1990:120) with the suggestion that the latter should be the focus of the translator. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)
- Usar recursos de referencia como la bibliografía, el índice, las notas a pie de página (Weir 1983)
- Deducir el significado e uso de unidades léxicas desconocidas a raíz del conocimiento de reglas morfológicas y del análisis del co-texto (Weir 1983)
- Análisis previo a la traducción (Zaro Vera y Truman 1998)
- Emisor (Zaro Vera y Truman 1998)
- Receptor (Zaro Vera y Truman 1998)
- Contenido (Zaro Vera y Truman 1998)
- Propósito/intencionalidad (Zaro Vera y Truman 1998)

- Presuposiciones (Zaro Vera y Truman 1998)
- Aspectos no verbales (Zaro Vera y Truman 1998)
- Aspectos discursivos (Zaro Vera y Truman 1998)
- Aspectos léxicos (Zaro Vera y Truman 1998)
- Aspectos sintácticos (Zaro Vera y Truman 1998)
- Transferir información de un medio a otro [por ejemplo de un párrafo a una tabla] (Weir 1983)
- Toma de apuntes (Weir 1983)
- Extraer los pertinentes elementos de contenido relacionados para realizar un resumen (Weir 1983)
- Extraer elementos de contenido para realizar un comentario sobre el texto (Weir 1983)
- Editar el texto mediante la eliminación de elementos redundantes o irrelevantes (Weir 1983)
- Evaluación crítica (Weir 1983)
- Deducing the meaning and use of unfamiliar lexical items, through understanding word formation: stems/roots; affixation; derivation; compounding; contextual clues (Munby 1978)
- Understanding explicitly stated information (Munby 1978)
- Understanding information in the text, not explicitly stated, through making inferences; understanding figurative language (Munby 1978)
- Understanding conceptual meaning, especially quantity and amount; definiteness and indefiniteness; comparison; degree; time (esp. tense and aspect); location; direction; means; instrument; cause; result; purpose; reason; condition; contrast (Munby 1978)
- Understanding the communicative value (function) of sentences and utterances with explicit indicators; without explicit indicators (e.g. an interrogative that is a polite command; a statement that is in fact a suggestion, warning, etc. depending on the context; relationships of result, reformulation, etc., without “therefore”, “in other words”, etc.) (Munby 1978)
- Understanding relations within the sentence, especially elements of sentence structure; modification structure; Premodification; Postmodification; Disjuncts; Negation; modal auxiliaries; intra-sentential connectors; complex embedding; focus and theme: thematic fronting; and inversion; Postponement (Munby 1978)
- Understanding relations between parts of text through lexical cohesion devices of Repetition; Synonymy; Hyponymy; Antithesis; Apposition; lexical set/collocation; pro-forms/general words (Munby 1978)
- Understanding relations between parts of text through grammatical cohesion devices of reference (anaphoric and

cataphoric); Comparison; Substitution; Ellipsis; time and place relaters; logical connectors (Munby 1978)

Interpreting text by going outside it, using exophoric reference; "reading between the lines"; integrating data in the text with own experience or knowledge of the world (Munby 1978)

Recognizing indicators in discourse for introducing an idea; developing an idea (e.g. adding points, reinforcing argument); transition to another idea; concluding an idea; emphasizing a point; explanation or clarification of point already made; anticipating an objection or contrary view; (Munby 1978)

Identifying the main point or important information in a piece of discourse, through topic sentence, in paragraphs of inductive organization; deductive organization (Munby 1978)

Distinguishing the main idea from supporting details, by differentiating primary from secondary significance; the whole from its parts; a process from its stages; category from exponent; statement from example; fact from opinion; a proposition from its argument (Munby 1978)

Extracting salient points to summarize the whole text; a specific idea/topic in the text; the underlying idea or point of the text (Munby 1978)

Selective extraction of relevant points from a text, involving the coordination of related information; the ordered rearrangement of contrasting items; the tabulation of information for comparison and contrast; (Munby 1978)

Expanding salient/relevant points into summary of the whole text; a specific idea/topic in the text (Munby 1978)

Reducing the text through rejecting redundant or irrelevant information and items, especially omission of closed-system items (e.g. determiners); omission of repetition, circumlocution, digression, false starts; compression of sentences or word groups; compression of examples; use of abbreviations; use of symbols denoting relationships between states, processes, etc. (Munby 1978)

Basic references: understanding and use of graphic presentation, viz. headings, sub-headings, numbering, indentation, bold print, footnotes; table of contents and index; cross-referencing; card catalogue; phonemic transcription/diacritics (Munby 1978)

Transcoding information presented in diagrammatic display, involving straight conversion of diagram/table/graph into writing; interpretation or comparison of diagrams/tables/graphs in writing (Munby 1978)

Transcoding information in writing to diagrammatic display, through constructing one or more diagrams/tables/graphs (Munby 1978)

To demonstrate that metaphorical use of language cannot be recognized out of context. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

Capacidad de “desverbalizar”

Capacidad de análisis y síntesis (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

To avoid the written word and, by deverbalizing, to escape the temptations of a literal translation. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To illustrate how translators transfer meanings, not words. If different cultures and languages organize meaning and lexis in different ways, the translator has to deverbalize the SLT so as to transmit the meaning adequately in the TLT. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To practice deverbalization (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

COMPETENCIA DE “RE-EXPRESIÓN”

To provide experience in adapting register to context. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To provide practice in changing mode. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To provide practice in maintaining the tone of discourse (the level of formality or social relationship between speakers) when there is a change of mode. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

Recoding information (expressing/understanding equivalence of meaning) within the same style (e.g. paraphrasing to avoid repetition); across different styles (e.g. from technical to lay) (Munby 1978)

Relaying information indirectly (reporting) (Munby 1978)

Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

to provide them with the theoretical and methodological "tools" which they will need both in translation and non-translational text production (Nord 1999).

To consider how far argument lines can be altered by adjusting conjunctions and so on. Obviously, this will depend on the *skopos* of the translation (Nord 1999).

To distinguish between two translations of a contract. The first follows a traditional model, and the second is in “plain English”. The movement towards “plain language” in legal and administrative documents is significant in both English and Spanish. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To establish the principle that the same expressions may be standardized in one field of discourse but not in another. In the

previous exercise, translating weather reports, the meteorological expressions were standardized. In this exercise, meteorological expressions are used metaphorically in an economics text. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To have students start to think about the importance of typography in transmitting information – in this case, the use of italics. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To provide experience in adapting register to context. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To provide experience in coping with the limitations imposed by the physical constraints of the subtitle. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To provide practice in changing mode. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To provide practice in maintaining the tone of discourse (the level of formality or social relationship between speakers) when there is a change of mode. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To give students practice in using the correct register for business letters. By following models and parallel texts, they are encouraged to use appropriate formal expressions without overusing unnecessary jargon, to be brief and clear, and to use proper emphasis and reference. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To work on a very common Spanish ⇔ English reformulation problem: differences in sentence length and organization. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To work on the formal treatment of measures and numbers in Spanish and English (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

text production as a purposeful, culture-bound activity (Nord 1999)

stylistic editing (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Capacidad de organización y planificación (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Capacidad para poner el conocimiento en práctica (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Diseño e implantación de proyectos (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

To consider the priorities (SLT readers) and constraints (mode) of translating comic strips. The priority is to create a humorous response, and in some cases to drive home a form of social criticism. They have to be immediately accessible to a wide readership. If the SLT contains too many culturally bound implicatures is cannot successfully be translated. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To make students aware of the restrictions involved in translating contracts, acts of meetings, laws, and regulations. It is important to maintain the coherence and semantic ordering of the texts, because these texts may be used as parallel working documents. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To make the students aware that, depending on the translation, the importance of the multiple contexts will vary. Some theorists speak of author-centred translating, text-centred translating, and reader-centred translating. The choice of approach will depend on the status of the SLT and the purpose of the translation. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To provide experience in coping with the limitations imposed by the physical constraints of the subtitle. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To show how multiple contexts are involved in translation; the contexts of the SLT author, the SLT reader, the skopos, the translator, the TLT reader (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To assess the purpose of the text given (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

To recast the story in different words, adapting it for a specific purpose and specific type of audience (define carefully what these are). (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

To discuss the textual changes needed to carry out the reformulation of the text. (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

COMPETENCIA EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO DE TRADUCCIÓN

COMPETENCIA PSICOFISIOLÓGICA

Apreciación de la diversidad y la interculturalidad (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Liderazgo (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Capacidad de aprender (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Iniciativa y espíritu empresarial (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Capacidad para trabajar de forma autónoma (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Resolución de problemas (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003; Campbell 1998)

Toma de decisiones (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003; Campbell 1998)

Capacidad de crítica y autocrítica (Tuning, en Cózar Sievert 2003; Campbell 1998)

Have an interest in the arts, especially in writing novels, screen plays, drama, haiku and poems (Szuki 1988)

Have interest in looking after others and voluntary work (Szuki 1988)

Have interest in intercultural contact on the job and in daily life (Szuki 1988)

Patient (Szuki 1988)

Cheerful and humorous (Szuki 1988)

Active (Szuki 1988)

COMPETENCIA PROFESIONAL-INSTRUMENTAL

Proceso cognoscitivo de la traducción (Delisle 1993)

Asimilación del estilo de trabajo (Hurtado Albir 1995)

Herramientas (Hurtado Albir 1995)

Etapas de la elaboración de la traducción (Hurtado Albir 1995)

Principios metodológicos básicos del proceso traductor

Fase previa: comprensión

Corrección en Lengua Meta

Dinamismo de equivalencia traductora

Complementos cognoscitivos

Documentación de base del traductor (Delisle 1993)

Método de trabajo (Delisle 1993)

Trabajo en equipo (Tuning, en Cózar Sievert 2003)

Capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares (Tuning, en Cózar Sievert 2003)

Capacidad de comunicación con expertos en otros campos (Tuning, en Cózar Sievert 2003)

Compromiso ético (Tuning, en Cózar Sievert 2003)

Habilidades interpersonales (Tuning, en Cózar Sievert 2003)

Compromiso ético (Tuning, en Cózar Sievert 2003)

Habilidades investigadoras (Tuning, en Cózar Sievert 2003)

Implicación en calidad (Tuning, en Cózar Sievert 2003)

To introduce the students to the use of parallel texts as a source of documentation for translation. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To make the students aware of the translator's power to influence people and events (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To offer professional training in a field that is open to prose translators. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

To provide experience in a field in which prose translators may find work. Dubbing is beyond the scope of the prose translator but subtitling is a possibility. (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

“Textos similares: en la misma lengua, de la misma clase, sobre el mismo tema en medios de comunicación distintos.” (Elena García 1994)

Textos complementarios: textos sobre el mismo tema, de clase diferente. (Elena García 1994)

Textos paralelos: textos de la misma clase, sobre el mismo tema, en la otra lengua.” (Elena García 1994:30)

To provide them with the theoretical and methodological "tools" which they will need both in translation and non-translational text production. (Nord 1999)

Strategies and techniques of information retrieval (Nord 1999)

Pragmatic conditions of text production (e.g., legal norms, Corporate language, marketing policies) (Nord 1999)

Evaluate and revise translations (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

aplicar los conocimientos de informática previamente adquiridos para realizar las tareas de traducción encomendadas

Utilizar los programas informáticos Microsoft Word, Internet Explorer, WinZip, software de correo electrónico (por ejemplo, Webmail de la Universidad de Granada), para realizar las tareas encomendadas

Leer una hoja de estilo y formatear una plantilla que cumpla con los requisitos estipulados

Crear un glosario

Insertar hipervínculos en un documento para enlazar dos puntos del mismo documento; un documento con otro; una dirección URL con una palabra clave o frase en un documento
comparar dos documentos y utilizar el control de cambios para registrar modificaciones

Descomprimir y comprimir archivos

Enviar un archivo adjunto

To justify the changes made (insert footnotes) (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Habilidades básicas en informática (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Habilidades en el manejo de la información (capacidad para obtener y analizar información de diferentes fuentes) (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Profundización en conocimientos básicos de la profesión (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

El estudiantado se familiarizará con las normas habituales de presentación de traducciones (DTI 2002)

Valorar y respetar su propia profesión entre lo que se incluye la ubicación de la figura en el lugar que le corresponde (Jiménez Hurtado ¿1996?)

Evitar competir de forma desleal (Jiménez Hurtado ¿1996?)

Respetar las obligaciones y derechos que corresponden a la situación laboral (Jiménez Hurtado ¿1996?)

Valorar cada encargo de traducción con arreglo a la ética profesional y personal (Jiménez Hurtado ¿1996?)

El libro de estilo

Convenciones de la escritura (Delisle 1993)

Dificultades de redacción (Delisle 1993)

Deseo de cambio (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

Determinación para alcanzar el éxito (*Tuning*, en Cózar Sievert 2003)

To develop concentration and memory (Beeby Lonsdale 1996: Part 4)

speed translation: working under pressure and at speed (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

Gist translation at sight. (Hervey, Higgins and Haywood 1995)

COMPETENCIAS TRADUCCIÓN	ESTRATÉGICAS	DE
----------------------------	--------------	----

Metalingüaje de la iniciación a la traducción (Delisle 1993)

Dominio de las estrategias fundamentales según el tipo de texto (Hurtado Albir 1995)

Enfrentar al estudiante a funcionamientos textuales diferentes para que capte los problemas que plantean y las soluciones (Hurtado Albir 1995)

Procedimientos de traducción (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)

Procedimientos oblicuos (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)

Transposición (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)

Modulación (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)

Equivalencia (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)

Adaptación (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)

Amplificación (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)

Explicitación (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)
 Omisión (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)
 Compensación (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)
 Procedimientos directos (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)
 Traducción literal (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)
 Calco (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)
 Préstamo (Vinay y Darbelnet 1958/1995; Vázquez-Ayora 1977)
 Retos [hacer glosario con hipervínculos] (Elena García 1994)
 Nombres propios (Elena García 1994)
 Nombres de instituciones (Elena García 1994)
 Nombres de partidos políticos (Elena García 1994)
 Miembros de la Familia Real (Elena García 1994)
 Nombres de países, ciudades y regiones (Elena García 1994)
 Fuentes (Elena García 1994)
 Datos (Elena García 1994)
 Presentación de textos periodísticos traducidos (Elena García 1994)
 Cultural transposition (Hervey, Higgins and Haywood 1995)
 Compensation (Hervey, Higgins and Haywood 1995)
 Particularizing, generalizing and partially overlapping translation (Hervey, Higgins and Haywood 1995)
 Subtitling (Hervey, Higgins and Haywood 1995)
 Timing (Hervey, Higgins and Haywood 1995)
 Acrónimos y siglas (DTI 2002)
 Nombres propios. (DTI 2002)
 Barbarismos. (DTI 2002)
 Giros y modismos. (DTI 2002)
 Referencias culturales. (DTI 2002)
 Variedades de la lengua. (DTI 2002)
 Metáforas. (DTI 2002)
 Pesos y medidas. (DTI 2002)
 Ortografía técnica. (DTI 2002)

Anexo 2. Traducción 3

ANTOLOGÍA DE TEXTOS

La antología contiene todos los textos que usamos durante el cuatrimestre. Seguimos el orden en el que aparecen aquí, aunque el desarrollo del grupo influirá en el número total de textos que trabajamos. Quien quiera realizar las actividades correspondientes a los textos no trabajados en clase puede entregarlos en papel de la misma manera que siempre para que se incluyan las notas correspondientes en la evaluación continua para subir nota.

KEY

En los textos se señalan retos para el traductor de la siguiente manera:

Content		<u>underlined</u>
Vocabulary, register	terminology,	<i>italics</i>
Translation decisions		CAPITAL LETTERS
Written expression		bold

T3_ | LIBRO DE RECLAMACIONES

PRE-READING QUESTIONS

Organization	Whole group activity
---------------------	----------------------

1	What's a <i>Libro de Reclamaciones</i> ?
2	Where would you find one?
3	Have you ever used one or seen or heard of someone else using one?
4	What would you do if you wanted to make a complaint in the UK?
5	What does the typical <i>Libro de Reclamaciones</i> notice say?
6	What is its function?
7	Read the text. Correct the spelling and grammar mistakes in the TT.

SOURCE TEXT

Este *establecimiento* tiene libro de hojas para *quejas y reclamaciones* a disposición del cliente que lo **solicite**. (17 palabras)

This establishment has a official complaint book at the disposal of consumers who wish to register a complaint.

POST-READING QUESTIONS

Organization	Pairwork
1	Which level of public administration is responsible for laws and regulations affecting consumers?
2	Which law establishes and regulates the use of a <i>libro de quejas y reclamaciones</i> ?
3	Where are the contents of the ST defined?
4	What does the law prescribe about the translation?
5	What does the law prescribe about the notice?
6	How does this text compare with your recollections of similar texts you have seen?
7	Why did the ST writer choose the word <i>establecimiento</i> ? Make a note of three alternatives they could have used?
8	What relationship exists between <i>establecimiento</i> and the alternatives you have suggested?
9	What's the difference between a <i>queja</i> and a <i>reclamación</i> ? If you aren't sure consult two or more dictionaries and report back
10	How would you describe the relationship between the author and the reader of the TO? Is it more formal? Neutral? Or less formal?

11	Rewrite the ST twice so that it fits each of the other two levels of formality. Exaggerate the text so the three versions are very different.
12	Join with another pair and compare your sentences. Explain the decisions you have made.
13	If necessary, revise your sentences.
14	Collect different versions of the ST from businesses in the area. Keep a record of where you see each version.

TRANSLATION BRIEF

La oficina de consumo del Ayuntamiento va a lanzar una campaña para mejorar la atención a los turistas extranjeros que se encuentran con dificultades al ser atendidos en tiendas y establecimientos del centro. Han encargado una nueva traducción de este texto para que facilite al máximo la comprensión por parte del turista “medio” que visita la ciudad.

PRE-TRANSLATION QUESTIONS

Organization	Pairwork
1	Why does the current TT fail to achieve your client's objective?
2	Write a profile of the “turista medio”.
3	Who can give you more information to complete this profile?
4	Write the questions you need answers for?
5	How could you translate the subjunctive solicite in the context of the TO? Write three alternative versions of the phrase.
6	Join with another pair and compare your sentences. Explain the decisions you have made. Do they affect the formality of the TT? In what way?

TRANSLATION TASK

Organization	Individual
1	Carry out the translation brief.
2	Write a brief commentary on your translation to explain the decisions you have made. Give examples of alternatives you considered using.

3	Hand in a hard copy of the TT.
----------	--------------------------------

STYLE GUIDE

Page size A4 210 mm x 297 mm

Margins

Upper 20 mm

Lower 20 mm

Left 20 mm

Right 50 mm

Column widths

Main by default

Column depth by default

Type faces

Body of the text Arial

Headings Arial Bold

Header Arial

Footer Arial Bold

Type sizes

Body of the text 12

Headings 12

Header 10

Footer 10

Inter-line feed (i.e. base-line to base-line)

Body of the text 6 points

Above headings 12 points

Below main 12 points
headings

Above header 0 points

Below header 0 points

The text is normally to be left-ranged.

Hyphenation is to be avoided.

Page numbers to be positioned bottom left.

Name of file (Autotext) to be inserted in header, ranged right.

Names of group members to be inserted in header, below Name of file, ranged left, in format 'Apellido Apellido, Nombre(s)', in alphabetical order.

Insert table on first page, upper left, to the right of the main column.

Save files in .rtf format.

Sample translation created with Style guide

INSERTAR OBJETO

TRANSLATION ANALYSIS

Criterion A: content

- ☹ There is a book for those clients who wish to complain.
- ☺ If you are not happy with out service or products, please ask for our Complaints Book.

T3_2HOTEL CERVANTES, TORREMOLINOS

PRE-READING QUESTIONS

Organization	Whole group
1	Do you know Torremolinos? What do you know about the tourists who visit the town? Is there a "typical tourist" or a wide range of visitors?
2	Do you know this hotel? What can you tell us about it?
2	Where do you think you would find this text?
3	Have you ever read something similar?
4	What is the function of the text?
5	Read the text carefully. Correct any spelling or grammar mistakes in the TT.

SOURCE TEXT

Para la utilización de la caja fuerte particular en su habitación **consulte** en Recepción. La Dirección no se hace responsable de los *valores* **que no le sean confiados**. El Hotel *lamenta* no poder aceptar cheques personales.

For the use of the private room safe please contact Reception. The Management cannot be held responsible for **valuables not deposited**. The Hotel regrets not being able to accept personal cheques.

POST-READING QUESTIONS

Organization	Individual; groups of 4 or 5
1	Why did the ST writer choose the words <i>valores</i> and <i>lamenta</i> ? Make a note of three alternatives for each of them. How would the ST change if you used one or other of the alternatives?
2	How would you describe the relationship between the author and the reader of the TO? Is it more formal? Neutral? Or less formal?
3	Rewrite the ST twice so that it fits each of the other two levels of formality. Exaggerate the text so the three versions are very different.
4	Form a group with three or four others and compare your sentences. Explain the decisions you have made.
5	If necessary, revise your sentences.

THE PROFESSIONAL TRANSLATOR

organization	Groupwork
1	Collect parallel texts from hotels in the city.
2	Organize yourselves as a group so that you each visit a different hotel.
3	Keep a record of where you find each version.
4	Describe your experiences of visiting the different hotels. Were they positive experiences?
5	Next time you need to collect information from a hotel or other source, what will you do differently? Write some notes to refer to before future visits.

6	What have you learned about the way a professional translator needs to behave?
----------	--

PRE-TRANSLATION QUESTIONS

Organization	Individual; pairwork; cross-pairs
1	Read the translation brief and write the questions you need to ask the Hotel Cervantes management in order to carry it out.
2	Exchange your questions with a partner and write your answers.
3	Join your partner and work through the questions and answers together. Produce a profile of the TT reader. Make one copy each of the profile.
4	Find a new partner and compare profiles. Revise your version if necessary.
5	How could you translate the phrases highlighted in bold in the context of the TO? Write at least two alternative versions of each phrase.
6	In the TT, the phrase valuables not deposited is highlighted. Can you explain what is wrong with it and suggest two alternatives.
7	Join with another pair and compare your answers to 5 and 6. Explain the decisions you have made.

TRANSLATION BRIEF

Una cadena de hoteles extranjera acaba de comprar este establecimiento y quiere actualizar los textos multilingües que utilizan actualmente. El perfil de cliente “medio” del hotel es amplio, y uno de los objetivos que se ha planteado es atraer a clientes de cada vez más países. En especial, tienen previsto una campaña en Japón con el fin de organizar viajes que incluyan ocio de playa y golf.

TRANSLATION TASK

Organization	Individual
1	Carry out the translation brief and hand in a hard copy of the TT.
2	Bring the TT to class on diskette to carry out a comparison of the documents

TRANSLATION ANALYSIS

Criterion A: content

- ☹ Please remember that we do not take **cheques**.
- ☺ Please remember that we do not take **personal cheques**.

Criterion B: vocabulary, terminology, register

- ☹ Please remember that we do not **take** personal cheques.
- ☺ Please remember that we do not **accept** personal cheques.

- ☹ in a **familiar and** exclusive atmosphere
- ☺ within an **informal yet** exclusive atmosphere

Criterion D: written expression in English

- ☹ If you would like to use your **room's safe**...
- ☺ If you would like to use your **room safe**...

- ☹ The Management is not responsible **of** valuables...
- ☺ The Management is not responsible **for** valuables...

- ☹ ...for valuables **not deposited**.
- ☺ ...for valuables not deposited **at Reception**.

- ☹ The Hotel regrets **no to accept** personal cheques.
- ☺ The Hotel regrets **that we cannot accept** personal cheques.

PRE-READING QUESTIONS

Organization	Whole group
1	Do you know this hotel? What can you tell us about it?
2	Where do you think you would find this text?
2	Have you ever read something similar?
3	What are the main functions of the text?
4	What are the characteristics of this text?
5	Read the text carefully. This is just one part of the full brochure.

SOURCE TEXT

El Hotel Guadalupe pone a su disposición todo lo necesario **para que** su visita a Granada **resulte** inolvidable.

58 habitaciones totalmente climatizadas, todas ellas con *baño completo*, incluyendo varios *detalles de acogida* y secador de pelo; dormitorios con T.V. color vía satélite, *hilo musical*, *teléfono automático directo*, y algunas de ellas con balcón o terraza. Restaurante con capacidad para 170 *comensales*, Snack-bar, salón de T.V. y juegos, así como el amplio *Parking* vigilado que se encuentra entre el Hotel y los bellos jardines del Generalife.

El Hotel Guadalupe **está concebido** para ofrecer al viajero una estancia acogedora, dentro de un ambiente familiar y selecto. A tan sólo unos 100 metros de la entrada al *conjunto monumental* **más sugerente y mágico** que nos ha dejado la herencia árabe en España, le aseguro, amigo viajero, que gozamos de un entorno ideal **para el esparcimiento y disfrute de los sentidos...**

Hasta una próxima visita.

Le esperamos.

POST-READING QUESTIONS

Organization	Individual
1	How would you translate the phrase para que...resulte ?

2	Why is the second paragraph not grammatical?
3	What is a <i>baño completo</i> ?
4	What sort of <i>detalles de acogida</i> would you expect to find in a hotel bathroom?
5	What is <i>hilo musical</i> ?
6	What can you do if you have a <i>teléfono automático directo</i> ?
7	In the phrase <u>algunas de ellas</u> , what does <u>ellas</u> refer to?
8	Why did the author of the ST choose <i>comensales</i> ?
9	Why is <i>parking</i> a false friend?
10	If you visit the hotel and go to the <i>parking vigilado</i> , what do you suppose you will see? Suggest at least two alternatives.
11	How would you translate the phrase está concebido ?
12	What is the <i>conjunto monumental</i> that the author refers to?
13	How would you translate the phrase más sugerente y mágico ?
14	Who is the <i>amigo viajero</i> the writer refers to?
15	How would you translate the phrase para el disfrute y esparcimiento de los sentidos... ?
16	Why does the writer end this text with <i>Hasta una próxima visita. Le esperamos.</i>

TEXT ANALYSIS

Organization	Pairwork
1	Look back in your notes and recall the main functions of the ST.
2	Use highlight pens of different colours to identify the words and phrases that fulfil each of the functions
3	Join up words of each colour to map the network of links in the text.
4	Study the words and phrases that make up each network and identify each of them. Is there a pattern? If you think there is a pattern, describe it.
5	Join with another pair, compare your maps and explain the patterns you have found. Do they coincide?
6	Separate into your original pairs. Study the parallel text "Classical Spain: Cities of Andalucía" and repeat steps 2-5.

7	Compare the maps and patterns of the ST and the parallel text. Write a list of conclusions that will affect the way you translate the ST.
----------	---

THE PROFESSIONAL TRANSLATOR

Organization	Groupwork
1	You are going to visit the Hotel Guadalupe. Read the notes you made after your last visit and talk about how you are going to carry out this one.
2	Write a plan for the group to follow. Make a copy for each member.
3	Describe your experience of visiting the hotel. Was it a positive experience?
4	Next time you need to collect information from a hotel or other source, what will you do differently?
5	Write some notes to refer to before future visits.

TRANSLATION BRIEF

El Hotel Guadalupe va a editar una versión inglesa de su folleto promocional.

TRANSLATION TASK

Organization	Individual
1	Carry out the translation brief and hand in a hard copy of the TT.
2	Write a brief commentary on your translation to explain the decisions you have made. Give examples of alternatives you considered using.
3	When your translation has been corrected, revise it and print a copy of the second draft using COMPARAR DOCUMENTOS.
4	Write a brief commentary on each of the corrections.

TRANSLATION ANALYSIS

Criterion A: content

☹ 58 fully air conditioned rooms, all of them with equipped bathroom, including a variety of

welcoming gifts and hair dryer; bedrooms with satellite colour T.V., piped music, direct telephone line, and some have a balcony or terrace.

☺ We offer 58 air-conditioned rooms, complete bath including complementary toiletries and hairdryer,

☹ satellite television with remote control

☹ colour TV with satellite

☺ bedrooms with colour television and satellite channels

☹ the option of a balcony or terrace

☺ some rooms also have a balcony or terrace

Criterion B: vocabulary, terminology, register

☹ and also a big guarded parking situated between the hotel

☺ a secured parking lot between the hotel

☹ the magical monument of Spain's Arab heritage

☺ the magical Moorish monument

☹ car park placed between the Hotel and the Alhambra

☺ located between the Hotel and the Generalife Gardens

☹ in a familiar and exclusive atmosphere

☺ within an informal yet exclusive atmosphere

Criterion D: written expression in English

☹ The "Hotel Guadalupe" offers you all the necessary to make the visit of Grenada unforgettable

☺ The Guadalupe Hotel offers you all you need to make your visit to Granada unforgettable.

- ☹ an ideal environment for the recreation and enjoyment of the senses.
- ☺ a place where you can enjoy yourself and relax in an ideal environment

T3_4 GRANADA: CAMINOS, MAR Y CIELO

TRANSLATION BRIEF

El texto fuente es un fragmento de un folleto publicado por la Diputación Provincial de Granada. El folleto forma parte de una serie bajo el título *Granada provincia*. Los folletos se editan en español, inglés, francés y alemán y se distribuyen gratuitamente en la provincia y en otras partes de España. Este texto pertenece a la introducción del folleto que describe a la provincia de manera general.

THE PROFESSIONAL TRANSLATOR

Organization	Groupwork; whole group
1	You have been given this translation brief in advance of receiving the ST. How can you prepare yourselves to carry out the translation?
2	Write a plan for the group to follow. Make a copy for each member.
3	Present your plan to the whole group.
4	Discuss the plans you have made and make sure that you do not clash when trying to gain access to the resources available.
5	Describe your experience and evaluate its success.
6	Write some notes to refer to on planning future projects.

PRE-READING QUESTIONS

Organization	Groupwork
1	Predict the contents of the text based on the information you have gathered.

SOURCE TEXT

La provincia de Granada **se sitúa** al este de Andalucía, entre contrastes cromáticos que van desde los verdes de la VEGA a los ocres del altiplano, o de los blancos azulados de SIERRA NEVADA a los azules intensos de su COSTA TROPICAL.

Esta provincia es una tierra rica y privilegiada, donde la belleza de su naturaleza y playas compite con la importante y rica *monumentalidad* de sus ciudades.

CON UNA TEMPERATURA MEDIA DE 15°, Granada ofrece excelentes *comunicaciones por vía aérea, ferrocarril y carretera*. Su moderno aeropuerto, dotado de los mejores servicios, mantiene vuelos regulares complementados con la existencia de numerosos vuelos *charters*.

Recientemente su red viaria ha experimentado extraordinarios *progresos* y mejoras. Una moderna infraestructura de autovías la comunica con el resto de España y Europa. Una amplia red de carreteras comarcales permite acceder a *recónditos* lugares cargados de sabor, historia o naturaleza. [...]

La moderna Granada presenta tres grandes *posibilidades* para realizar un turismo variado según los gustos. El TURISMO MONUMENTAL, con una riqueza impresionante en esta provincia y que tiene su mayor concentración en la capital, pero que también **se manifiesta** en otras ciudades como GUADIX, SANTA FE, LOJA, BAZA, ETC.

Para los que gustan de pasar sus vacaciones al sol, las playas de la COSTA TROPICAL ofrecen unos de los litorales **más bellos, especiales y con la mejor** *infraestructura turística* de la PENÍNSULA. [...] (223 palabras)

PRE-TRANSLATION QUESTIONS

Organization	Pairwork
1	In the first paragraph the writer has chosen the syntax and vocabulary as means of creating a visual image based on colours. Use your dictionaries and grammar books to find more than one way of translating this sentence.

2	The text contains two passive reflexive structures: se sitúa and se manifiesta . Choose three different verbs as possible equivalents for each and use each in turn to translate the phrase in context. Use as many different structures as you can.
3	Typically, the word <i>vega</i> is retained in texts about Granada. Suggest a descriptive phrase to accompany it.
4	Study the phrase más bellos, especiales y con mejor infraestructura turística with care. The ST uses más and mejor , how can you translate this phrase. Suggest more than one alternative
5	There are a series of geographical references in the text: SIERRA NEVADA, CÔSTA TROPICAL, GUADIX, SANTA FE, LOJA, BAZA, PENÍNSULA. Use an English language atlas to find the equivalents normally used.
6	In this text, <i>monumentalidad</i> links with the term EL TURISMO MONUMENTAL. Define each of these, and predict equivalents. Search the English Heritage website http://www.english-heritage.org.uk/ and identify equivalent terms you could use for the target reader of this translation brief.
7	What temperature scale has the ST author used? Calculate its equivalent in one other scale. Suggest four ways you could present the temperature in the TT and explain each of them.
8	What does the author mean by <i>comunicaciones?</i> <i>progresos?</i> <i>recónditos?</i> <i>cargados de sabor?</i> and <i>posibilidades?</i> <i>infraestructura turística?</i> Suggest two or three equivalents for each of them.
9	Look up the use of "etc." in two or more of the style guides in the Bibliography. How you would change the TT to reflect their advice?

TRANSLATION TASK

Organization	Groupwork; individuals
1	Compare your answers to the post-reading questions and discuss them in the light of the translation brief. Make notes of the decisions you reach.
2	Make a timed first draft of the translation in a maximum of 30 minutes.
3	Compare your drafts and identify similarities and differences. Distinguish between alternatives that are equally valid and alternatives that are qualitatively different. Revise your own translations accordingly.
4	Individually, complete the translation and hand in a hard copy.

Evaluation	Each member of the group will receive the same mark: an average of the individual marks for the group.
-------------------	--

TRANSLATION ANALYSIS

Criterion A: content

- ☹ The **railway lines** have been improved recently.
- ☹ Granada's **railway network** has recently undergone improvements...
- ☺ Recently, its **road network** has undergone extraordinary changes and is now greatly improved.

- ☹ Contemporary Granada presents the tourist with **two** major possibilities...
- ☺ Modern Granada offers **three** great options for the visitor...

Criterion B: vocabulary, terminology, register

- ☺ The province of Granada **is located** in the east of Andalusia.
- ☺ The province of Granada **lies** in the east of Andalusia.
- ☺ **Situated to** the east of Andalusia, the province of Granada...

- ☹ The road network has recently **experienced** outstanding advances...
- ☺ Recently, the road network has been greatly **improved**...

- ☹ ...**it is communicated** with the rest of Spain...
- ☺ ...modern main roads **link** Granada to the rest of Spain...

- ☹ ...the **important** monuments of its towns...
- ☺ ...the **wealth** of monuments in the towns...

- ☹ The modern province of Granada offers three different possibilities...
- ☺ Modern Granada appeals to tourists of all different tastes.
- ☺ The Granada of today...offers three major choices.
- ☺ Modern Granada offers its visitors three different types of tourism...

- ☹ ...according to the visitor's fancy.
- ☺ ...depending on your preferences.
- ☹ ...to suit all tastes.
- ☺ ...depending on your tastes.

- ☹ ...to provide access to recondite places...
- ☺ ...to discover out-of-the-way villages...

- ☹ Modern Granada offers three main alternatives, thus catering for the tastes of all tourists.

- ☹ ...one of the best tourism infrastructures...
- ☺ ...with the best tourist facilities...

Criterion C: translation decisions

- ☺ ...contrasts which range from the vega, a fertile plain, to the yellowish colours of the high plateau, or from the sky blue colours of the Sierra Nevada mountains to the intense blue colours of the Costa Tropical.
- ☺ ...colours that range from the rich greens of the vega to the yellowish-browns of the high plateau; from the icy blues of the snow-capped Sierra Nevada mountains to the turquoise Costa Tropical.
- ☹ ...there are many scheduled flights complemented with charter flights.
- ☺ ...provides both scheduled and charter flights.

- ☹ The **Turismo Monumental**, cultural tourism based on the monuments...
- ☺ The **Monumental Toursim**, which means to visit the great heritage left by a glorious past...
- ☺ You can **explore** the province's rich **heritage**, ...

- ☹ ...other cities like Guadix, Santa Fe, Loja, Baza, **etc...**
- ☺ has a great importance **in the entire region**, but mainly in the capital.
- ☺ ...such as: Gaudix, Santa Fe, Loja **and** Baza.
- ☺ taking the time to visit Guadix, Santa Fe, Loja **or** Baza.

- ☹ ...with an average temperature of 60°F (**15°C**)...
- ☺ ...with an average temperature of **60°F/15°C**...

- ☹ ...of the **Iberian Peninsular**.
- ☺ ...in **Spain**.

Criterion D: written expression in English

- ☹ The **Province** of Granada is located in the **East** of Andalusia, in **Southern** Spain...
- ☺ The **province** of **Granada** is located in the **east** of **Andalusia**, in **southern Spain**...

T3_5 GRANADA

PRE-READING QUESTIONS

Organization	Groupwork; whole group
---------------------	------------------------

1	Some of the keywords in this text are GRANADA, HISTORIA DE ESPAÑA, ALHAMBRA, REYES CATÓLICOS, EMPERADOR CARLOS I, CAPILLA REAL, and CATEDRAL. What do you know about these topics? Make notes of the information you can put together.
2	What reference books are available in the Faculty library that will give you background information about them? Make a list.
3	What online references are available that will give you background information about them? Make a list.
4	How can you establish the credibility of the online references you have found? Write down your criteria and then check out each of the sites.
5	How many of the sites are credible sources?
6	Read the text carefully. Remember that this is just a short passage taken from a book.

SOURCE TEXT

Muchos han sido los factores que, con el tiempo, han dado a Granada su *actual* personalidad. De hecho, ha sido *protagonista* de excepción de **diversos e importantes** capítulos de la Historia de España. Pero, sin duda el más importante ha sido la presencia *árabe* en la ciudad, cuyo legado histórico **más significativo** *constituye* una de las maravillas del mundo: la Alhambra, donde *destaca* el sonido del agua en sus patios, jardines, galerías, paseos y miradores. Una mezcla de encanto y leyenda embriagan al visitante. No obstante, cualquier rincón de la ciudad **está impregnado** de esa presencia **que tanta cultura, monumentalidad y tradición dejó en España**. Ahora bien, **no es menos cierto que** la ciudad cuenta con una abundante tradición cristiana que, *íntimamente vinculada* a la figura de los REYES CATÓLICOS y a la del EMPERADOR CARLOS I, ha proporcionado numerosísimos frutos. Dos de ellos no pudieron verlos los Reyes Católicos: CAPILLA REAL y CATEDRAL.

Otra de las grandes características de Granada es su privilegiada situación geográfica, que la convierte en una zona caracterizada por los *fuertes contrastes*. **No se puede hablar**, pues, de un único paisaje GRANADINO, ya que tan característico de Granada resulta contemplar las blancas cumbres de Sierra Nevada, o el verde paisaje de su fértil y extensa VEGA como pasear por algunos de los abruptos senderos de la ALPUJARRA, recorrer áridos paisajes de la

zona norte o disfrutar de las bondades del Mediterráneo en la costa. (239 palabras)

TRANSLATION BRIEF

El texto fuente es un fragmento del libro *Bienvenidos a Granada y Sierra Nevada*. Se ha decidido traducirlo al inglés, al francés y al alemán y publicar ediciones “paralelas”, junto con la original en español. Este fragmento irá acompañado de fotografías de la ciudad, la Alpujarra, la costa, y el Festival de Jazz.

PRE-TRANSLATION QUESTIONS

Organization	Pairwork
1	Why is <i>actual</i> a false friend?
2	Can you find an equivalent metaphor to translate <i>ha sido protagonista de excepción</i> ? Keep a record of the sources you use.
3	Use an English grammar reference book to decide how to handle the conjunction “e” in the phrase diversos e importantes capítulos. Make a note of the usage guidelines.
4	How would you translate <i>árabe</i> ? Suggest at least three alternatives and identify the contexts in which you could use each of them. Which is the most appropriate alternative for this translation brief?
5	Read the second paragraph carefully. Double underline the main points and draw a single line under the supporting points. Draw a circle around the words or phrases that link them together.
6	Write an outline of the main points and the supporting points. Indent the lines to show the different levels of subordination.
7	Rewrite the ST using separate sentence for each level of the outline.
8	Use this edited version of the paragraph as the starting point for your translation.

THE PROFESSIONAL TRANSLATOR

Organization	Groupwork; individual; whole group
1	What are possible consequences for your translation of the fact that there will be parallel publications in other languages?

TRANSLATION ANALYSIS

Criterion A: content

- ☹ The Moorish culture, **monumentally and traditionally**, can be found all over Granada.
- ☹ ...in **the monumental wealth**, but also in culture and traditions.
- ☺ ...every corner of the city is impregnated with the culture, **tradition and monuments** the Moors left...

Criterion B: vocabulary, terminology, register

- ☹ ...contributed to its **actual** personality.
- ☺ contributed to give Granada its **present** character.

- ☹ ...the **Arabic** presence in the town.
- ☺ ...the **Moorish** presence in the city.

- ☹ ...where we can **emphasize** the sound of the water...
- ☺ ...the sound of water **stands out** in its...
- ☺ ...the **essence** of the Alhambra is in the water sounds of its...

- ☹ ...**tightly** linked to the Catholic Monarchs...
- ☺ ...**intimately** linked to the...
- ☺ ...**closely** linked to the...

- ☹ ...a region characterized by **strong** contrasts
- ☹ ...characterized by **heavy** contrasts.
- ☺ ...a place of **great** contrasts.
- ☺ ...an area with **marked** contrasts.
- ☺ ...a region known for its **stark** contrasts.

- ☹ ...there is not a single **grenadine** landscape.
- ☺ ...one cannot speak of a single landscape unique to **Granada**...

- ☹ ...Granada has been **the exceptional leader** in several important chapters...
- ☺ ...the city has been **a witness** to...
- ☺ ...has been **instrumental in** various important chapters...
- ☺ ...has **played a major role**...

- ☹ ...in the **diverse and important** chapters in the history of Spain.
- ☺ ...**some** of the **most important** chapters in Spain's history.

Criterion C: translation decisions

- ☹ ...one of the wonders of the world: the **Alhambra Palace**, where...
- ☺ ...one of the wonders of the world: the **Alhambra**, where the sound...
- ☺ ...the **Alhambra**, one of the most remarkable creations in the world. This **fortress-palace** served...
- ☺ ...the **Alhambra**, one of the most spectacular pieces of Moorish architecture in the world.

- ☹ the **Reyes Católicos**...
- ☺ ...the **Catholic Monarchs**...
- ☺ ...the **Catholic Monarchs, Isabella, Queen of Castile (1474-1504) and Ferdinand, King of Aragon (1479-1516), who united the whole country under their crown**,...

- ☹ ...**emperor Carlos I**...
- ☺ ...and **their grandson the Holy Roman Emperor Charles V (1516-1558)**.

- ☹ the **Capilla Real**,...
- ☺ the **Royal Chapel**, where you can find the Catholic Kings' burial site,...
- ☺ the **Capilla Royal**, or Royal Chapel, where you can find their tombs,

- ☺ and the **Cathedral**.
- ☺ and the **Cathedral of Santa María de la Encarnación**.
- ☺ and **the renaissance Cathedral**.

- ☺ to contemplate the white summits of **Sierra Nevada**,...
- ☺ ...the snow-capped peaks of **the Sierra Nevada mountain range**

- ☹ ...with its green views of its large fertile **vega**;...
- ☺ ...its wide, green, fertile plain, the **vega** as it is **known**,...

- ☹ ...to tread the steep paths of the **Alpujarra**...
- ☺ to walk the rugged paths of the **Alpujarra**, a region of mountain villages between Granada and Almería,...

Criterion D: written expression in English

- ☺ ...it is impossible to say that there is only one landscape typical of Granada. It is characterised by...
- ☺ ...a unique Granada landscape. The white summits...are as characteristic of Granada as the paths...
- ☺ ...it is not possible to speak about a single landscape in Granada, because contemplating the white mountains...is as typical as walking...

PRE-READING QUESTIONS

Organization	Groupwork; whole group
1	Some of the keywords in this text are ALHAMBRA, LA SÁBICA, DINASTÍA NAZARÍ, ALHAMAR, ALBAICÍN, REINO DE CASTILLA, and VASALLAJE. What do you know about these topics? Make notes of the information you can put together.
2	What reference books are available in the Faculty library that will give you background information about them? Make a list.
3	What online references are available that will give you background information about them? Make a list.
4	How can you establish the credibility of the online references you have found? Write down your criteria and then check out each of the sites.
5	How many of the sites are credible sources?
6	Read the text carefully. Remember that this is just a passage taken from a book.

SOURCE TEXT PART I

La antigüedad de la primitiva *edificación* de LA COLINA DE LA SÁBICA **está atestiguada** por los hallazgos arqueológicos, los cuales demuestran que ya en la época romana había en esta colina una *pequeña* construcción de carácter defensivo. Esto **no es nada extraño**, pues la ubicación del lugar permite divisar un amplio territorio *en dirección de los cuatro puntos cardinales*, y al mismo tiempo **se trata** de un refugio difícil de conquistar para cualquier enemigo.

El edificio de la Sabica va a seguir con la función principal de fortaleza hasta la subida al trono de la dinastía NAZARÍ. ALHAMAR, el primer monarca de esta familia, va a decidir el traslado de la corte de la colina del ALBAICÍN a la montaña de enfrente, tanto por la mejor situación estratégica de esta zona como por crear en ella una nueva ciudad de la realeza, un lugar privilegiado para quienes ejercían el poder y sus *colaboradores*.

Es muy interesante tener en cuenta que Alhamar fundó un reino caracterizado por estar sometido a Castilla por una relación de vasallaje, cosa insólita dentro de la *ortodoxia*

islámica. Al mismo tiempo, al trasladar la residencia oficial a la Alambra, **se establece** una relación vasallática también del espacio físico, pues en la colina del Albaicín quedan las viviendas de otros clanes poderosos *granadinos* y de las *clases populares*, las cuales viven además en los barrios de la zona centro de la ciudad, claramente dominada desde la altura de la Sabica. (248 palabras)

TRANSLATION BRIEF

El texto fuente es un fragmento de un libro publicado en Granada y a la venta exclusivamente en la ciudad. El libro describe una serie de rutas a pie por las zonas de mayor interés histórico-cultural, e incluye los datos históricos más importantes antes de describir cada ruta. Se ha decidido traducir el libro al inglés para ampliar la venta a turistas extranjeros.

TRANSLATION ANALYSIS

Criterion B: vocabulary, terminology, register

- ☹ ...the primitive **edification** on Sabica hill...
- ☺ ...the early **construction** on the hill of la Sabika...
- ☺ The age of the primitive **building** on Sabica hill...

- ☹ ...there was a **little** building in Roman times...
- ☺ ...in the Roman times there was a **small** defensive building...

Criterion C: translation decisions

- ☹ The age of the first building on the **Colina de la Sabica, the Sabika Hill**, is attributed to...
- ☺ ...there was a small, fortified building sitting on the **Sabika Hill**

- ☺ ...until the Nasrids, **the final Muslim dynasty to rule in Spain**, came to the throne **in 1238**.

- ☺ Ibn Al-Ahmar, the first Nasrid monarch, decided to move...
- ☹ ...from the hill of the Albayzin, the Moorish quarter of Granada, to the hill opposite.
- ☺ ...of the Albaycin, nowadays the old Moorish quarter of the city, to the mountain opposite.

Criterion D: written expression in English

- ☹ ...there was a small defensive building in La Sabica's hill.
- ☹ a difficult refuge to conquer by any enemy.
- ☺ a refuge which was difficult for any enemy to conquer.
- ☹ a refuge not easily reachable by any enemy.
- ☺ ...a formidable defence against any enemy.
- ☹ ...you can make out an extensive territory all four points of the compass.
- ☺ ...because from there they could look out over an extensive territory in all directions.
- ☺ ...as the very position of this ancient fortress, with extensive views in all directions, ...

PART 2

PRE-READING QUESTIONS

Organization	Groupwork; whole group
1	Some of the keywords in this text are ALHAMBRA, NAZARIES, ALHÁMAR, PROFETA MUHAMMAD, and BURAK. What do you know about these topics? Make notes of the information you can put together.
2	What reference books are available in the Faculty library that will give you background information about them? Make a list.

3	What online references are available that will give you background information about them? Make a list.
4	How can you establish the credibility of the online references you have found? Write down your criteria and then check out each of the sites.
5	How many of the sites are credible sources?
6	Read the text carefully. Remember that this is just a passage taken from a book.

SOURCE TEXT PART 2

La Alhambra es, por tanto, con los NAZARÍES, la ciudad real por su consideración de espacio representativo de la monarquía y su mismo nombre, como veremos a continuación, parece indicarlo porque la nueva edificación no sólo cumple la función de ser el lugar de residencia de la familia real sino que en ella **se establece** también todo el *aparato burocrático y de servicio* que constituye la corte, con un área propia para vivienda de este *personal cortesano* en la zona que conocemos por EL PARTAL.

La concepción de lugar privilegiado y escogido de la Alhambra **se refuerza** al conocer brevemente las leyendas elaboradas sobre la construcción del edificio y que nos presentan a Alhamar en contacto directo con el Profeta Muhámmad. **Se pone** en boca del primero de los nazaríes la tradición de que una noche el propio monarca tuvo un sueño, que casi fue una realidad **por la fuerza con la que lo recordaba al despertarse**. Alhamar dice que, esa noche, él mismo viajó por los cielos en el BURAK, EL ANIMAL LEGENDARIO, MEZCLA DE CABALLO, ASNO Y CAMELLO, en el que el PROFETA MUHÁMMAD había realizado su gran gira según la tradición. En este vuelo astral Alhamar llegó a un palacio maravilloso que está flotando en el aire y allí **se entrevistó** con Muhámmad. (222 palabras)

THE PROFESSIONAL TRANSLATOR

Organization	Groupwork
1	Plan and prepare a presentation of the background information you have gathered based on the passage. Use the following four-part structure:

2	Introduction: who you are, how you interpreted the Translation brief, what you set out to do, what you expected to achieve.
3	Method: the resources you used, who did what, how you analyzed the information you found.
4	Results: the information you collected about each of the key words and how you put all the ideas together.
5	Conclusions: how the information has enabled you to carry out a better translation, how long you have taken to carry out the research, how you will improve your research method next time.
6	Make your presentation to the whole group

T3_7 ALBAICIN Y GRANADA

SOURCE TEXT PART I

Granada, corazón del último reino musulmán de la Península Ibérica, se levanta a las faldas del macizo de Sierra Nevada y domina una amplia vega que se extiende hacia el norte y el oeste. Encrucijada de sendas *centenarias*, su privilegiado emplazamiento ha hecho de éste un lugar idóneo **para que se hayan fundido** diferentes civilizaciones a lo largo de los siglos que han dado origen a la Granada actual.

En Granada, los asentamientos humanos en las colinas del Albaicín, con toda probabilidad, comienzan a hacer su aparición en la Edad del Bronce. Diferentes pueblos ibéricos a partir del siglo VI a. C. empiezan a establecerse en esta zona. La primitiva ciudad ibérica que se había creado en torno al Albaicín apenas cambiaría su estructura básica con la irrupción de los romanos, época en la que pasó a depender administrativamente de la provincia romana de *Hispania Ulterior* con lo que se encontraba entre las veintisiete urbes que se regían por el derecho latino. De este modo, los cambios quedaban limitados a los aspectos políticos. A partir de 711, los avances musulmanes **más tempranos se encuentran** con un núcleo poblacional creado en los extramuros. (205 palabras)

TRANSLATION BRIEF

El texto fuente es un fragmento de un guía de Granada. Ha tenido cierto éxito en España, y la editorial quiere traducirlo al inglés para ampliar el mercado. En primer lugar, se piensa venderlo en establecimientos turísticos y librerías nacionales.

TRANSLATION ANALYSIS

Criterion A: content

- ☹ Granada was **financially dependent** on *Hispania Ulterior*
- ☺ Granada was **administered** by *Hispania Ulterior*

- ☹ ...it was one of the twenty-seven **provinces** ruled by...
- ☺ ...it was one of the 27 **cities** ruled by...

Criterion B: vocabulary, terminology, register

- ☹ where different civilizations got mixed through the years..
- ☺ a melting pot for civilizations which over the centuries...

- ☹ ...ruled by **Latin right**...
- ☺ ...ruled by **Roman law**...

- ☹ ...the earliest Moorish **migrations** found a population centre...
- ☺ ...the early Moorish **advance** came upon a centre of population...

Criterion C: translation decisions

- ☹ ...in this area from the **VIth** century **B.C.**
- ☺ ...during the **6th** century **BC**...

☺ ...between 600 and 700 BC...

Criterion D: written expression in English

☹ ...on the side of Sierra Nevada mountains...

☺ ...on the side of the Sierra Nevada mountains...

☹ The first settlements on Albaycin hill...

☺ The first settlements on the Albaycin hill...

☹ ...when Romans took over the country.

☺ ...when the Romans governed the country.

SOURCE TEXT PART 2

Tomamos como punto de partida otra vez PLAZA NUEVA y SUBIMOS POR LA CUESTA DE GOMÉREZ, llamada así en recuerdo de uno de los clanes musulmanes *granadinos*, y nos encontramos con una enorme puerta renacentista de piedra, llamada PUERTA DE LAS GRANADAS. Esta construcción hay que entenderla como parte del proyecto cortesano ideado a partir del deseo del EMPERADOR CARLOS V de **construirse** un palacio en la Alhambra. La puerta tiene una gran *hueco* central y a cada lado otro de menor tamaño; el *frontón* está *rematado* por las tres *granadas* que le dan nombre. **Hay que tener en cuenta** que es a partir de la conquista del reino *nazarí* por los cristianos, cuando empieza a utilizarse como símbolo de Granada esta fruta y así es como figura en el *escudo* de España. Hoy día, en algunas placas antiguas de los nombres de las calles se puede leer el lema que rodea a la granada y que dice «nacé con la corona» para indicar el origen noble de la ciudad.

Al pasar la puerta hay tres caminos; *en la actualidad* el central es de asfalto y los dos laterales son de tierra. El carril situado a la derecha nos lleva a TORRES BERMEJAS... (203 palabras)

T3_8 NORMAS GENERALES

TRANSLATION BRIEF

The organizers of the Festival Internacional de Música y Danza have taken the decision to print all of the documentation connected with the concerts as bilingual texts in English and Spanish. You have been given the job of translating this text, which is given to all ticket holders when they purchase their tickets.

SOURCE TEXT

Las puertas **se cierran** a la hora anunciada para el inicio de los espectáculos. Sólo **se permite** la entrada a los mismos durante el descanso. **Está totalmente prohibida** la toma de fotografías, filmaciones y grabaciones a personas ajenas a la organización. **No está permitido** fumar en el interior de los recintos ni en las zonas expresamente indicadas. Los programas **pueden verse afectados** por causas ajenas a la organización del Festival; sólo **se admiten** devoluciones de localidades o reservas por cambios de fechas o por modificaciones sustanciales del programa. La devolución del importe **se realizará** hasta el 30 de julio. El Festival no garantiza la autenticidad de las entradas, si no han sido adquiridas en los puntos oficiales de venta. (119 palabras)

T3_9 ¡DÉJATE LLEVAR! DECÁLOGO DE NORMAS PARA LOS VIAJEROS

TRANSLATION BRIEF

El Ayuntamiento de Granada y la empresa Rober, concesionaria del transporte público, han tomado la decisión de publicar una versión bilingüe del plano de la ciudad – ¡Déjate llevar! – con las rutas normales y turísticas, debido al número cada vez mayor de turistas que

viajan por Granada. Como se trata de un documento impreso del tamaño de un folio, doblado de manera que se reduce a la octava parte, el uso del espacio es importante, al igual que lo es el perfil de lector meta, y la función del texto.

SOURCE TEXT

Por su comodidad, seguridad y para ofrecer la mejor calidad de servicio, recomendamos el cumplimiento de las siguientes normas:

1. Lleve el importe exacto de su billete, su abono o bonobús antes de subir al bus.
2. Enseñe siempre su carnet de jubilado o joven del Ayuntamiento de Granada.
3. Exija su billete y guárdelo durante el trayecto a disposición del personal de la empresa.
4. No moleste al conductor.
5. Absténgase de fumar, comer, llevar animales, mercancías peligrosas o bultos que por su dimensión puedan molestar a otros viajeros.
6. Al subir dos o más personas en grupo, hágalo todas juntas y no separadas por otros viajeros.
7. Toque el timbre de parada con antelación.
8. En la parada, no baje del bordillo a la calzada hasta que el bus esté totalmente detenido.
9. No intente tomar el bus fuera de parada.
10. Los billetes son válidos en un solo sentido o hasta finalizar el trayecto.

RECUERDE...

Queda prohibida todo tipo de venta o petición de dinero u otros objetos en el interior de los autobuses.

La parada del autobús va de disco a disco.

Compruebe su cambio o bono antes de abandonar el autobús.

La no posesión del billete será sancionada.

Debe cuidar el transporte público, por su bien y el de los demás.

Todos los títulos de multiviaje tienen derecho a 1 transbordo en 45 minutos desde el primer acceso al Bus, no siendo válido para el billete ordinario.

Si invita a un amigo al autobús, y **se baja** antes que él, lo deja sin billete: ¡no deje a sus amigos sin billete!

Las líneas C y U, al ser líneas universitarias, sólo funcionan los días lectivos. (286 palabras)

T3_10 ASADOR MESÓN DE LA REINA

TRANSLATION BRIEF

Los propietarios del restaurante Mesón de la Reina tienen la intención de participar en una feria internacional del turismo a la que van a acudir varios empresarios de la provincia. Quieren publicar una versión inglesa de su folleto para poder atraer a turistas extranjeros.

SOURCE TEXT

[Portada]

Mesón de la Reina

Asador

Siempre le dejará un buen sabor de boca

[Portada interior]

[Fotografía del comedor]

Nuestra casa está siempre abierta **para que usted celebre** con nosotros cualquier acontecimiento en el ambiente **más acogedor** y disfrute de nuestra magnífica cocina y servicio.

[Fotografía de una mesa llena de comida, vista desde arriba]

[Página 1]

[Logo]

Mesón de la Reina

Asador

[Fotografía grande del Chef en la cocina]

El equipo humano del Asador Mesón de la Reina, aspira a conseguir que el público granadino cuando piense en un restaurante especializado en carnes piense en nosotros ya que somos expertos en carnes de buey, añejo, avestruz, Ávila, novillo argentino, cordero, cochinitillo, y carnes gallegas.

[Página 2]

[Fotografía del comedor con chimenea]

Asador Mesón de la Reina al Sur de la vega de Granada, y a tan solo 3 minutos de la conexión **más directa** al núcleo urbano le brinda la oportunidad de poder recrearse, con la garantía del buen hacer de un equipo de profesionales expertos en restauración, al rescate de una cocina en la que **se mezclan** la buena carne, excelentes vinos y sugerentes postres, con la fórmula del hacer **más tradicional**.

[Fotografía del comedor principal]

[al dorso, Página 4]

[Fotografía del bar]

Situado en el marco histórico del Laurel de la Reina a 3 minutos de Granada disponemos de amplio aparcamiento, terraza de verano con capacidad para 100 personas y comedores para 70 comensales.

[Fotografía de la terraza de verano]

[Página 5]

[Logo]

Mesón de la Reina

Asador

Carretera de La Zubia

Telf: 59 03 43

GRANADA

[Mapa]

[Leyenda] A 3 km. del centro de Granada (224 palabras)

T3 | | WWW.MARCA.ES

TASK SHEET A

Organization	Pairwork; crosspairs
1	With a partner, decide how you would translate each of the words printed in bold in the context of the passage. Don't write anything down, and work as quickly as you can.
2	When you have finished, change partner and show each other your task sheets explaining your translation decisions.
	Return to your original partner and report back.
	Together, make any revisions to your task sheet that you think necessary and then write out your versions of the four passages.
	Work through the Task sheet B together

¿Cómo ve el tenis español? ¿Cuál es actualmente el mejor tenista español?

Sampras: El tenis español está en un gran momento, tanto en cuanto a resultados como en cuanto a número y calidad de jugadores. El que más me gusta es Bruguera, aunque hay otros como Moyá o Albert Costa que también son buenos.

(Pete Sampras contestó a las preguntas de los lectores de MARCA)

El delantero brasileño del Real Betis Denilson es comprensivo con el retraso de Finidi George, que aún no ha llegado a Sevilla tras jugar la Copa de África con Nigeria, y lo compara con los problemas que él tuvo por estar con su selección, que luego solucionó con el presidente del club.

(Denilson pide comprensión para Finidi pero recomienda que se explique)

Fernando Vázquez, disgustado por el retraso en la definición de la plantilla del Betis

El entrenador del Betis, Fernando Vázquez, que tomó contacto con sus jugadores, una vez terminado el periodo vacacional, expresó su disgusto por el retraso en la definición de la plantilla heliopolitana, la cual no tiene aún cerrado el capítulo de altas y bajas.

Por último, Torres insistió en que, sin pretender que se generen falsas expectativas, la permanencia todavía es posible "si los equipos que deben subir no pueden cumplir con las condiciones económicas exigidas por la ACB", por lo que destacó que "la consecución de la penúltima plaza de la clasificación y no de la última puede tener mucha importancia".

(El TDK busca la permanencia en los despachos)

TASK SHEET B

Organization	Pairwork; crosspairs
1	With a partner, decide how you would translate each of the words printed in bold in the context of the passage. Don't write anything down, and work as quickly as you can.
2	When you have finished, change partner and show each other your task sheets explaining your translation decisions.
	Return to your original partner and report back.
	Together, make any revisions to your task sheet that you think necessary and then write out your versions of the four passages.
	Work through the Task sheet B together

La final de 1.500 metros llenó el estadio de La Cartuja con 45.000 espectadores ávidos de **asistir** a la batalla de los españoles contra el rey moro en una ciudad que los musulmanes ocuparon durante cinco siglos.

(Los españoles no pudieron con El Guerrouj)

"He decidido tomar una actitud de no comentar nada. Llevo dos meses tranquilo y sin **discutir**, aunque ha habido

algunos partidos de los que podía haber hablado. Pero me he callado y tampoco tengo ganas de hablar de lo del sábado", afirmó.

(Luis Fernández afirma que las decisiones arbitrales parecen una persecución)

Sobre la posible llegada al club donostiarra del centrocampista internacional del Sporting de Lisboa Luis Vidigal la entidad guipuzcoana explicó que este fichaje estaría ligado a una **eventual** marcha de Ricardo Sa Pinto al conjunto portugués y supondría una forma de "desbloquear" este traspaso.

(Clemente comprende que De Pedro quiera fichar por el Athletic)

"Particularmente, no me cabe duda de que Gerard va a agradecer que el Valencia en su día pujara por él, le diera la oportunidad y además pagara la mitad de su ficha para que se puliera en el Alavés. Es un jugador **sensible** y buen chico, y no me cabe duda de que tendrá esto en cuenta, diga lo que diga su representante", dijo.

("Lo que ha hecho Orobítg es una barriobajería, le importa un 'pito' el club")

T3_12 EL SONDEO DEL CIS REFLEJA UN EMPATE ENTRE NACIONALISTAS Y NO NACIONALISTAS

TRANSLATION BRIEF

La Agencia EFE ha vendido el siguiente artículo de noticias al periódico británico *The Guardian*. Te han encargado una traducción del texto en la que debes redactar el TT con arreglo a las normas de estilo que aparecen en la página <http://www.guardian.co.uk/styleguide/0,5817,,00.html>, la guía de estilo del periódico y en las páginas del mismo.

SOURCE TEXT

El sondeo del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) sobre intención de voto concluye que la coalición PNV-EA obtendría el 38,7% de los sufragios en los comicios vascos, lo que supondría una horquilla de entre 28 y 31 escaños. El PP, por su parte, se haría con el 24,7% de los votos, entre 21 y 23 escaños. El PSOE se quedaría con el 18,6% de las papeletas y obtendría así entre 14 y 16 diputados. EH lograría entre 8 y 9 escaños al hacerse con el 11,6% de los sufragios e IU, con el 4,2% de los votos, entre 1 y 2 escaños.

Izquierda Unida adelantó, en una rueda de prensa ofrecida por su portavoz en el Congreso, Felipe Alcaraz, los datos del sondeo del CIS, pese a que la Ley Electoral prohíbe la difusión de sondeos menos de cinco días antes de los comicios. Alcaraz se escudó en el artículo 20 de la Constitución, que protege la libertad de expresión e información, para hacer pública una encuesta que esta misma mañana había quedado registrada en el Congreso y Senado a disposición de los partidos políticos.

El sondeo ha sido elaborado mediante entrevistas personales a domicilio realizadas entre el 17 y el 25 de abril de 2001 en 76 municipios de las tres provincias vascas. En total han sido encuestadas 2.500 personas de ambos sexos y mayores de 18 años: 695 de ellas en Álava, 826 en Guipúzcoa y 979 en Vizcaya. La muestra tiene un nivel de confianza del 95,5% y un margen de error de +/- el 2%. (259 palabras)

T3_13 LUCHA CONTRA EL TERRORISMO

TRANSLATION BRIEF

Las Agencias nacionales vendieron este artículo de noticias al periódico británico *The Independent*. Te han encargado la traducción de parte del texto que debes redactar el TT con arreglo a las normas de estilo del TT. Ten en cuenta que el lector meta de tu traducción no necesita tanta información detallada como el lector meta del TO. Debes decidir cuales

son los elementos que puedes resumir para reducir la extensión total del TT.

SOURCE TEXT

La Guardia Civil arresta a cuatro miembros no fichados de ETA en Vizcaya

Rajoy asegura que los detenidos ejercían de "lanzadera" y ayudaban a cruzar la frontera

AGENCIAS | Bilbao

Agentes de la Guardia Civil han detenido esta madrugada en distintos puntos de Vizcaya a cuatro presuntos miembros de un comando legal (no fichado) de ETA. Según el vicepresidente primero del Gobierno y ministro del Interior, Mariano Rajoy, los etarras realizaron labores de "lanzadera" para los desplazamientos de otros terroristas y facilitaban el paso de la "muga" (frontera) desde Francia hacia el territorio español.

En rueda de prensa, Rajoy ha explicado que los arrestados - José Ramón Revilla Arbaiza, Miren Arguchane Uriarte Bustinza, Francisco Xavier Ascasso Errazti y Aritz Zabaleta Jauregui- se entrevistaban en Francia con miembros de ETA, actuando de enlaces, y servían de paraguas de seguridad a los etarras liberados (a sueldo) en sus desplazamientos, a los que alertaban de los posibles controles policiales.

Según Rajoy, los arrestados están además vinculados a las actividades que realizan las diferentes organizaciones que conforman el entorno de la banda terrorista. En cuanto a la operación policial, tres de los arrestos -Revilla Arbaiza, Arguchane Uriarte Bustinza y Ascasso Errazti- se han realizado en la localidad costera vizcaína de Lekeitio, mientras Aritz Zabaleta Jauregui ha sido detenido en el Casco Viejo de Bilbao.

T3_14 ZAPATERO OFRECE AL PP COLABORAR EN EL PAÍS VASCO TRAS LAS ELECCIONES

TRANSLATION BRIEF

La Agencia EFE ha vendido el siguiente artículo de noticias al periódico británico *The Guardian*. Te han encargado una traducción del texto en la que debes redactar el TT con arreglo a las normas de estilo que aparecen en la página <http://www.guardian.co.uk/styleguide/0,5817,,00.html>, la guía de estilo del periódico y en las páginas del mismo.

THE PROFESSIONAL TRANSLATOR

Organization	Pairwork
1	Identify the cultural references that appear in the ST.
2	Locate parallel references on The Guardian website www.guardian.co.uk
3	Enter the ES terms and phrases, EN equivalents and references in your glossary file.
4	Identify any references that you think will need expanding or explaining for the benefit of the TT reader.
5	Find parallel examples on which to base your decision. Include these examples in the glossary table.
6	Locate these three articles: Carroll, Rory. Friday August 25, 2000 Summer of blood terrorises Spain. The Guardian. International. Available at http://www.guardian.co.uk/international/story/0,3604,358718,00.html [Consulted 07/05/2003] McDonald, Henry. Sunday September 1, 2002. Confederacy of dunces. The Observer. Comment. Available at http://www.observer.co.uk/comment/story/0,6903,784187,00.html [Consulted 07/05/2003] Wilson, Andrew. Saturday September 21, 2002 Basque glories. The Guardian. Travel: Special reports. Available at http://travel.guardian.co.uk/saturdaysection/story/0,8922,795678,00.html [Consulted 07/05/2003]
7	Use the search engine to find the points in each of the texts where the term Euskadi is used.
8	Read each example carefully and describe the function of the term.
9	Identify the words or phrases in the text that are cohesively linked to Euskadi.

10	Relate the function of the term in each example to the other references.
11	Identify the text type of each of the articles.
12	Compare the ways in which Euskadi is used in the three text types.
13	Read "Confederacy of dunces" carefully and describe how Euskadi has been used in the final paragraph. Explain how the writer has created the cohesive links in the text.
14	Join up with another pair and compare the results of your research.

SOURCE TEXT

Quiere 'Encabezar la Alternativa'

EFE

BILBAO.- El secretario general del PSOE, José Luis Rodríguez Zapatero, ha ofrecido al Partido Popular diálogo y cooperación en Euskadi tras la celebración de las elecciones locales.

Zapatero anunció que el 26 de mayo ofrecerá una "mano tendida al diálogo y la cooperación" en Euskadi con el Partido Popular, aunque recalcó que los socialistas quieren "liderar y encabezar la alternativa" al nacionalismo en el País Vasco.

Durante su intervención en un acto político en Bilbao, el secretario general del PSOE advirtió al PNV de que "bajo ningún concepto" los socialistas van a "dejar pasar" el proyecto de co-soberanía del lehendakari, Juan José Ibarretxe.

Zapatero, quien consideró que la alternativa al nacionalismo vasco sólo "saldrá adelante" si es liderada por los socialistas, aprovechó su estancia en Bilbao para destacar la "coherencia" del PSOE con "el mejor espíritu constitucional". (160 palabras)

"Aznar y el PP se pasarán toda la campaña alentando a los ciudadanos sobre lo que representa el proyecto del Partido Socialista para la cohesión de España y la defensa de la Constitución, pero se lo digo en Bilbao, somos coherentes con nuestros valores y con el mejor espíritu constitucional y el PP nunca escuchará de mí ataques de que ellos son un riesgo para la estabilidad y la cohesión de España", añadió.

El dirigente socialista, que reprochó a los populares "sentirse más que nadie" en la defensa de la Constitución y la democracia, censuró a Aznar "no buscar la unión ni en algo tan esencial como la defensa de la libertad y la paz en esta tierra", lo que contrapuso con el apoyo, "por convicción no sólo por generosidad", del PSOE al Gobierno "para acabar con el terrorismo y ETA".

Zapatero subrayó que los socialistas "no van a dejar pasar, bajo ningún concepto, ese proyecto" del lehendakari Ibarretxe de libre asociación de Euskadi con España.

"Bien sabe el PNV que el Partido Socialista habla en serio y que no consentirá, bajo ningún concepto, que se vulnere o roce la legalidad del Estatuto de Autonomía y de la Constitución española", recalcó. (355 palabras)

TRANSLATION ANALYSIS

Criterion A: content

- ☹ Zapatero offers the Partido Popular the chance to collaborate...
- ☹ ...such as protecting world freedom and peace.
- ☹ ...the defence of peace and freedom on earth.
- ☺ ...the defence of freedom and peace in this region.

Criterion B: vocabulary, terminology, register

- ☹ ...Zapatero has offered Mr Aznar's conservative Popular Party to collaborate...
- ☺ Mr Zapatero offers to collaborate with the Popular Party...
- ☹ ...the Socialist leader told to PNV [the Basque Nationalist Party]...
- ☺ ...the Socialist leader warned the Basque Nationalist Party (PNV)...

- ☹ ...he will offer “a hand to dialogue and cooperation”
- ☹ ...will give his hand for collaboration and talks...
- ☺ ...has offered the PP dialogue and cooperation...
- ☹ ...he will offer an outstretched hand to dialogue and cooperation...
- ☺ ...he would welcome talks and cooperation...
- ☹ ...he will be open to talks...

- ☹ ...in a political **act** in Bilbao
- ☺ ...in a political **meeting** in Bilbao...
- ☺ ...at a **party rally** in Bilbao

- ☹ ...Aznar and the PP will **encourage** the electorate about ...
- ☹ ...Aznar and the PP will **criticise** the Socialists' plan for ...
- ☺ “...Aznar and the PP will spend the whole election campaign **going on about**”

- ☹ ...to emphasize the PSOE's “consistency” with...
- ☹ ...to underline the “consistency” of the PSOE with...
- ☺ ...to emphasize the PSOE's “coherence” with...

Criterion C: translation decisions

- ☹ ...want to “**lead and head** the alternative”...
- ☺ ...want **to lead** the alternative...

- ☹ Mr Zapatero announced that **the 26th of May**...
- ☺ Mr Zapatero announced that on May 26 ...

- ☹ ...the leader of the Spanish socialist party (PSOE), **José Luis Rodríguez Zapatero**...
- ☺ ...Jose Luis Rodriguez Zapatero, the secretary general of the Spanish Socialist Workers' Party (PSOE)...

- ☹ ...the Socialist leader told to PNV [the Basque Nationalist Party]...
- ☺ ...the Socialist leader warned the moderate Basque Nationalist Party (PNV)...

- ☹ ...the lehendakari (the term used to designate the prime minister of the Basque government)...
- ☺ ...the head of the Basque autonomous government...
- ☺ ...the Basque first minister...

- ☹ ...cooperation in Euskadi [the Basque country]...
- ☺ ...cooperation in the Basque country...

- ☹ ...to stop the terrorism and Euskadi Ta Askatasuna (ETA), Basque Homeland and Freedom.
- ☺ ...to put an end to terrorism and the armed Basque separatist group Eta.

Criterion D: written expression in English

- ☹ ...”won’t let pass” “on no account”...
- ☺ were in no way going to accept...
- ☺ ...would under no circumstances accept...

- ☹ ...”not just for generosity but for their ideals”...
- ☺ ...not just out of generosity, but because of their ideals...
- ☺ ... “not just generous but also principled” support
- ☺ ...with conviction, not only generosity,...

- ☺ “The PNV knows that the Socialists don’t joke...”
- ☺ “The PNV knows that the Socialists aren’t joking...”

- ☹ ...”for feeling better than the rest”...

- ☺ ...“for feeling like being the only ones”...
- ☺ ...”for feeling superior to the others”...
- ☺ ...”thinking they are alone in their concern for...”
- ☺ ...acting as if they were the only ones who...

☹ ...to lead the alternative to **the** Basque nationalism.

☺ ...to lead the alternative to Basque nationalism.

☹ ...not look for **the** defense of **the** freedom and **the** peace in the Basque country.

☺ ...not look for the defense of freedom and peace in the Basque country.

T3_15 AZNAR Y BLAIR SE REÚNEN PARA DAR UN IMPULSO A LAS NEGOCIACIONES SOBRE GIBRALTAR

SOURCE TEXT

El presidente español, José María Aznar, y el primer ministro británico, Tony Blair, se reúnen hoy en Londres con la intención de desbloquear las negociaciones sobre el futuro de Gibraltar, que atraviesan un momento muy delicado. Los puntos que separan a Madrid y Londres en las conversaciones sobre la colonia son el estatus de la Base Naval del Peñón y la consulta prometida por el Reino Unido a los llanitos sobre el futuro del territorio.

El avión de la Fuerza Aérea Española en el que viaja Aznar ha llegado a la base aérea militar de Northolt a las 12.10 hora local y, desde allí, el jefe del Ejecutivo español se ha trasladado a la residencia de su homólogo británico, en Downing Street.

Esta mañana, el ministro de Asuntos Exteriores español, Josep Piqué, ha rebajado las expectativas del encuentro y, en declaraciones a Catalunya Radio, ha asegurado que no deben esperarse grandes resultados.

El ministro ha señalado que más que resultados de la reunión saldrá una "ratificación de la voluntad de los dos gobiernos de resolver las diferencias con el calendario previsto", es decir, antes de las vacaciones de agosto.

Simultáneamente, en declaraciones a Radio Nacional de España, el ministro principal de Gibraltar, Peter Caruana, se ha mostrado convencido de que cualquier acuerdo que adopten los gobiernos de Gran Bretaña y España sobre el futuro de la Roca "no se implementará sin el consentimiento del pueblo de Gibraltar en referéndum, porque así nos lo promete Londres". (245 palabras)

T3_16 EL 'CASO BBV' LOS SECRETOS DE LAS CUENTAS DEL BBV EN PUERTO RICO

SOURCE TEXT

El juez Baltasar Garzón ha solicitado al BBVA que le envíe toda la documentación sobre tres importantes operaciones realizadas por la entidad, mediante las cuales obtuvo el control de otros tantos bancos en México (Mercantil Probusa), Colombia (Banco Ganadero) y Perú (Banco Continental). El juez sospecha que estas operaciones implicaron el blanqueo de capitales y el pago a políticos, entre otros posibles delitos. En Puerto Rico, Garzón cuenta con documentación sobre los créditos concedidos por el Banco Bilbao Vizcaya International Investment (BBVII), listados de transferencias y, sobre todo, con el testimonio de un testigo protegido que sostiene que, durante la compra del Banco Ganadero de Colombia, el banco español ayudó al principal accionista de la entidad colombiana a blanquear decenas de millones de dólares.

Este caso es independiente del de las cuentas secretas en Jersey del antiguo BBV, aunque ahora el juez las instruye de forma conjunta, tras solicitar al Banco de España que paralizase el expediente abierto a la entidad financiera que preside Francisco González. En esencia, la operación tuvo dos ramales, según la documentación y los testimonios recabados por Garzón. En uno de los ramales, Marco Aurelio Royo Anaya, uno de los principales accionistas del Banco Ganadero, depositó 212 millones de dólares en una

cuenta de BBV Privanza Suiza. Paralelamente, BBVII, en Puerto Rico, concedió dos créditos, por importe de 100 millones de dólares cada uno, a Royo Anaya, que llegaron a cuentas del propio Royo en una serie de transferencias (ver cuadro). Al final del proceso, Royo Anaya dispuso de ese dinero, cuyo origen era limpio, pues estaba respaldado por un crédito del BBVII, según los documentos de trabajo de un agente del FBI a los que ha tenido acceso este periódico. (284 palabras)

T3_17 EL BUTANO CAMBIA DE COLOR

TRANSLATION BRIEF

La Agencia EFE ha vendido el siguiente artículo de noticias al periódico británico *The Guardian*. Te han encargado una traducción del último párrafo de este texto, la cual debes redactar con arreglo a las normas de estilo que aparecen en la página <http://www.guardian.co.uk/styleguide/0,5817,,00.html>, la guía de estilo del periódico y en las páginas del mismo. Solamente debes traducir el último párrafo.

SOURCE TEXT

Repsol reacciona a la competencia de Galp y Cepsa
RAMÓN CASAMAYOR

Desde 1956 y por ley, el butano tenía color naranja. En 1996 en Salamanca la portuguesa Galp introducía tímidamente el verde pistacho en sus botellas. El año pasado y tras un calvario administrativo Cepsa conseguía homologar su botella de acero inoxidable que ha comenzado a vender esta semana en 15 estaciones de servicio de Madrid. Una Comunidad a la que Galp espera llegar también este año una vez asentada en Galicia, Castilla-León y Extremadura, donde ha vendido más de 1,2 millones de botellas el año pasado alcanzando una cuota de mercado del 1,3% cifra que consideran "tremendamente exitosa en un producto que continua con control de precios y hábitos monopolísticos".

Por su parte, Pedro Zubillaga, director general de Cepsa Gas, cree que alcanzarán una cuota entre el 15% y el 20% en cinco años confiando en que como ocurre en el resto de Europa, "el mercado se desplace hacia las estaciones de servicio".

La reacción no se ha hecho esperar y Repsol, heredera del monopolio de distribución ha puesto en el mercado una nueva botella con seis kilos de gas lo que le permite no sólo su distribución en estaciones de servicio sino fijar un precio libre ya que la Ley sólo somete a las que contienen más de ocho kilos. De momento según señala Manuel Guerrero, director de GLP para Europa de Repsol YPF, no se distribuirá en grandes superficies y su red actual de 800 empresas "nuestro mejor activo" se responsabilizará también de la logística de las nuevas botellas.

En Cepsa han reaccionado a su vez a esta oferta y aunque mantienen en secreto las innovaciones y el momento de su lanzamiento han preparado también una nueva botella de menos de ocho kilos de gas para competir en ese segmento de precio libre. Con la de 12,5 kilos cuyo envase han reducido a la mitad, han vendido en el mes de enero la tercera parte de todo el año pasado. Sus botellas se encuentran en 15 estaciones de servicio de Madrid con 22 puntos de venta que esperan triplicar antes del verano. En cuanto a las zonas ya abastecidas el objetivo es llegar a 120 en Andalucía y 80 entre Valencia y Murcia. En estos momentos disponen de un parque de 160.000 botellas y esperan llegar a 800.000 a finales de año con la nueva producción que realizará su fabricante Teka, y a dos millones a finales del próximo. El parque de Repsol Butano es de 40 millones de botellas valorado en unos 80 millones de euros. (167 palabras)

THE PROFESSIONAL TRANSLATOR

Organization	Pairwork
1	Identify the references to weights, measures or quantities that appear in the ST.
2	Locate parallel references on <i>The Guardian</i> website www.guardian.co.uk
3	Enter the ES terms and phrases, EN equivalents and references in your glossary file.
4	Identify any references that you think will need expanding or explaining for the benefit of the TT reader.

5	Find parallel examples on which to base your decision.
6	Include these examples in the glossary table.
7	Translate all, but only, the cultural references you have identified.
8	Join up with another pair and compare your translations. Discuss, explain and revise your translations as necessary. Make any changes to your glossary as necessary.

TRANSLATION ANALYSIS

Criterion B: vocabulary, terminology, register

- ☹ ...this firm has a **bank** of 160,000 bottles...
- ☺ ...they have **some** 160,000 bottles...
- ☺ ...they **hold** 160,000 **in stock**...
- ☺ ...they have a **total** of 160,000 bottles...

- ☹ In these moments,...
- ☺ **At present**,

- ☹ ...valued **in**...
- ☺ ...valued **at**...

- ☹ ...their **launching** date...
- ☺ ...and the moment of the **launch**...
- ☺ ...their **launch** date...

- ☹ ...points of sales...
- ☺ ...**sales outlets**...

Criterion C: translation decisions

- ☹ ...valued at **120.000 millions of pesetas**
- ☺ ...valued at **more than** €700m (about £500m).
- ☺ **worth an estimated** €720m (some £515m).

Criterion D: written expression in English

- ☹ ...whose returnable container has been **reduced in half**.
- ☹ ...has been **half reduced**,
- ☺ ...has been **halved in size**...
-
- ☺ ...they **keep in secret** their innovations...
- ☺ ...they **are keeping** their innovations **secret**...
-
- ☹ ...they have sold in January **the three parts** of the total...
- ☹ ...Cepsa has sold in January **one third part** of all
- ☺ In January alone, sales reached **one third** of the total for the previous year...
-
- ☹ ...40 millions **of** bottles...
- ☺ ...40 million bottles...
-
- ☹ ...to reach 120 in Andalusia and 80 **among** Valencia and Murcia.
- ☺ ...to reach 120 in Andalusia in the south, **and a total of 80 in the Mediterranean regions of Valencia and Murcia.**

T3_18 BREVES

TRANSLATION BRIEF

La Agencia EFE ha vendido el siguiente artículo de noticias al periódico británico *The Guardian*. Te han encargado una traducción del texto en la que debes redactar el TT con arreglo a las normas de estilo que aparecen en la página <http://www.guardian.co.uk/styleguide/0,5817,,00.html>, la guía de estilo del periódico y en las páginas del mismo.

THE PROFESIONAL TRANSLATOR

Organization	Pairwork
1	Identify the references to people, places cultural or current affairs topics, and any intertextual references that appear in the ST fragments.
2	Locate parallel references on <i>The Independent</i> website www.independent.co.uk
3	Enter the ES terms and phrases, EN equivalents and references in your glossary file.
4	Identify any references that you think will need expanding or explaining for the benefit of the TT reader.
5	Find parallel examples on which to base your decision.
6	Include these examples in the glossary table.
7	Join up with another pair and compare your translations. Discuss, explain and revise your translations as necessary. Make any changes to your glossary as necessary.

SOURCE TEXT

1. El Rey despidió ayer con lágrimas en los ojos los restos mortales de su madre, doña María de las Mercedes de Borbón y Orleans, cuando fueron entregados a los agustinos del monasterio de San Lorenzo de El Escorial para que los depositaran en la antesala del Panteón de los Reyes.
2. El rey Juan Carlos elogió ayer la labor realizada por las Fuerzas Armadas españolas en la crisis de los Balcanes, en la guerra de Kosovo y en diversas misiones humanitarias realizadas en auxilio de personas que han padecido los efectos de catástrofes naturales, como el huracán Mitch.
3. El periodista Pedro González, comentarista deportivo de RTVE desde hace 14 años, falleció en la madrugada de ayer en su domicilio de la localidad madrileña de Torreldones, al parecer a causa de un infarto, según informaron fuentes cercanas al fallecido.
4. Un total de 375 novelas se ha presentado a la 56ª edición del Premio Nadal –dotado con tres millones de pesetas–, que se fallará el próximo día 6 durante una cena en Barcelona.
5. En la edición de 1999 resultó vencedor Gustavo Martín Garzo con la novela “Las historias de Marta y Fernando”, un fallo que se interpretó como el regreso del Nadal a la alta literatura después de tres años con ganadores polémicos. (215 palabras)

6. Asumido, pues, que el juicio ha de ser en otro lugar, ¿por qué precisamente en España? Primero, porque fue aquí, en los juzgados 5 y 6 de la Audiencia Nacional, donde se presentaron, aceptaron y sustanciaron las denuncias y el procedimiento correspondiente, sin perjuicio de que denuncias similares fueran tramitadas posteriormente en otros juzgados en Francia, Bélgica y Suiza.
7. A punto de que salgan al ruedo discográfico los jóvenes exquisitos, el periodo de Navidad y Reyes, siempre abundante, ha venido marcado por la ingente "Historia antológica del fandango de Huelva", publicación extraordinaria, debida a la paciencia y la erudición de su compilador.
8. Tras un descanso en los primeros días de enero, las cúpulas de los partidos abrirán una campaña intensa y frenética de dos meses en la que todos se juegan mucho. El presidente del Gobierno y del PP, José María Aznar, ha desoído a muchos dirigentes de su partido que le sugirieron que convocara elecciones en otoño.
9. También han fracasado quienes confiaban en votar el penúltimo domingo de febrero. Aznar dijo que agotaría la legislatura y así lo va a hacer, para disolver las Cortes el 14 de enero.
10. "Con motivo de una exposición sobre el ballet "El sombrero de tres picos", se realizó una exposición cuyo catálogo contenía menos imágenes de las que presentamos sobre esa obra", explicó en un intento de dar medida a la dimensión de su proyecto. (237 palabras)

T3_19 LA AFIRMACIÓN DEL REY DE QUE 'NUNCA SE OBLIGÓ A HABLAR EN CASTELLANO' PROVOCA UNA TORMENTA POLÍTICA

SOURCE TEXT

'A nadie se le obligó nunca a hablar en castellano', decía el sexto párrafo del discurso pronunciado el lunes por el Rey en la entrega del Premio Cervantes a Francisco Umbral. Esas palabras desataron ayer una fuerte polémica. Formaciones políticas del País Vasco y Cataluña se pronunciaron con dureza y algunas pidieron a Juan Carlos I que se retractara de las afirmaciones de un texto preparado por el Ministerio de Cultura. La Casa del Rey evitó entrar en el debate y aseguró que el Monarca, que no rectificará, como tiene por norma, se refería a la implantación de la lengua en América a partir del Siglo de Oro.

Jordi Pujol lamentó, en una solemne declaración, 'personalmente y como presidente de la Generalitat', las palabras del Rey y recordó que en Cataluña, con la transición, se hizo tabla rasa de un pasado que ahora parece resucitar. El portavoz de Convergència i Unió, Xavier Trias, telefonó al jefe de la Casa del Rey, Fernando Almansa, para -'desde el respeto a la Corona y el afecto personal al Rey'- pedirle explicaciones por un discurso con el que el Gobierno 'ha hecho cometer un error' al Rey. A cambio, el portavoz del Partido Popular, Luis de Grandes, hizo una encendida defensa de la línea argumental del discurso real: 'No se aniquiló a los pueblos, no se los sojuzgó, no se eliminó su idioma'. Sin tanto entusiasmo, pero en la misma línea, el portavoz parlamentario del PSOE, Jesús Caldera, aseguró que el castellano 'ha sido siempre una lengua de riqueza, y no de imposición'. (259 palabras)

T3_20 LA VERDADERA IDENTIDAD NACIONAL

TRANSLATION BRIEF

Una revista dominical en Reino Unido encarga una traducción de este fragmento de un artículo publicado en *El Semanal* para que se incluya en un reportaje amplio sobre las malas costumbres de los europeos.

SOURCE TEXT

Un país que hace ruido es un país que no escucha, y quien no escucha no aprende ni atiende a razones, ni por supuesto se entera de nada. El nuestro, ya lo comenté hace mucho, es el más ruidoso del mundo después del Japón, pero supongo que eso será durante nueve meses al año, pues en los tres de verano es imposible que nos supere nadie. Y el verano ha llegado.

Lo que he contemplado en tres ciudades que he visitado recientemente no es exclusivo de ellas, y por eso no las mencionaré —para no ofenderlas ni ganarme su enemiga—. Lo que he visto y sobre todo he oído en ellas lo van a ver y

oír ustedes aquí o allá en julio, agosto o septiembre, y no se salvarán, estén donde estén. La verdadera e innegable identidad española es esa, la del ruido: el mismo en San Sebastián, Valladolid, Palma, Cádiz, Vigo, Valencia, Cáceres o Tarragona. No hay ciudad ni pueblo que entre mayo y septiembre no celebre sus «fiestas», a menudo varias jornadas o más bien varias noches. Y si alguna población hay que no cuente con su correspondiente juerga autóctona, será porque un fin de semana tras otro albergará «conciertos» atronadores, a ser posible en pleno centro urbano, para que no se escape nadie. El ánimo festivo y «lúdico», oigan, es lo **más obligatorio** que existe, y serán traidores a la patria quienes no lo compartan, lo cual, insisto, demuestra que sí hay patria común, la misma para Bilbao, Zaragoza, Pamplona, Tenerife, Málaga, La Coruña, Santander y Oviedo. **Ojalá no la hubiera y tuvieran razón** los nacionalistas aguerridos, porque así podría uno irse a algún lado donde no se impusiera la tiranía del ruido. La prueba de que son españoles todos es que todos la abrazan, e imponen su dogma a los laicos. (310 palabras)

T3 BIBLIOGRAFÍA

ANTHOLOGY

Agencia Efe. Zapatero ofrece al PP colaborar en el País Vasco tras las elecciones. *El Mundo*. 2003. El Mundo S.A. 2003. Available at <http://www.elmundo.es/elmundo/2003/05/04/espana/1052070792.html> [Consultado 05/05/2003]

Agencias. Jul, 2002. Lucha contra el terrorismo. *El País*.

Alonso Morales, M.C. 2000. La Alhambra como «ciudad real». In: Alonso Morales, M.C., (Ed.) Granada en siete paseos, pp. 53-54. Granada: Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada]

Casamayor, Ramón. Lunes 21 febrero 2000. El butano cambia de color. *El País Digital*. Available online 7 days only. [Consulted 15/02/2000]

El País.es/Agencias. Sep 5, 2001. El sondeo del CIS refleja un empate entre nacionalistas y no-nacionalistas. *El País*. Diario El País S.L.

Festival internacional de música y danza de Granada (1999) Acceso a los recintos de la Alhambra durante el 48 Festival internacional de música y danza de Granada. Granada: Festival internacional de música y danza de Granada.

Hotel Cervantes (sin fecha) Tarjeta de identificación. Hotel Cervantes. Hotel Cervantes, Las Mercedes s/n, Torremolinos (Málaga).

Hotel Guadalupe (sin fecha) Folleto informativo. Hotel Guadalupe. Hotel Guadalupe, Granada.

Marcos, P. and Company, E. Apr 25, 2001. La afirmación del Rey de que "nunca se obligó a hablar en castellano" provoca una tormenta política. *El País*: Cultura. Diario El País S.L.

Mariás, J. (Jul, 1916) La verdadera identidad nacional. *El Semanal* (664):10 Madrid.

Riviera Travel (2000) Classical Spain Cities of Andalusia. Riviera Travel. Riviera Travel, The Manor, Abbey Croft, Burton-on-Trent, Staffs. DE14 1HP UK Tel 01283 538351.

Villar, A. Apr 20, 2002. EL 'CASO BBV'. Los secretos de las cuentas del BBV en Puerto Rico. *El País*. Economía, Diario El País S.L.

CONTRASTIVE ANALYSIS

Eastman, John K., and Víctor M. Pina. 1995. *Write Right*. Alicante: Editorial Aguacilara.

O'Neill, Mike. 1989. *¿El inglés? ¡Sin problemas! Common problems in English for Spanish speakers - a dictionary and a guide*. London: Edward Arnold. Call Number: 468.

DICTIONARY

Deignan, Alice. 1997. *Collins Cobuild English Guides*. 1st ed. ed. London: HarperCollins. Call Number: CLM/802.0.1 COL col

Heaton, J. B., and Nigel D. Turton. 1989. *Longman Dictionary of Common Errors*. 1st edition, 5th reprint ed. Harlow, Essex: Longman. Call Number: FTI/802.0 HEA lon; Facultad de Ciencias * Fil In * 329598; CUA/802 HEA lon * 252647

Hill, Jimmie, and Michael Lewis, Editors. 1997. *Dictionary of selected collocations*. Based on the original work of Christian Douglas Kozłowska and Halina Dzierzanowska ed. Hove: Language Teaching Publications. Call Number: ESC. DE TRABAJO SOCIAL * Dto. Fil. Inglesa 08 * 884434

Hill, Robert J. MacMillan. *A Dictionary of False Friends*. Macmillan Essential English Dictionary Series. London. Call Number: FTI/802.0 HIL dic

Sinclair, J. M., Editor. 1993. *Collins Cobuild Phrasal Verbs*. Workbook. London: HarperCollins.

ENGLISH LANGUAGE GRAMMAR

Burton-Roberts, Noel. 1988. *Analysing sentences: an introduction to English syntax. Learning About Language*. New York: Longman. Call Number: 802.0-56 BUR ana

Chalker, Sylvia and Edmund Weiner, Eds. 1998. *The Oxford Dictionary of English Grammar*. New edition. Oxford: Oxford Paperbacks.

Crystal, David, and Geoffrey Barton. 1996. *Discover Grammar*. Longman.

Sinclair, J. M., Editor-in-Chief. 1990. *Collins Cobuild English Grammar*. 1st. ed. London: William Collins Sons & Co Ltd.

READING SKILLS

Barr, Pauline, John Clegg, and Catherine Wallace. 1981. *Advanced Reading Skills*. Harlow, Essex: Longman Group Limited. Call Number: 802.0

Moore, John, Luisa Fernanda de Knight, Teresa Munévar, and Dora Bonnet de Salgado. 1979. *Discovering discourse*. Revised and extended John Moore, and Teresa Munévar. Reading and Thinking in English, Ed. H. G. Widdowson, 3. Oxford: OUP.

Rudska, B., J. Channell, Y. Putrseys, and P. Ostyn. 1981. *The Words You Need*. London: Macmillan Press.

SPANISH CIVILIZATION

Brenan, Gerald. 1997. *Al Sur de Granada*. Translators Eduardo Chamorro, and Jesús Villa. Fabula, 79. Barcelona: Tusquets Editores, S.A. Call Number: FTI M 908. BRE als; FCE/DCS 89 144; CPS/820"19" BRE sur; CUA/CAT 490; FLA/GR/39 (BRE al)

———. 1987. *The Face of Spain*. London: Penguin Books. Call Number: FTI/M 908 BRÉ fac (BRE fac); FCE/946 BRE fac; FLA/HCO/946.0 (BRE fac); FLA/HCO/946.0"19" (BRE fac)

———. 1964. *La faz actual de España*. 2^ª ed. Cristal Del Tiempo. Buenos Aires: Losada. Call Number: CPS/908 BRE faz

———. 1963. *South from Granada*. Translators Eduardo Chamorro, and Jesús Villa. Penguin Travel Library. London: Penguin. Call Number: BGU/A 42 283

Gibson, Ian. 1992. *Fire in the Blood. The New Spain*. London: Faber & Faber/BBC Books. Call Number: M 008(46) GIB

Hooper, John. 1995. *Los nuevos españoles*. Translator Javier Vergara. Buenos Aires. Call Number: CLM/008(460) HOO; CPS/946.0 HOO nue (2 copies)

———. 1995. *The New Spaniards*. 2nd ed. London: Penguin Books. Call Number: M 946 HOO new/CLM 003(460) HOO/CPS 946.0 HOO new

Jacobs, Michael. 1994. *Between Hopes and Memories. A Spanish Journey*. London: Picador. Call Number: 914.60483 JAC

Lambert, Derek. 2000. *Spanish Lessons. Beginning a new life in Spain*. London: Ebury Press.

Lee, Laurie. 1955. *A Rose for Winter. Travels in Andalusia*. Harmondworth, Middlesex: Penguin Books.

Powell, C. 1996. *Juan Carlos of Spain: Self-made monarch*. London & New York. Call Number: CPS 381.7 POW pil/FLA HCP 946.0'19'

Stewart, Chris. 1999. *Driving Over Lemons. An optimist in Andalucía*. London: Sort Of Books.

SPANISH HISTORY

Elliott, John Huxtable. *Imperial Spain: 1469-1761*. Call Number: CLM/946.0 ELL imp

STYLE

The Economist Style Guide. 1993. London: The Economist Books Ltd.

El País. Libro de estilo. 1994. 10 ed. Madrid: Ediciones El País.

Bryson, B. 1987. *Dictionary of troublesome words*. London: Penguin.

Carey, G. V. 1976. *Mind the stop*. London: Penguin.

Gowers, Ernest. 1973. *The Complete Plain Words*. 2 ed. Revisor Bruce Fraser. London: Penguin Books. Call Number: M 802.0-5 GOW co

Grijelmo, Alex. 1997. *El estilo del periodista*. Madrid: Santillana S.A. Taurus.

Jenkins, S. 1992. *The Times' Guide to English Style and Usage*. Times Books. HarperCollins Publishers.

Partridge, Eric. 1999. *Usage and abuse: A guide to good English*. 3rd ed. Editor Janet Whitcut. London: Penguin Books. Call Number: 802.0 PAR usa

Ritter, R. M. 2002. *The Oxford Guide to Style. The Style Bible for all writers, editors, and publishers*. Oxford: Oxford University Press. Call Number: FLA/FIN/802.0-02 RIT oxf

TOURISM

English Heritage. "English Heritage." Web page, [accessed 15 June 2003]. Available at <http://www.english-heritage.org.uk/>

TRANSLATION

Baker, Mona. 1992. *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London and New York: Routledge. Call Number: M 82.035 BAK in

Hervey Sandor, Ian Higgins, and Louise M. Haywood. 1995. *Thinking Spanish Translation*. London and New York: Routledge. Call Number: M 82.035 HER thi

Munday, Jeremy. 2001. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London and New York: Routledge. Call Number: M 82.035 MUN int

Shuttleworth, M. and Cowie, M. 1997. *Dictionary of Translation Studies*, Manchester: St Jerome Publishing.

Zaro Vera, Juan Jesús, and Michael Truman. 1998. *Manual de traducción: A manual of translation: textos españoles e ingleses traducidos y comentados*. Madrid: Sociedad General Española de Librería. Call Number: M 82.035 ZAR man

Anexo 3. Traducción 9

T9 | INTERCULTURALISMO Y EDUCACIÓN

PRE-READING QUESTIONS

Organization	Pairwork; individual work
1	What do you understand by the term "interculturalism"?
2	What reference books are available in the Faculty library that will give you background information about it? Make a list.
3	What online references are available that will give you background information about it? Make a list.
4	How can you establish the credibility of the online references you have found? Write down your criteria and then check out each of the sites.
5	How many of the sites are credible sources?
6	Skim the text as quickly as you can to establish the central idea. Write it down.
7	Reread the text carefully and underline the key words and phrases that support the main idea. Do not underline too much.
8	Circle the words and phrases that link one point in the argument to another.
9	Use a coloured pen to highlight the statements that make up the central idea.
10	Compare your answers to questions 6 to 9 with your partner. Revise your own answers if you need to.

SOURCE TEXT

Proyecto de investigación sobre el Polígono de Cartuja, Granada

Son factores culturales: el cambio como dinamizador y modificador de los elementos culturales y la tradición como estabilizador y raíz. La especie humana tiene una irrenunciable vocación de supervivencia y para ello **se vale** de su capacidad para establecer relaciones con su hábitat que es la tierra toda y por otro lado, de la solidaridad, entendida ésta como la ayuda prestada en beneficio propio. El ser humano no puede sobrevivir solo. La historia y la cultura son posibles porque existen los «otros». Si entendemos por cultura todo lo que el ser humano ha elaborado para poder sobrevivir, **perpetuarse** y **extenderse** en la búsqueda de nuevos espacios en los que habitar, comprenderemos que el mismo concepto de cultura lleva aparejado el fenómeno contrario de la aculturación o proceso que tiene lugar cuando entran en contacto dos o más culturas diferentes. El reajuste entre los diferentes elementos culturales origina conflictos y tensiones en el enfrentamiento entre la cultura autóctona y la que viene de fuera. Los cambios sociales, económicos o educativos pueden sumergir a las personas en una situación caótica de anomía que las coloca en un estado de inseguridad y miedo, provocando fenómenos de rechazo hacia otras culturas y reforzando artificialmente la propia cultura y los nacionalismos. Las diferencias, la variedad cultural, son la expresión de la riqueza y extraordinaria capacidad de creación de la especie humana. Sin embargo, **es imposible** la supervivencia de una cultura que **se encierra** en sí misma sin asimilar elementos nuevos. Aunque debemos tener en cuenta que las peculiaridades de los diversos pueblos y comunidades humanas constituyen un obstáculo serio para la incorporación a la cultura tecnológica que **se impone** como respuesta a las actuales necesidades humanas.

El cambio cultural **se puede producir** por difusión cultural, procesos de colonización, corrientes migratorias o la aparición de elementos nuevos de fuerte impacto social. La aculturación **se produce** por contacto con elementos culturales ajenos en el caso de grupos que **se instalan** en otro territorio en momentos en que la propia cultura **se halla** en estado de formación, en situaciones de frontera

cuando confluyen en un mismo sitio aluviones de población de distintos orígenes, o en casos de emigración donde no existe la ocupación territorial propiamente dicha, sino la existencia de masas de población con cultura propia, viviendo junto a otra que **se asumen** como la cultura dominante. (401 palabras)

Joaquina Cabello Hidalgo. 1993. Interculturalismo y educación. Proyecto de investigación sobre el Polígono de Cartuja, Granada. *Gazeta de Antropología*, 10. Web page, [accessed 28 September 2001]. Available at http://www.ugr.es/~pwlac/G10_10Joaquina_Cabello_Hidalgo.html

SUMMARY WRITING

Organization	Individual; pairwork
1	You are going to write an English summary of the ST, reducing it to one third of the original length.
2	Write an outline of the main points and the supporting points. Indent the lines to show the different levels of subordination.
3	Write your summary of the text.
4	Exchange texts with your partner and compare your outline with their summary.
5	Do not correct your partner's summary, but make notes of suggested changes or improvements.
6	With your partner discuss the two summaries and suggestions.
7	Revise your summary if you need to.

POST-READING QUESTIONS

Organization	Individual
1	How would you translate the phrases highlighted in bold type ? Write at least two alternatives.
2	Identify the words and phrases throughout the text that are linked to <i>la especie humana</i> . Highlight them with the same colour and then look at the syntax of each word or phrase in context. How will you translate each of them? Is it better to use singular or plural? Masculine or feminine?

TRANSLATION BRIEF

La página web de la Universidad de Granada donde aparece la *Gazeta de Antropología* va a editar una versión paralela en

inglés para difundir la publicación a investigadores que no utilizan el español.

TRANSLATION ANALYSIS

Criterion A: content

- ☹ ...a chaotic situation of anomie. **That** leads them into a state of insecurity...
- ☺ ...may cause of situation of anomie, **insecurity and fear**, and...
- ☺ ...a chaotic state of anomie, **which** leaves them in a state of insecurity...

- ☹ ...the outstanding ability **of human beings' creation**...
- ☺ ...and the extraordinary ability **of human beings to create**...

Criterion B: vocabulary, terminology, register

- ☹ Culture can be understood as everything the human being has **made** in order to survive...
- ☺ ...if we consider culture as everything human beings have **created** in order to survive...

- ☹ ...a serious obstacle to the **technical** progress...
- ☺ ...as serious obstacle to the **technological** era...

- ☹ ...and also a **refusal** to other cultures...
- ☺ ...provoking a **rejection** of other cultures...

Criterion C: translation decisions

- ☹ Change and tradition are the main **cultural elements**. Change modifies **cultural elements**...
- ☺ Change and tradition are **cultural elements**; the former invigorates and modifies **them**, the latter...

- ☹ ...because of the existence of the **«others»**.
- ☺ ...it is the existence of the **“others”**...

Criterion D: written expression in English

se vale de su capacidad

- ☹ ...their way of doing this is by establishing relationships...
- ☺ To do so they make use of their capacity...
- ☺ ...they use both their ability to establish relations...

perpetuarse y extenderse

- ☹ ...perpetuate and expand in the search of...
- ☺ ...perpetuate the species and spread out in search of...

es imposible la supervivencia

- ☹ ...the survival of a culture is impossible...
- ☺ ...a culture that does not accept new elements cannot survive.

una cultura que **se encierra** en sí misma

- ☹ ...if it withdraws in its own self
- ☺ ...by shutting itself in...

la cultura tecnológica que **se impone**

- ☹ which prevails as the answer to...
- ☺ ...the technological progress that comes in response to...

El cambio cultural **se puede producir** por difusión cultural

- ☹ The cultural change can be provoked by cultural diffusion...
- ☺ Cultural change may be caused by the spread of culture...

La aculturación **se produce** por contacto con...

- ☹ Acculturation is produced: when groups are...

☺ Acculturation is due to contact with...

grupos que **se instalan** en otro territorio

☺ ...when groups settle in another territory

la propia cultura **se halla** en estado de formación

☹ ...in which their own culture is in a formation process;

☺ ...whose culture is still at an early stage of development

junto a otra que **se asumen** como la cultura dominante.

☹ ...next to another culture that is assumed to be dominant.

☺ ...next to another, which they accept as the dominant one.

T9_2 LA CADENA DE LA MARGINACIÓN

PRE-READING QUESTIONS

Organization	Pairwork; individual work
1	What do you understand by the term "marginación"?
2	What reference books are available in the Faculty library that will give you background information about it? Make a list.
3	What online references are available that will give you background information about it? Make a list.
4	How can you establish the credibility of the online references you have found? Write down your criteria and then check out each of the sites.
5	How many of the sites are credible sources?
6	Skim the text as quickly as you can to establish the central idea. Write it down.
7	Reread the text carefully and underline the key words and phrases that support the main idea. Do not underline too much.

8	Circle the words and phrases that link one point in the argument to another.
9	Use a coloured pen to highlight the statements that make up the central idea.
10	Compare your answers to questions 6 to 9 with your partner. Revise your own answers if you need to.

SOURCE TEXT

Desenredar la madeja de la comunidad gitana en España en unas cuantas páginas **no es tarea fácil**. Aunque la secuencia, el hilo de las variables es siempre el mismo. Muchos de los adultos son analfabetos, y elevados porcentajes de jóvenes y niños fracasan en el sistema educativo y de formación laboral. Todo ello condiciona, y en muchos casos determina, la imposibilidad de una inserción laboral normalizada. Como consecuencia, los niveles socioeconómicos de las familias **se estancan** en los niveles de pobreza. Con ello el acceso a los recursos de la sociedad **se dificulta**. **Es difícil**, muchas veces imposible, acceder a una vivienda digna. Ocupan barrios ghetto. Tienen problemas de salud. Tienen dificultades para acceder a los recursos sociales. Éste es el retrato del gitano marginado, pero hay otros.

Hay otros grupos de gitanos. Más de los que parece, pero están en otro contexto. Son los gitanos integrados. En su historia, la madeja enredada **se rompió** -quizás fue en el siglo XVII, o quizás en el XX- en un momento dado y todo cambió. Accedieron a un puesto de trabajo digno, o lograron tener un negocio productivo. Tuvieron una vivienda normalizada. Sus hijos **se incorporaron** al sistema laboral. Tienen acceso a todos los recursos sociales y culturales. Son gitanos integrados. Su cultura para ellos es un valor añadido y participan con fluidez en la dinámica social y política de su entorno. Son ciudadanos de pleno derecho. Pero, también, ellos son los gitanos invisibles para la gran mayoría.

Entre estos dos extremos, de segregación y de integración, podemos encontrar una enorme variedad de situaciones. La realidad sociopolítica de los gitanos es muy diversa. Las manifestaciones coyunturales son infinitas. Pero también podemos encontrar un hilo conductor que los une a todos y que nos muestra cuáles son las variables estructurales que determinan su situación.

Algunos aspectos estructurales

Los españoles gitanos **se enfrentan** a una situación de desventaja sociopolítica y cultural respecto al resto de ciudadanos. Esta desventaja hunde sus raíces en la historia de persecuciones y de asimilaciones forzosas que han vivido, y **se nutre** de las imágenes sociales negativas que sobre los gitanos tiene el resto de la sociedad, unida a seculares prejuicios y a persistentes estereotipos que, aunque pierdan sus referentes reales, no dejan de mantener su fuerza. La desventaja social crece con la pobreza y **se fortalece** con la falta de formación y con la marginación. (400 palabras)

Giménez Adelantado, A. 1999. Contexto sociopolítico y cultural: Los españoles gitanos. *Gitanos* 1, 42-7. Web page, [accessed 28 September 2001]. Available at http://www.asgg.org/01a_fondo.htm. Domain expired 19 July 2002.

SUMMARY WRITING

Organization	Individual; pairwork
1	You are going to write an English summary of the ST, reducing it to one third of the original length.
2	Write an outline of the main points and the supporting points. Indent the lines to show the different levels of subordination.
3	Write your summary of the text.
4	Exchange texts with your partner and compare your outline with their summary.
5	Do not correct your partner's summary, but make notes of suggested changes or improvements.
6	With your partner discuss the two summaries and suggestions.
7	Revise your summary if you need to.

POST-READING QUESTIONS

Organization	Individual, pairwork
1	How would you translate the phrases highlighted in bold type ? Write at least two alternatives.
2	The passage begins with a metaphor. Use a coloured pen to highlight the metaphor and all of the words or phrase in the text that are linked to it.
3	Look at the pattern in the text and make sure you understand the nature of each of the links.
4	Write a list of alternative techniques for translating metaphor. Identify the sources of each technique.

5	Use each of the techniques to translate the metaphor in this passage.
6	Compare your proposals with a partner and discuss the positive and negative consequences of each of them. Decide which technique is the most appropriate for this ST and translation brief.
7	Under what circumstances would the other alternatives be appropriate? Make notes of the possible STs and translation briefs.
8	Join with another pair and compare your answers to questions 5 to 7. Make any changes to your earlier versions you think necessary.

T9_3 CHILENIZACIÓN Y CONFLICTO IDEOLÓGICO

PRE-READING QUESTIONS

Organization	Pairwork; individual work
1	What do you understand by the term "chilenización"?
2	What reference books are available in the Faculty library that will give you background information about it? Make a list.
3	What online references are available that will give you background information about it? Make a list.
4	How can you establish the credibility of the online references you have found? Write down your criteria and then check out each of the sites.
5	How many of the sites are credible sources?
6	Skim the text as quickly as you can to establish the central idea. Write it down.
7	Reread the text carefully and underline the key words and phrases that support the main idea. Do not underline too much.
8	Circle the words and phrases that link one point in the argument to another.
9	Use a coloured pen to highlight the statements that make up the central idea.
10	Compare your answers to questions 6 to 9 with your partner. Revise your own answers if you need to.

SOURCE TEXT

La relación que **se establece** entre el Estado chileno y los aymaras es la de una aculturación forzada. El mecanismo es la introducción de una ideología nacionalista y modernizante a través de la escuela, el servicio militar y los capellanes militares. Esta penetración desencadena un conflicto, en el que la Iglesia Católica, a través de sus sacerdotes peruanos y chilenos, juega un rol importante. Ambas partes utilizan el peso moral e ideológico de su institución: La iglesia está consciente de que puede y debe influir en la opinión de la población. La documentación examinada pone en evidencia que tanto los sacerdotes peruanos, quienes permanecieron en la región de Tarapacá hasta 1893 y en Arica hasta 1909, como los capellanes chilenos, quienes en Arica asumieron la dirección religiosa recién en 1911, juegan, respectivamente, un rol crítico y legitimante de las autoridades chilenas y sus actos. La manipulación de la opinión de la población aprovechando la autoridad y prestigio religioso es uno de los aspectos que más destaca en estos hechos.

La introducción de una ideología modernizante

Algunos documentos de la época demuestran que detrás de las medidas aplicadas primaba una ideología modernizante. La modernización era tanto el fin como el medio para proteger los intereses chilenos sobre la región. Para el desarrollo de esta Campaña las autoridades contaban con todo el aparato judicial a su favor. El énfasis en lograr un cambio y control ideológico queda en evidencia cuando en 1918 **se promulga** una ley que garantiza el patrimonio ideológico sobre la población. Los artículos 2 y 3 de la Ley 3496 facultan la prohibición de ingreso y la expulsión del país "a los extranjeros que practican o enseñan la alteración del orden social o político (y) los que de cualquier modo propagan doctrinas incompatibles con la unidad o individualidad de la nación" (15). La efectividad de esta campaña **no puede ponerse** en duda. El sacerdote chileno Julio T. Ramírez, por ejemplo, quien fuera párroco de Belén en 1924, destaca este cambio en su diario (Ramírez, 1927, pp. 93 y 179). (345 palabras)

Tudela, Patricio. Chilenización y cambio ideológico entre los aymaras de Arica (1883-1930). Intervención religiosa y secularización. *Revista Chilena de Antropología*. Web page, [accessed 15 October 2001]. Available at <http://www.uchile.cl/facultades/csociales/antropo/rc12-13.htm>

SUMMARY WRITING

Organization	Individual; pairwork
1	You are going to write an English summary of the ST, reducing it to one third of the original length.
2	Write an outline of the main points and the supporting points. Indent the lines to show the different levels of subordination.
3	Write your summary of the text.
4	Exchange texts with your partner and compare your outline with their summary.
5	Do not correct your partner's summary, but make notes of suggested changes or improvements.
6	With your partner discuss the two summaries and suggestions.
7	Revise your summary if you need to.

T9 4 EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA POLÍTICA DE LOS GITANOS

PRE-READING QUESTIONS

Organization	Pairwork; individual work
1	What do you understand by the term "marginación"?
2	What reference books are available in the Faculty library that will give you background information about it? Make a list.
3	What online references are available that will give you background information about it? Make a list.
4	How can you establish the credibility of the online references you have found? Write down your criteria and then check out each of the sites.
5	How many of the sites are credible sources?
6	Skim the text as quickly as you can to establish the central idea. Write it down.
7	Reread the text carefully and underline the key words and phrases that support the main idea. Do not underline too much.

8	Circle the words and phrases that link one point in the argument to another.
9	Use a coloured pen to highlight the statements that make up the central idea.
10	Compare your answers to questions 6 to 9 with your partner. Revise your own answers if you need to.

SOURCE TEXT

Los líderes surgieron de entre los que **se ofrecían** para ello. Unas veces fueron antiguos hombres gitanos de bien, muchos de los cuales siguieron siéndolo y nunca traicionaron la legítima representación de su gente. En otras ocasiones los líderes fueron jóvenes entusiastas, con una incipiente militancia étnica, que buscaron el desarrollo de esa conciencia política entre su gente y que, por su propio nivel de integración social, que frecuentemente era notable, y su mejor preparación **para moverse** en los pasillos y entre los papeles de la Administración, entendieron su tarea de liderazgo como reivindicación de los derechos de los gitanos y necesidad de crear una presencia de su pueblo en los despachos de todas las administraciones. De éstos, como de los tíos respetables, el paso del tiempo hizo conductores gitanos muy diversos; y mientras unos permanecieron siempre fieles a aquellos por los que hablaban, otros sucumbieron también a la tentación del distanciamiento, el autoritarismo y la arbitrariedad, ambiciosos que no lograrían jamás el poder que deseaban con los medios y en las estructuras internas de los gitanos.

El poder transversal **se fue consolidando**, por tanto, en las formas habituales en cualquier grupo humano de todos los tiempos: como articulación entre la legítima autoridad de los líderes y las autoridades mayoritarias o como articulación entre, por una parte, la ambición y el poder ilegítimo, opresor en este caso de otros gitanos, y unas autoridades que veían en ello la oportunidad de simular participación, de eludir la responsabilidad del posible fracaso de sus decisiones (que claudicaban), y de controlar a los gitanos sin que **se les viera**, pudiendo airear su opresor gobierno indirecto como democrático y representativo. Simultáneamente, los gitanos que, sin dejar de serlo, habían logrado un hueco estable en la sociedad, no precisaban de líderes transversales porque su participación en la vida política estatal y local estaba integrada, porque la existencia de una conciencia política étnica estaba todavía dormida en el embrión de la lucha interna y colectiva por mantener su

identidad y lo mejor de su cultura, y porque ninguna autoridad parecía especialmente preocupada por su control. (357 palabras)

San Román Espinosa, T. (1999) El desarrollo de la conciencia política de los Gitanos. *Gitano Pensamiento y cultura*, Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General **0**. Web page, [accessed 23 October 2001]. Available at http://www.asgg.org/00a_fondo.htm Domain expired 19 July 2002.

SUMMARY WRITING

Organization	Individual; pairwork
1	You are going to write an English summary of the ST, reducing it to one third of the original length.
2	Write an outline of the main points and the supporting points. Indent the lines to show the different levels of subordination.
3	Write your summary of the text.
4	Exchange texts with your partner and compare your outline with their summary.
5	Do not correct your partner's summary, but make notes of suggested changes or improvements.
6	With your partner discuss the two summaries and suggestions.
7	Revise your summary if you need to.

T9 5 HÁBITOS ALIMENTARIOS ENTRE LA POBLACIÓN ESCOLAR DEL MEDIO RURAL (I)

TRANSLATION BRIEF

Los autores de este trabajo desean editarlo en una revista de impacto en lengua inglesa: *Nutrition*
<http://www.elsevier.com/locate/issn/08999007>

SOURCE TEXT

Objetivo. Conocer los hábitos alimentarios, desde el punto de vista cualitativo, de los escolares de nuestra zona para

analizar sus posibles carencias nutricionales e instaurar medidas correctoras.

Diseño. Estudio transversal, sobre una muestra aleatoria y estratificada por cursos escolares.

Emplazamiento. Colegio de zona rural.

Pacientes y otros participantes. Muestra de alumnos del colegio: 101 de 247 (41%).

Mediciones y resultados. Mediante una encuesta cerrada, pasada sin previo aviso a los alumnos, **se recogen** los alimentos que habían tomado el día anterior repartidos según las diferentes comidas y **se incluyen** en cada uno de los 7 grupos de la rueda de alimentos; además, **se añaden** 2 grupos de alimentos que considerábamos de alto contenido energético y bajo valor nutritivo (grupo 8: bollería, y grupo 9: golosinas). El 17,82% de alumnos tienen alimentación correcta. El 99% toman leche en el desayuno. El 37,62% toman sólo leche en el desayuno. El 46% no consumen verduras en todo el día. El 34% no consumen fruta en todo el día. El 34% no consumen legumbres en todo el día. El 72,28% consumen bollería y/o golosinas en algún momento del día.

Conclusiones. Podemos concluir que nuestros escolares tienen una mala calidad en su alimentación y que esto es independiente de los ciclos escolares y del sexo. La alimentación es incorrecta en el 82% de los escolares, siendo insuficiente en verduras, frutas y/o legumbres; su desayuno es escaso. Planteamos iniciar medidas correctoras, en colaboración con los profesores, sobre los problemas detectados. (254 palabras)

Pena Blanco, G., Fernández-Crehuet Navajas, M.N., Villanueva Tamayo, E., Ruiz Jaldo, J.V. and Vázquez Hermoso, M.A. (1996) Hábitos alimentarios entre la población escolar del medio rural. *Atención Primaria* 18, 452-456.

T9 6 HÁBITOS ALIMENTARIOS ENTRE LA POBLACIÓN ESCOLAR DEL MEDIO RURAL (II)

TRANSLATION BRIEF

Los autores de este trabajo desean editarlo en una revista de impacto en lengua inglesa: *Nutrition*
<http://www.elsevier.com/locate/issn/08999007>

SOURCE TEXT

Resultados

No hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas al comparar el tipo de alimentación en cada uno de los ciclos escolares, ni comparando los diferentes ciclos entre sí. Tampoco hubo en ningún caso diferencia significativa atendiendo al sexo.

Los resultados global Resultados es del tipo de alimento ingerido en cada comida **se expresan** a continuación.

De los alimentos ingeridos en el desayuno (Fig. 1) **se deduce** que:

El 37,62% toman sólo leche.

El 37,62% toman conjuntamente los alimentos del grupo 1 (leche y derivados) y 6 (pan o cereales).

El 22,77% toman conjuntamente los alimentos de los grupos 1, 6 y 7 (grasas)

No desayuna un alumno (0,99%) que tampoco desayuna a media mañana en la escuela.

Referente a la ingesta de media mañana hemos comprobado que:

El 53,46% toman conjuntamente los alimentos de los grupos 6 y 7.

17,82% no toman nada; estos alumnos no coinciden con los que hacían un desayuno más completo.

En la figura 2 exponemos los resultados del almuerzo.

En la merienda, hemos comprobado que el 32,67% toman conjuntamente los alimentos de los grupos 6 y 7.

En la cena **se alimentan** como expresa la figura 3.

Hemos evaluado las carencias nutricionales de la población objeto de estudio, analizando el porcentaje de alumnos que

seguían una alimentación correcta, así como aquellos que tenían deficiencia en 1, 2, 3, o 4 de los grupos de alimentos (fig. 4).

Además, hemos identificado el porcentaje de alumnos con carencia en los distintos grupos de alimentos (Fig. 5).

Respecto al consumo de bollerías y golosinas (grupos 8 y 9 de nuestro estudio), los resultados obtenidos son:

Han consumido sólo el alimento de grupo 8 (bollería) el 24,75% de los alumnos.

Han consumido sólo el alimento del grupo 9 (golosinas) el 24,75% de los alumnos.

Han consumido los dos tipos de alimentos conjuntamente, durante el día, el 23,76%.

Por lo tanto, el 72,28% de la población estudiada han consumido el grupo de alimentos 8, 9 u 8 y 9, mientras que no han consumido ninguno de los 2 grupos de alimentos el 26,73% de la población objeto de estudio.

La distribución del consumo de estos grupos de alimentos (8 y 9) según las diferentes comidas del día es la que se **expresa** en la figura 6. (300 palabras)

Pena Blanco, G., Fernández-Crehuet Navajas, M.N., Villanueva Tamayo, E., Ruiz Jaldo, J.V. and Vázquez Hermoso, M.A. (1996) Hábitos alimentarios entre la población escolar del medio rural. *Atención Primaria* 18, 452-456.

T9_7 ESTIMACIÓN DEL APOORTE ENERGÉTICO... (I)

TRANSLATION BRIEF

Los autores de este trabajo desean editarlo en una revista de impacto en lengua inglesa: *Nutrition Research*.
<http://www.elsevier.com/locate/issn/02715317>

SOURCE TEXT

Resultados

El centro dispone de tres tipos de dieta, que **se elaboran** y **se ofrecen** a los residentes diariamente.

Dieta basal: dieta general del centro.

Dieta metabólica: destinada a individuos diabéticos.

Dieta completa: **se trata** de una dieta blanda mecánica destinada a individuos con problemas de masticación y/o deglución.

Además, el centro dispone de una dieta astringente que **se prepara** únicamente cuando alguno de los ancianos presenta un cuadro diarreico.

Debido a que la elaboración de esta última dieta no es habitual, el estudio **se ha centrado** en los tres tipos de dietas anteriormente mencionadas. Todas ellas constan de tres tomas, a saber, desayuno, comida y cena.

En la Tabla I **se muestra** la composición nutritiva y el aporte calórico medio de cada uno de los tres tipos de dietas. En el caso de los lípidos, el contenido total aparece desglosado en ácidos grasos saturados (AGS), monoinsaturados (AGM), poliinsaturados (AGP) y colesterol debido a que las proporciones de los mismos condicionan en gran medida la calidad de una dieta. **Se indica** la cantidad existente de algunos ácidos grasos específicos.

La figura 1 representa el porcentaje de energía que procede de cada uno de los macronutrientes (proteínas, lípidos e hidratos de carbono) en cada tipo de dieta. Aunque existen algunas diferencias entre ellos, los tres muestran la misma tendencia, consistente en un aumento del aporte de grasa respecto a lo aconsejado (30-33% de la energía total de la dieta) en detrimento de los hidratos de carbono, cuyo aporte recomendado es 50-55% de la energía total de la dieta.

Los ancianos requieren menos energía que los adultos jóvenes, sin embargo en líneas generales necesitan iguales cantidades de nutrientes. Por ello **se ha calculado** la densidad de nutrientes de los distintos tipos de dieta (Tabla II).

La valoración de las dietas **se ha completado** con el cálculo de algunos parámetros que aparecen recogidos en la Tabla III. Así, **se ha determinado** el índice colesterol/grasas saturadas con el fin de profundizar en la calidad lipídica de las dietas. Este índice **es indicativo** del potencial hipercolesterolemizante-aterogénico de un alimento o de una dieta porque dicho potencial depende precisamente del contenido de colesterol y grasa saturada. Las dietas

presentan índices que oscilan entre 54,6 y 30,4. (390 palabras)

T9_8 ESTIMACIÓN DEL APORTE ENERGÉTICO...

TABLA I

Composición de la dieta ($\bar{X} \pm ES$)

	Dieta basal	Dieta metabólica	Dieta completa
Energía (Kcal)	2.173 ± 23	1.815 ± 75	1.538 ± 93
(KJ)	9.092 ± 96	7.594 ± 75	6.435 ± 92
Proteína (g)	74 ± 4	80 ± 4	45 ± 4
Hidratos de carbono (g)	236 ± 6	198 ± 12	177 ± 14
Lípidos (g)	102 ± 8	73 ± 6	69 ± 6
AGS(g)	29 ± 3	25 ± 2	20 ± 2
C 14-0 (g)	2,0 ± 0,4	2,4 ± 0,3	1,8 ± 0,2
C 16-0 (g)	15,0 ± 1,6	13,4 ± 1,1	10,8 ± 1,4
C 18-0 (g)	7,5 ± 0,3	5,9 ± 0,4	5,1 ± 0,5
Otros saturados (g)	1,4 ± 0,2	1,9 ± 0,1	1,5 ± 0,2
AGM(g)	36 ± 3	26 ± 2	21 ± 2
C 16-1 (g)	2,5 ± 0,2	2,3 ± 0,1	2,4 ± 0,2
C 18-1 (g)	31,0 ± 3,0	24,0 ± 2,0	20,8 ± 1,8
AGP (g)	29 ± 4	20 ± 2	21 ± 2
C 18-2 (g)	27,0 ± 3,5	18,6 ± 2,2	21,0 ± 2,2
C 18-3 (g)	0,6 ± 0,1	0,6 ± 0,03	0,4 ± 0,03
Otros insaturados (g)	0,5 ± 0,1	0,4 ± 0,04	0,1 ± 0,02
Colesterol (mg)	506 ± 56	381 ± 56	200 ± 20
Fibra (g)	14 ± 1	22,0 ± 5,4	11,6 ± 1,0
Fósforo (mg)	1.068 ± 61	1.203 ± 67	700 ± 75
Magnesio (mg)	217 ± 15	248 ± 21	184 ± 18
Calcio (mg)	801 ± 41	922 ± 49	748 ± 49
Hierro (mg)	12,0 ± 0,7	11,0 ± 0,8	8,9 ± 0,9
Zinc (mg)	9,3 ± 0,5	9,7 ± 0,6	4,8 ± 0,5
Iodo (µg)	167 ± 8	167 ± 9	241 ± 24
Sodio* (g)	3,1 ± 0,4	3,1 ± 0,3	2,5 ± 0,3
Potasio (g)	2,3 ± 0,2	2,4 ± 0,5	1,6 ± 0,1
Tiamina (g)	1,3 ± 0,1	1,2 ± 0,1	1,3 ± 0,1
Riboflavina (mg)	1,2 ± 0,03	1,3 ± 0,1	1,0 ± 0,06
Niacina** (mg)	16,0 ± 1,5	16,4 ± 1,2	9,2 ± 1,0
Piridoxina (mg)	1,3 ± 0,1	1,3 ± 0,04	1,0 ± 0,06
Acido fólico (µg)	172 ± 16	218 ± 22	116 ± 15
Vitamina B12 (µg)	3,6 ± 0,6	3,6 ± 0,6	1,5 ± 0,2
Vitamina C (mg)	69 ± 12	126 ± 19	86 ± 8
Vitamina A (µg)	1.250 ± 200	1.100 ± 160	700 ± 100
Vitamina D (µg)	1,7 ± 0,6	1,7 ± 0,6	0,8 ± 0,1
Vitamina E (mg)	4 ± 0,8	2,5 ± 0,4	5 ± 1

* No incluye el discrecional ** Equivalentes de Niacina *** Equivalentes de Retinol

(II)

Portillo, M.P., Guijarro, J., Martín, M.M., Rozas, E. and Abecia, C. (1996) Estimación del aporte energético y nutritivo de las dietas en una residencia de ancianos del País Vasco. *Nutrición clínica* XXI/71, 29-37.

T9_9 EVALUACIÓN NUTRICIONAL...

TRANSLATION BRIEF

Los autores de este trabajo desean editarlo en la revista británica: *British Medical Journal*. <http://bmj.com/>

SOURCE TEXT

Summary

A group of 293 children aged 5-14 years from "José M. Torres Canals" primary semiboarding school in Centro Habana municipality, was studied. An anthropometric evaluation, as well as a combined dietary survey and a psychometric assessment were performed. More than half of the children presented with an adequate status according to weight for height, 16.7 % was classified as thin or undernourished, and 4.4 % as obese children. The intake of energy, and nutrients was deficient in general; the 5-6 year-old group was found to be the most affected. Forty-one per cent of a subsample of children showed a deficient intellectual coefficient, mostly in the group of 5-6 year-old children.

Resumen

Se estudiaron 293 niños del Seminternado de Primaria "José M. Torres Canals", municipio Centro Habana, con edades entre 5 y 14 años. Se realizó evaluación antropométrica, encuesta dietética combinada y evaluación psicométrica. Más de la mitad de los niños tenían estado nutricional adecuado según peso para talla, el 16,7 % se clasificaron como delgados o desnutridos y el 4,4 % como obesos. La ingestión de energía y nutrientes fue deficiente en general; el grupo de 5 a 6 años resultó ser el más afectado. El 41 % de una submuestra de niños mostró un coeficiente intelectual deficiente, sobre todo en los niños de 5 a 6 años.

Introducción

Desde el comienzo de la década de los 90 **se ha producido** en Cuba una disminución sensible en la satisfacción de los requerimientos nutricionales como consecuencia de las difíciles condiciones económicas por las que atraviesa el país. No obstante, el Estado ha priorizado el acceso a ciertos alimentos básicos con cuotas adicionales para los grupos vulnerables¹; además, la alimentación social (institucional) desempeña una función importante, un ejemplo de lo cual es la alimentación escolar.

Una adecuada nutrición es primordial para el crecimiento y desarrollo del niño, pues las afectaciones nutricionales que **se producen** durante la infancia tienen repercusiones duraderas para el resto de la vida.

El conocimiento de la situación nutricional de los escolares de primaria posibilita realizar intervenciones oportunas que eviten secuelas ulteriores. La existencia del médico en la escuela facilita la evaluación y la toma de medidas para enmendar una deficiencia.²

Existen investigaciones que señalan la relación entre el estado de nutrición del niño y su desarrollo intelectual.³⁻⁵

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la posible relación entre el estado nutricional y el desarrollo intelectual de un grupo de escolares de primaria.

Métodos

El estudio comprendió una muestra de 293 escolares del Seminternado de Primaria "José M. Torres Canals" del municipio Centro Habana, Ciudad de La Habana, con edades entre 5 y 14 años del curso 1994-1995. Las variables estudiadas fueron: edad, sexo, peso, talla, ingestión dietética y coeficiente intelectual. (356 palabras)

Hernández Fernández, M., Novelo Aguiar, D., Rodríguez Suárez, A., Fuillerat Alfonso, R. and Toledo Borrero, E. (1997) Evaluación nutricional de escolares de primaria y su posible relación con el desarrollo intelectual. *Revista Cubana de Alimentación y Nutrición* 11, 35-9. [accessed 8 October 2002]. Available at http://bvs.sld.cu/revistas/ali/vol11_1_97/ali05197.htm

T9 10 EVALUACIÓN NUTRICIONAL DE NIÑOS DE 1 A 5 AÑOS DE EDAD EN UN CONSULTORIO MÉDICO DE FAMILIA

TRANSLATION BRIEF

Los autores de este trabajo desean editarlo en la revista británica: *British Medical Journal*. <http://bmj.com/>

SOURCE TEXT

Summary

The nutritional status of 1-5 years old children classified as a risk group in the community was evaluated. A study was conducted in a family physician office of Centro Habana municipality in which 41 children were assessed using anthropometric (weight and height), biochemical (hemoglobine, serum iron, serum vitamin A) and dietetic indicators (semi-quantitative consumption frequency). The percentages of adequate dietetic consumption of energy, proteins and most of vitamins were high but the condition of vitamin A and iron was poor since 44 and 22 % of children did not reach the 70 % of daily recommended ingestion respectively. It was found that 14.7 % was anemic and 55.2 % had serum iron values under 13 $\mu\text{mol/L}$. All the children showed serum vitamin A values within the normal range in spite of poor ingestion, which might be the result of both the consumption of fortified milk and of the vitamin A-containing multivitamins preparation given to 67 % of children. 10.2 % of children were found to be underweighted and 18 % overweighted. The family physician is advised to develop nutrition education activities particularly on iron and vitamin A-rich feeding patterns.

Resumen

Se evaluó el estado nutricional de niños de 1 a 5 años de edad que se **clasificaron** como grupo de riesgo en la comunidad. **Se realizó** el estudio en un consultorio médico de familia perteneciente a un área de salud del municipio Centro Habana. **Se evaluó** un grupo de 41 niños mediante indicadores antropométricos (peso para talla), bioquímicos (hemoglobina, hierro sérico y vitamina A sérica) y dietéticos (encuesta de frecuencia semicuantitativa de consumo). Los porcentajes de adecuación de la ingesta dietética de energía, proteínas y la mayoría de las vitaminas fueron altos; por el contrario, el hierro y la vitamina A presentaron una situación desfavorable, pues el 44 y 22 % de los niños no alcanzaron el 70 % de la ingesta diaria

recomendada, respectivamente. **Se encontró** el 14,7 % de anémicos y el 55,2 % de los niños tenía valores de hierro sérico inferiores a 13 $\mu\text{mol/L}$. Todos los niños mostraron valores de vitamina A sérica en el intervalo normal, a pesar de la deficiente ingestión, lo cual **puede deberse** al consumo de leche fortificada y a que el 67 % de ellos eran suplementados con preparados multivitamínicos que contenían vitamina A. El 10,2 % de los niños fueron clasificados como bajo peso y el 18 % como sobrepeso. **Se recomienda** al médico de familia desarrollar actividades de educación nutricional, especialmente sobre patrones alimentarios ricos en hierro y vitamina A.

El médico de familia constituye el eslabón primario del Sistema de Salud en Cuba y tiene como función fundamental la atención médica integral a la familia, con el objetivo de mejorar el estado de salud de la población y alcanzar cambios positivos en los hábitos de vida y costumbres higiénico-sanitarias de la población por medio de una adecuada educación y promoción de salud. En este contexto una de las actividades primordiales debe ser la vigilancia nutricional de su población.¹ (410 palabras)

Macias Matos, C., Pita Rodríguez, G., Pérez, A., Rebozo Pérez, J. and Serrano Sintés, G. (1999) Evaluación nutricional de niños de 1 a 5 años de edad en un consultorio médico de familia. *Revista Cubana de Alimentación y Nutrición* 13, 85-90. [Accessed 9 October 2002]. Available at http://bvs.sld.cu/revistas/ali/vol13_2_99/ali01299.htm

T9_ I | NEEDS FOR CARE ANALYSIS SCHEDULE

TRANSLATION BRIEF

Los autores de este trabajo desean editarlo en la revista *Psychological Medicine*. Han redactado el texto en inglés, “cortando y pegando” frases escogidas de textos paralelos. Te han propuesto realizar una revisión lingüística del texto y te piden un presupuesto antes de que comiences. Te facilitan este fragmento para que veas la calidad del TO. El TO completo consta de 3250 palabras.

La revista está accesible en línea previo pago. Las instrucciones de autor están en http://assets.cambridge.org/PSM/psm_ifc.pdf

THE PROFESIONAL TRANSLATOR

Organization	Individual; groupwork
1	Find out how much you should charge for this job. Obtain information from at least three different sources. Make a note of the sources.
2	Prepare a written estimate to give to your client.
3	Prepare an official invoice from yourself as a freelance translator.
4	Compare your information and the draft documents with 3 or 4 colleagues. Discuss your decisions and explain them to each other.
5	Revise your estimate and invoice if necessary.

SOURCE TEXT

Under these instructions we present the following results, que pueden ser observados en la tabla 1: The mean number of problems in the clinical area is 3.5 and in the social area is 3.8, siendo por tanto el número medio total de 7.3 sobre un máximo posible de 20. So, regarding the level of functioning in the clinical area there are 64% de las áreas de necesidad evaluadas en la muestra aparecen sin problema and 36% with problems. In section B (social area), no problems represent 63%, problems 35% and nonaplicable 14%. Estos datos nos indican que nuestra muestra de pacientes presenta un porcentaje de problemas similar en el área social y en la clínica. Regarding the Primary Needs Status in the clinical section, most needs are met (81%) but in the Section B only 40% are met. Mientras tanto únicamente **se encuentran** sin cubrir un 10% de las necesidades clínicas detectadas, al tiempo que hasta un 41% de las necesidades sociales **se hallan** sin cubrir. Even the rate of no meetable needs is higher in Section B (19%) than in Section A (9%). The ratio met:unmet needs is 8/1 in the clinical section and 1/1 in the social section. Claramente podemos observar cómo, aun cuando el porcentaje de problemas detectados es similar en el área clínica y en la social, sin embargo existe una gran desproporción entre ambas áreas al referirnos a las necesidades sin cubrir y sin posibilidad de cubrirse, siendo más acusadas en el área social. (255 palabras)

Jiménez Estévez, Juan Fco, Moreno Küstner, Berta, and Torres González, Francisco. (Unpublished) Needs for Care Assessment as a tool in the evaluation of Mental Health Services.

T9_12 BIODISPONIBILIDAD DEL CALCIO EN DIETÉTICOS EMPLEADOS EN REGÍMENES DE ADELGAZAMIENTO

TRANSLATION BRIEF

Los autores de este trabajo desean editarlo en la revista:
Journal of the American Dietetic Association.
<http://www.elsevier.com/locate/issn/00028223>

SOURCE TEXT

Resumen

Se estudió la utilización nutritiva del calcio en algunos de los dietéticos más frecuentemente utilizados para adelgazar, analizando la influencia de la marca comercial y de la forma de presentación: batidos, polvos para disolver y barritas. Se **determinó** la composición mineral de los preparados y se **realizaron** ensayos de digestibilidad “in vitro” del calcio en los dietéticos y en la mezcla de los polvos y barritas con leche, así como ensayos de balance de calcio en ratas, utilizando como alimento la dieta AIN-76A y el dietético al 50%. Los ensayos “in vitro” demostraron influencia significativa de la marca y de la forma de presentación, con interacciones entre ambas. En general en todas las marcas y específicamente en la denominada A, cuyos resultados **se presentan** aquí, el mayor porcentaje de Ca dializado **se produjo** en los batidos, seguidos de los polvos y mucho menos con las barritas. La unión leche-dietético no favoreció la diálisis del calcio, incluso en la barrita A el efecto fue aún más negativo ya que la cantidad del elemento dializado resultó inferior a la que difundió con la leche sola incrementándose, por el contrario, el precipitado cuyo cuantía, a su vez, **se elevaba** con el tiempo de digestión. En los ensayos “in vivo” los efectos negativos **se atenuaron**, pero al final del ensayo los animales que ingirieron la barrita A tenían menos contenido corporal de calcio, ya que **se deprimió** la retención del nutriente por un efecto

relacionado con el descenso de la biodisponibilidad del calcio en su seno, consecuencia de una utilización digestiva algo más escasa, que incrementó significativamente la excreción fecal del elemento respecto de la de los animales controles. (274 palabras)

Navarro, M.P. and Aguirre, M. Unpublished. Calcium Bioavailability in Food Substitutes Used in Slimming Diets.

T9_13 INFLUENCE OF RAW AND HEATED CASEIN ON ZINC UPTAKE BY CACO-2 CELL LINE

TRANSLATION BRIEF

Los autores de este trabajo desean editarlo en la revista:
Journal of the American Dietetic Association.
<http://www.elsevier.com/locate/issn/00028223>

SOURCE TEXT

Resumen

Para conocer los efectos de la presencia de caseína, cruda (C) o calentada en presencia de azúcares reductores (HC), sobre la disponibilidad del Zn, **se han llevado** a cabo dos tipos de estudios. En primer lugar **se examinó** la Zn speciation tras la digestión in vitro de las distintas muestras, C y HC, tanto formando parte de una dieta como de forma aislada. En segundo lugar, **se hicieron** estudios de captación con el Zn soluble procedente de los digeridos de las muestras aisladas, para lo cual **se utilizaron** células Caco-2 sembradas en placas Petri. Tras la digestión de las dietas, el porcentaje de Zn precipitado fue significativamente superior cuando la dieta contenía caseína calentada respecto a la que contenía caseína cruda. De forma semejante, en los digeridos de las muestras aisladas, el calentamiento de la proteína produjo un aumento significativo en la precipitación del Zn presente. En los experimentos con células Caco-2, **se observó** una disminución significativa del Zn captado por la células cuando la solución de captación contenía caseína cruda respecto al medio de cultivo, sin caseína. Al adicionar caseína calentada, **se redujo** de forma

significativa la captación de Zn por parte de las células respecto a los dos casos anteriores. Los resultados demuestran que la caseína tiene cierto efecto negativo sobre la disponibilidad del Zn, que **es más acusado** cuando **se trata** de caseína calentada en presencia de azúcares reductores. Además, **se comprueba** la utilidad de la células Caco-2 en la investigación de los efectos de ciertos componentes de la dieta sobre la captación de Zn. (258 palabras)

Navarro, M.P., et al (1998) Influence of raw and heated casein on zinc uptake by Caco-2 cell line. *International Journal for Vitamin and Nutrition Research*

T9_14 FENOLOGÍA Y CICLO OVÁRICO DE PROFORMICA LONGISETA FORMÍCIDO DE ALTA MONTAÑA (HYMENOPTERA: FORMICIDAE).

TRANSLATION BRIEF

Los autores de este trabajo desean editarlo en la revista: *Entomologia Experimentalis et Applicata*. Hay acceso en línea a través de "Revistas electrónicas"
<http://www.ugr.es/~biblio/>

SOURCE TEXT

Discusión

Hemos constatado que *Proformica longiseta* es una especie que consigue **reproducirse** con éxito en la alta montaña y que completa su ciclo biológico en un solo año. Para ello, centra la puesta en las primeras semanas del periodo activo **de forma que** para mediados de agosto **no existan** ni huevos ni larvas en el hormiguero, dando tiempo a que emerjan todas las pupas antes de que comience la hibernación. De esta forma consigue que toda la población pase el invierno en estado de imago, no existiendo dentro del hormiguero ninguna fase de desarrollo cuando comienza la hibernación. Esto parece indicar que esta es la forma más óptima de pasar el invierno para esta especie, hecho que **es apoyado** por la alta tasa de supervivencia al invierno,

cerca del 90% (Fernández-Escudero, 1994), que presentan sus hormigueros. Pero de su fenología lo que más llama la atención es que la puesta comienza a menos de una semana de salir de la hibernación, es decir de la desaparición de la nieve encima del hormiguero, hecho que relacionamos con la capacidad de la reina de desarrollar sus ovarios durante el periodo de hibernación, con lo que consigue que estos **se encuentren** listos para la puesta en los primeros días del periodo de actividad. Esta capacidad de desarrollar sus ovarios durante el periodo de hibernación **se ha confirmado** con las diferencias significativas encontradas entre el desarrollo ovárico de las reinas al comienzo de este periodo y al final de éste.

Como ya comentamos la reina hiberna rodeada de un grupo de obreras, en agregados. Los estudios de la función de estas agrupaciones dentro de los insectos han puesto de manifiesto su papel como protectores ante la deshidratación o el exceso de humedad (Sigal & Arlian, 1982; Copp, 1983; Danks, 1991), dentro de las hormigas Heinze & Hölldobler 1994 los han relacionado con la protección de las reinas ante el hielo y la humedad aunque no encontraron ninguna evidencia de que actuaran como aislantes térmicos. Esto confirma nuestra idea de que las bajas temperaturas detectadas cerca de estos agregados no deben de diferir de las existentes en el interior de los agregados, lo que quiere decir que la reina desarrolla sus ovarios a una temperatura cercana a los cero grados centígrados, temperatura que hemos registrado cerca de estos agregados. (383 palabras)

Fernández-Escudero, Ignacio, Tinaut Ranera, J. Alberto, and Ruano, Francisco. Ovarian maturation under cold winter conditions in a high-mountain ant (*Hymenoptera: Formicidae*). Unpublished.

T9_15 INFLUENCIA DE LOS FACTORES AMBIENTALES EN LA ACTIVIDAD DIARIA DE PROFORMICA LONGISETA, UNA HORMIGA TERMÓFILA DE ALTA MONTAÑA

TRANSLATION BRIEF

Los autores de este trabajo desean editarlo en la revista: *Entomologia Experimentalis et Applicata*. Hay acceso en línea a

través de “Revistas electrónicas”
<http://www.ugr.es/~biblio/>

SOURCE TEXT

Discusión

Hemos visto que las temperaturas son las variables que más han influido en la actividad de *P. longiseta*. Lo que **no es sorprendente**, porque si lo analizamos es la actividad en el exterior, **es normal** que las variables que más influyan, sean las que constituyen referencia de los lugares donde **se desarrolla** esta actividad, especialmente en el caso de las hormigas, ya que debido a su pequeño tamaño y al ser áptera, su temperatura corporal es igual a la del ambiente que las rodean (Casey, 1981). Si a esto **se le une** que *P. longiseta* no **se eleva** más de 2 mm cuando **se desplaza**, no es difícil pensar que la temperatura de la superficie del suelo sea la que más influyen, sobre todo si tenemos en cuenta que en la superficie del suelo es donde **se alcanzan** las condiciones más extremas durante el período en que esta hormiga está activa.

Esta alta relación con la temperatura y el hecho de que los máximos de actividad **se alcancen** cuando las temperaturas son más altas indican el carácter termófilo de esta especie. Este comportamiento también **se ha observado** en otras especies como *Cataglyphis Iberica* (Cerdá y Retana, 1989), *Cataglyphis bombycina* (Wehner et al., 1992) y el género *Ocymyrmex* (Marsh, 1985^a) quienes debido a este hecho pueden recolectar presas que han muerto a causa de las altas temperaturas y a las que otras especies, debido a estas condiciones, no pueden acceder. En el caso de *P. longiseta* no hemos podido comprobar este hecho porque el alimento principal es líquido y porque tampoco **se ha visto** un aumento en el aporte de presas sólidas durante las horas de máximo calor (datos sin publicar). Aunque, por otro lado, no descartamos que sea una forma de evitar enfrentamientos con otras especies de hormigas, que descienden o detienen su actividad en las horas de más calor, ya que hemos podido observar contactos hostiles en las flores con otras especies (datos sin publicar).

La influencia de la intensidad luminosa sobre la actividad principalmente como factor limitante, puede apoyar la idea, ya demostrada por Cros (1986) para *Proformica nasuta*, de que esta especie **se orienta** en sus desplazamientos por el sol. (364 palabras)

Fernández-Escudero, Ignacio and Tinaut Ranera, J. Alberto. Influencia de los factores ambientales en la actividad diaria de *Proformica longiseta*, una hormiga termófila de alta montaña. Unpublished. Available from the authors: Fernández-Escudero, Ignacio and Tinaut Ranera, J. Alberto, Departamento de Biología Animal y Ecología, Facultad de Ciencias, Universidad de Granada, E-18071 Granada, Spain. <mailto:fruano@ugr.es>

T9_16 ENZYMATIC PROPERTIES OF VANILLIN INDUCED PHANEROCHAETE FLAVIDO-ALBA LACCASE

TRANSLATION BRIEF

Los autores de este artículo lo redactaron en inglés pero una revista lo rechazó alegando, entre otras cosas, que el estilo no era adecuado. Este fragmento es de la versión corregida que ahora quieren publicar en *Archives of Microbiology*. La revista ofrece autores la posibilidad de utilizar una plantilla para la redacción de artículos. Debéis revisar el texto y preparar una versión en ésta. Hay acceso en línea a través de “Revistas electrónicas” <http://www.ugr.es/~biblio/>

SOURCE TEXT

Introduction

Laccases (benzenediol:oxygen oxidoreductases, EC 1.10.3.2) are a group of glycoproteins characterized by their copper content and their oxidative capacity on phenols, aromatic amines and ascorbate. Oxygen is used as terminal electron acceptor being reduced to water. Laccases oxidize phenolic units in lignin and are thought to initiate attack on lignin polymer (Gianfreda et. al., 1999). It has been suggested that laccases can also oxidize non-phenolic lignin components in the presence of an appropriated mediator (Call and Mücke, 1997; Bourbonnais and Paice, 1990). Laccase oxidation products (“laccase mediators”) can in turn oxidize a number of non phenolic molecules. These laccase mediators systems, have expanded the laccase biotechnological applications, that

include pulp bleaching, effluent detoxification, washing powder components, removal phenolics and transformation of antibiotics and steroids. (Brenn and Siglenton, 1999). Laccase-like activity has been also involved in the polymerization of phenolic compounds into humic substances during composting (Maehshwari et al., 2000).

In spite of the identification of putative laccase genomic sequences in bacteria (Alexandre and Zhulin, 2000) these phenoloxidases are scarcely described in prokaryotes (Sanchez-Amat et al., 2001). By contrast laccases are widespread in higher plants and fungi. Laccase genes have been cloned and characterized from microorganisms, including saprophytic, parasitic, ligninolytic and non-ligninolytic fungi.

The production of extracellular phenoloxidases is a characteristic of the ligninolytic metabolism of the white rot fungi (Thurston, 1994). These basidiomycetes are among the most efficient lignin degraders. Peroxidases, lignin peroxidase (LiP) and manganese-dependent peroxidases (MnP), and laccase are the main oxidative enzymes involved in lignin degradation. Versatile peroxidases having properties of both LiP and MnPs were also described (Martinez et al., 1996).

For many years *Phanerochaete chrysosporium*, probably the best-known ligninolytic fungi was considered as a striking exception because no laccase was detected in cultures (Gold and Alic, 1993). Just two papers (Srinivasan et al., 1995; Dittmer et al., 1997) deal on properties of *P. chrysosporium* laccases. To make matters more confusing, Podgornik et al., (2001) have recently postulated that Mn(III) oxidations of the substrates used in laccase activity determinations can explain the *P. chrysosporium* laccase activity described in some papers. Poor information for laccases in other *Phanerochaete* species has been published (Bogan and Lamar, 1996). *Phanerochaete flavido-alba* produces laccase (Pérez et al., 1996) and this enzyme is involved in detoxification of effluents from olive oil production (Pérez et al. 1998). These wastes are highly recalcitrant mainly because of its phenolic content (Martínez et al., 1998). The detoxification by *P. flavido-alba* is accompanied by an induction of laccase and we have demonstrated that this induction is carried out by the low molecular weight phenolic fraction of the residue (results sent for publication). Here we describe *P. flavido-alba* laccase induction by several aromatic compounds. Since the compound yielding higher enzyme induction was vanillin,

we have studied chromatographic, electrophoretic and molecular properties of such induced laccase.

Rubia, T.d.l., Ruiz, E., Pérez, J. and Martínez, J. (2002) Enzymatic properties of vanillin induced *Phanerochaete flavid-alba* laccase. *Microbiology Letters* (In Press)

T9_17 UNA CASA QUE RESPIRA

TRANSLATION BRIEF

Se publicó este artículo en *El País*. Ahora, el periódico británico *The Independent on Sunday* quiere editar una traducción en un reportaje sobre arquitectura bioclimática en Europa. Exigen que entregues el TT en un plazo muy reducido.

SOURCE TEXT

Un ingeniero granadino crea viviendas que no necesitan calefacción ni aire acondicionado

La arquitectura está ahora en manos del segundo principio de la termodinámica. Así, al menos, lo ha demostrado Feliciano García, un ingeniero técnico de obras públicas que, tras más de dos décadas de investigación, ha logrado construir viviendas bioclimáticas en Sierra Nevada en las que durante todo el año **se mantiene** inalterable una temperatura de 16 a 18 grados sin necesidad de calefacción ni aire acondicionado. Las casas no contaminan, ahorran la energía al 100%, no sufren la humedad y su coste puede ser el mismo que el de una vivienda convencional. Su única diferencia, dice García, es que "son ecológicas y respiran, como casas vivas".

En 1850, el físico alemán Rudolf Clausius enunció que la transferencia de calor entre dos cuerpos **se produce**, espontáneamente, sólo en una dirección: del cuerpo más caliente al más frío. Ese principio termodinámico revoloteó durante años por la cabeza de García hasta que un día cayó en sus manos un estudio de la Universidad de Minnesota en

donde **se analizaba** un descubrimiento sorprendente: si una casa **se cubría** con tierra, aunque fuese ligeramente, **se paliaban** los enormes saltos de temperaturas que hay entre invierno y verano.

García había nacido y vivido su infancia en la localidad granadina de Cuevas del Campo, en donde pasó temporadas habitando en una cueva. "Siempre hacía la misma temperatura en cualquier época del año". Clausius y Minnesota le revelaron lo que ya sabían por instinto sus antepasados: que la tierra es un aislante térmico que mantiene una temperatura constante.

Esta idea y su inventiva le llevaron a **construirse** una casa en el pueblo de Alfacar para poner en práctica su teoría: "Quería obtener las ventajas de una cueva pero sin sus cuatro problemas: iluminación, ventilación, humedades y condensaciones". Los arquitectos Luis Navarro y Carlos Montoya le hicieron el proyecto, y García introdujo las tecnologías en la construcción, que tenía como tejado una capa de tierra con vegetación y plantas.

El resultado fue apabullante: "Estaba terminando las obras y me di cuenta de que el termómetro no **se movía** de los 20 grados, absolutamente nada. Lo rompí, compré otro y el resultado era el mismo". Era 1984. La Junta de Andalucía analizó las temperaturas y certificó que la casa, de dos plantas, **se mantenía** a 20 grados aunque en el exterior **se registrarán** 40 grados a la sombra.

No contento con eso, García **se propuso** un reto aún mayor: experimentar con la termodinámica en Sierra Nevada, a 2.250 metros de altura. Con la ayuda del Instituto de Fomento de Andalucía (IFA) ultima la construcción de tres viviendas en una casa basada en principios ecológicos y termodinámicos. La temperatura resultante **es casi inalterable**: No **se desperdicia** energía. No hace falta calefacción. Tampoco aire acondicionado.

Los resultados del experimento han hecho que hasta la mismísima Greenpeace **haya propuesto** estas viviendas como modelo ecológico en la exposición montada en su buque-insignia Rainbow Warrior y que, además, **haya alentado** el proyecto, que en muchos aspectos **se basa** en tradiciones de La Alpujarra o de los barrios del Sacromonte o el Albaicín. "En esos barrios", dice García, "había un ecosistema cultural, un estilo mágico por el que la arquitectura popular de hace siglos coincide con las tecnologías de hoy".

Para la construcción, García - que ahora quiere experimentar con el calor de Sevilla - llegó a estudiar los efectos del líquido amniótico sobre el feto humano. "Los seres vivos", dice, "responden igual que la materia a los principios de la termodinámica. Al contrario de lo que hice en Alfacar, en Sierra Nevada he aislado la vivienda de la tierra, porque las temperaturas del suelo son tan bajas que éste **se convierte** en el enemigo a batir. En Alfacar hice la cueva, y aquí he construido la anticueva".

El ingeniero colocó el edificio sobre una capa de grava y lo insertó en una inmensa roca tallada de hormigón, con la ayuda del paisajista Francisco Luengo y del arquitecto Navarro, fallecido durante las obras, y de quien afirma que "es el gran modelo a imitar entre todos los arquitectos". Con la utilización de la grava como aislante descubrió que había aplicado un sistema antisísmico sobre el que **se van** a realizar ahora estudios. La grava, como el líquido amniótico, ejerce de colchón sobre la casa.

"Pero lo esencial", explica el ingeniero, refiriéndose a la confortabilidad interior, "no es que la temperatura **se mantenga** constante, sino que todo, la humedad, la condensación, sea grata a la piel humana. No **se desperdicia** absolutamente nada de energía, porque la que sobra **es guardada** hasta que el año siguiente vuelva a hacer frío. Creo que he sacado las cuevas de las cavernas y las he puesto encima de Sierra Nevada'.

Quién

Feliciano García Fernández

Teléfono: (958)123456

Ingeniero Técnico de Obras Públicas e Investigador sobre efectos termodinámicos en la construcción de viviendas.

Dónde

Alfacar (Granada) casa de dos plantas Temperatura constante de 20 grados.

Sierra Nevada, tres viviendas. Temperatura constante entre 16 y 18 grados.

[Leyenda a pie de foto:] Feliciano García frente a una de sus viviendas bioclimáticas.

T9_18 LA RAZÓN AL SERVICIO DE LA ARQUITECTURA

TRANSLATION BRIEF

Se publicó esta entrevista en el *Boletín Informativo Trimestral* de Greenpeace España. Ahora, la misma organización la quiere editar en la publicación paralela *Campaign Report* que envían a sus socios en el Reino Unido. Te han encargado la traducción del texto y la necesaria adaptación para que encaje en el formato de la sección "Frontline interview" donde va a aparecer.

SOURCE TEXT

En la actualidad, este investigador [Feliciano García] está llevando a cabo un proyecto para conseguir, aplicando técnicas que el mismo ha desarrollado, estos mismos resultados en las extremas condiciones de Sierra Nevada. La clave para conseguirlo radica en un concepto: "arquitectura bioclimática".

¿En que consiste la arquitectura bioclimática y en qué se **diferencia** de la arquitectura convencional?

La arquitectura bioclimática tiene en cuenta, en el diseño, el clima local y saca provecho del mismo, utilizando la orientación y ciertos elementos activos como vidrieras, almacenes térmicos, etc. que interaccionan el medio con la vivienda, obteniendo un importante ahorro energético al incorporar a la vivienda los flujos energéticos naturales.

La arquitectura convencional supone, desde la ecología, un gesto prepotente, ya que utiliza una excesiva cantidad de energía no renovable.

¿Cuál es el ahorro energético conseguido en una vivienda bioclimática?

Si no es superior al 40%, no debe **llamarse** bioclimática, sobre todo si tenemos en cuenta que con otras técnicas, como la "domótica" -que consiste en el control informatizado y electrónico de edificios-, ya **se consiguen** ahorros de más del 30%.

¿Cuáles son las claves de una construcción bioclimática como la suya?

Con mi tecnología, el ahorro en climatización es casi del 100%. En clima cálido **se han conseguido** 20 °C permanentes. En clima frío, de 16 a 18 °C.

La clave está en el uso de la energía que contienen las moléculas del aire. Una casa así es como un sumidero que almacena calor en verano para usarlo en invierno. Esto **se ha conseguido** de manera natural, con un diseño adecuado y con materiales normales y asequibles.

¿Qué ventajas tiene una construcción de este tipo frente a las convencionales?

Además del ahorro energético en climatización, el confort natural **es muy grato** y más sano que el convencional. Existe, además, una agradable sensación de cobijo y sientes el contacto con la naturaleza.

¿Son necesarias condiciones especiales para aplicar el sistema que usted ha desarrollado?

Sí, algunas. La primera, implica introducir la tecnología en el momento del diseño. La segunda, que la máxima eficiencia está en viviendas de dos o tres plantas. Para más plantas **se pierde** eficacia. Salvo la fachada o fachadas exteriores que reciben el sol y la luz, el resto **se cubre o protege** con vegetación, tan necesaria en nuestra época. No obstante, la construcción **se puede desarrollar** en ladera o en llano.

¿Se podrían aplicar criterios bioclimáticos en la reforma de viviendas convencionales?

No sólo **se pueden aplicar**, sino que **se deben aplicar** como respuesta a la petición de numerosas instituciones como el Parlamento Europeo. Sin embargo, al ser convencionales, estarán mediatizadas en parte por el diseño inicial.

¿Estamos hablando de viviendas muy caras o estarían al alcance de cualquier "bolsillo"?

Las que yo he construido, a pesar de ser prototipos, podrían **venderse** al mismo precio que las convencionales. Si **se introduce** la industrialización, podríamos hablar de precios muy competitivos.

¿Cómo afectan estas construcciones al entorno en que se **realizan**?

Más que afectarlo **se integran** en él, como si **fuesen** un jardín más, porque son sumideros de calor y **están cubiertas** con vegetación.

Desde su experiencia, ¿cree usted que **es posible** vivir confortablemente sin destruir el medio ambiente?

No sólo lo creo, sino que lo he demostrado. Si no fuera porque el ahorro energético es vital en este momento histórico, afirmarí­a que lo más importante, en estas viviendas, es que no destruyen el medio, sino que lo recuperan y que la experiencia de habitarlas es muy comfortable.

García Ortega, J.L. (1995) La razón al servicio de la arquitectura. Greenpeace Boletín Informativo Trimestral 18-19.

T9_19 HABITALIA NOVA, S.L. VIVIENDAS ECOLÓGICAS

TRANSLATION BRIEF

Este texto pertenece a un informe de negocios redactado por una empresa que quiere comercializar el diseño bioclimático de Feliciano García. El objetivo del informe es abrir las posibilidades de colaboración en el proyecto a empresas de ámbito internacional. El estilo del TO es muy particular y como traductor te han encargado mantener este aspecto siempre y cuando este en consonancia con la función persuasiva del TT.

SOURCE TEXT

En nuestro caso, la estructura,- además de resistente ante las diversas solicitudes, es un elemento de transmisión técnica y forma parte del almacén regulador de calor. Los jardines de la cubierta, además de estéticos y ecológicos, son elementos aislantes. Las gravas, soportes para la estabilidad de las viviendas, permiten la circulación del aire entre sus huecos, son un almacén energético y forman un conjunto aislante. El invernadero, además de un jardín tropical, es un medio para asomar las casas a un microclima

benigno, en lugar de hacerlo directamente a Sierra Nevada, que tiene un clima duro; siendo, además, una fábrica de oxígeno, durante el día, que será introducido en las viviendas. Y así sucesivamente.

En estas viviendas de Sierra Nevada, tomamos el calor que contiene el aire en verano, que es una forma de energía de alta entropía, y lo almacenamos para usarlo en invierno, sin aditivos, de manera natural. Como apoyo permanente, aprovechamos el calor captado por el ventanal del invernadero.

Cada casa tiene, pues, un jardín tropical, otro jardín exterior frente a la misma y finalmente un gran jardín en su cubierta, lo que permite recuperar la parcela y revegetarla.

Mediciones térmicas en el modelo de Sierra Nevada

En la primera de las viviendas, **se ha instalado** un equipo de mediciones térmicas que consta de 15 sondas introducidas en el interior de aquellos elementos que deben mostrarnos sus temperaturas en orden a establecer la influencia provocada por el clima exterior. Para ello, **se ha confeccionado** un programa de ordenador que nos permite obtener cada segundo una lectura de cada una de las 15 sondas instaladas.

Las tres viviendas forman un conjunto unitario, sin solución de continuidad desde el punto de vista térmico. Para obtener las temperaturas definitivas, habrán de **terminarse** las tres. Ahora, las mediciones obtenidas en la primera vivienda, ya terminada, deben **corregirse** al alza por no estar habitada y porque su temperatura está siendo contaminada por la de las otras dos viviendas, aún inconclusas. De las mediciones térmicas obtenidas, deducimos que las temperaturas serán primaverales aún en pleno invierno. (343 palabras)

García Fernández, Feliciano. Habitalia Nova, S.L. Viviendas ecológicas. Unpublished report.

TRANSLATION BRIEF

Este texto es parte de una ponencia que se presentó en un congreso en las Islas Canarias. El autor, profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, lo quiere editar en ambas lenguas en la página web de la Universidad y te ha encargado la traducción hacia el inglés.

SOURCE TEXT

La definición constructiva de un hotel **se realiza** en la fase de proyecto de ejecución, determinándose la composición de los cerramientos (muros y cubiertas) y de los huecos (ventanas, claraboyas...). También en esta fase **se realizan** los cálculos para el dimensionado y comprobación del comportamiento de dichos elementos.

Optimización de huecos

Las ventanas y otras aberturas de iluminación **se deben diseñar** según los siguientes criterios solares:

Invierno: Incrementar las ganancias solares mediante criterios de orientación invernal óptima y dimensionado razonable, ya que dichas superficies también suponen una pérdida importante de calor durante las largas noches, por lo que simultáneamente hay que diseñar los sistemas de aislamiento térmico (doble vidrio, contraventana, persianas...).

Verano: Limitar las ganancias solares mediante criterios de orientación óptima para el verano y dimensionado razonable, ya que dichas superficies también suponen una ganancia importante de calor a lo largo del día, para lo cual hay que diseñar simultáneamente los sistemas de protección solar (parasoles, celosías...).

La habilidad del proyectista consiste en compatibilizar todos los anteriores requisitos, algunos aparentemente contradictorios. El programa SOLÉA-2 permite evaluar la radiación incidente sobre las ventanas, para calcular la energía solar introducida mediante los coeficientes reductores de la transmitancia del vidrio, la superficie efectiva del acristalamiento y el factor de protección solar del parasol proyectado.

Un recurso interesante para los usuarios de sistemas de diseño por ordenador (CAD) consiste en realizar una serie de panorámicas del edificio desde el punto de vista de las posiciones del sol en verano e invierno, obtenidos de la carta solar, visualizándose directamente el área efectiva de huecos acristalados que reciben soleamiento. (324 palabras).

Martín Monroy, M. (2000) Optimización del diseño solar pasivo de hoteles. [Accessed July 2002] Available at http://editorial.cda.ulpgc.es/ambiente/3_bioclima/2_hotelsol/Hotelsol_ponencia.pdf

T9 BIBLIOGRAFIA

ABSTRACTS

Cremmins, Edward. 1981. *The Art of Abstracting*. Philadelphia: ISI Press.

Hartley, James. Unpublished. Applying ergonomuics to Applied Ergonomics: using structured abstracts.

———. 1997. Is it appropriate to use structured abstracts in social science journals? *Learned Publishing* 10, no. 4: 313-17.

CONTRASTIVE ANALYSIS

Gerzymisch-Arbogast, Heidrun. 1993. Contrastive Scientific and Technical Register as a Translation Problem. In *Scientific and Technical Translation*. Sue Ellen Wright and Leland D. Jr. Wright. Vol. VI. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Mott, Brian Leonard. 1996. *A Spanish-English, English-Spanish translation companion for Spanish learners of English*. Barcelona: EUB. Call Number: M 802.0-5 MOT spa

Valero Garcés, Carmen, Cristina Tejedor Martínez, and Carmen Santamaría García. 1997. *A Coursebook on Technical Texts. Contrastive activities in English-Spanish*. Instrumentos Didácticos, 5. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones. Call Number: M 001.8 VAL cou

ENGLISH LANGUAGE GRAMMAR

Burton-Roberts, Noel. 1988. *Analysing sentences: an introduction to English syntax*. Learning About Language. New York: Longman. Call Number: 802.0-56 BUR ana

Chalker, Sylvia, and Edmund Weiner, Editors. 1998. *The Oxford Dictionary of English Grammar*. New edition ed. Oxford: Oxford Paperbacks.

Crystal, David. 1988. *Rediscover Grammar*. London: Longman.

Crystal, David, and Geoffrey Barton. 1996. *Discover Grammar*. London: Longman.

Cutts, Martin. 1996. *The Plain English Guide*. Oxford: Oxford University Press.

Huddleston, Rodney, and Geoffrey K Pullum. 2002. *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press. Call Number: M 802.0-5 HUD ca

Lindstromberg, Seth. 1997. *English Prepositions Explained*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Spinelli, Emily. 1999. *English Grammar for Students of Spanish*. 4th ed. Leeds: Arnold.

GENRE ANALYSIS

Swales, John M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Applied Linguistics, Eds. Michael H. Long, and Jack C. Richards. Cambridge: CUP. Call Number: 428'.0071'1

SPECIALIST TOPICS

Aguilar Peris, J., and J. M. Aguilar Civera. 1983. *Diccionario de energía solar*. Madrid: Alhambra.

Allaby, Michael, (Ed.). 1985. *Dictionary of the environment*. 2nd rev. ed. London: Macmillan.

Andrés Benito, Ana, and Olga Roger Loppacher. 1994. *Diccionario del medio ambiente*. Barcelona: Einia.

Anonymous. 1998. *Routledge Spanish Technical Dictionary*. London and New York: Routledge.

Buksch, H. 1976. *Dictionary of Architecture and Building Construction*. Wiesbaden: Bauerslap.

- Clegg, J. 1963. *Simple Statistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collin, P. H., Compiler. 2000. *Dictionary of Medicine*. Third ed. Teddington, Middlesex: Peter Collin Publishing.
- Cumming, J. 1985. *Architecture and Building Construction*. Nucleus Series: English for Science and Technology. Harlow, Essex: Longman.
- Lafferty, P., and J. Rowe, (Eds). 1993. *The Hutchinson Dictionary of Science*.
- Navarro, Fernando A. 2000. *Diccionario crítico de dudas inglés-español de medicina*. Madrid: MacGraw Hill-Interamericana de España.
- Rowntree, Derek. 1981. *Statistics Without Tears*. London: Penguin Books.

STYLE

- Abbott, Gerry. 2002. When “they” is one and “we” are too. A reflection on social change. *Modern English Teacher* 11, no. 2: 16-18.
- Anonymous. 1997. Obstacles of nomenclature. *Nature* 389: 1.
- Burnard, Philip. 1996. *Writing for Health Professionals*. 2nd ed. London: Chapman Hall.
- Coxhead, A. 2000. A New Academic Word List. *TESOL Quarterly* 34, 213-238.
- Council of Biology Editors, Style Manual Committee. 1994. *Scientific Style and Format. The CBE Manual for Authors, Editors, and Publishers*. 6th edition ed. Cambridge: Cambridge University Press. Call Number: 808'.0666-dc20
- Day, Robert A. 1998. *How to Write and Publish a Scientific Paper*. 5th ed. Cambridge: CUP. Call Number: FBD/001.8 DAY how
- Fischbach, H. 1998. *Translation and Medicine*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. Call Number: M 82.035 FIS tra
- Goodman N.W., and M. B. Edwards. 1997. *Medical writing. A prescription for clarity*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herman, Mark. 1993. Technical Translation Style: Clarity, Concision, Correctness. In *Scientific and Technical Translation*. (Eds) Sue Ellen Wright and Leland D. Jr. Wright. Vol. VI. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Huth, Edward J. 1987. *Medical Style & Format. An International Manual for Authors, Editors, and Publishers*. Philadelphia: iSi Press. Call Number: M 001.8 HUT med

International Journal for Vitamin and Nutrition Research. 1996. Directions for Contributors. *International Journal for Vitamin and Nutrition Research*, no. 66: 96.

Iverson, C., and others. 1998. *American Medical Association Manual of Style. A guide for authors and editors*. 9th ed. Baltimore: Williams & Wilkins.

Lane, J., and E. Lange. 1993. *Writing Clearly*. Boston: Heinle & Heinle.

Martin, G. 2001. When is a “manageress” a “manager”? Approaches to gender-neutral language use in five west European languages. *The Linguist* 40, no. 3: 80-83.

Ritter, R. M. 2002. *The Oxford Guide to Style. The Style Bible for all writers, editors, and publishers*. Oxford: Oxford University Press. Call Number: FLA/FIN/802.0-02 RIT oxf

Rueda, E. 1992. Normas para el tratamiento de textos en los programas WordPerfect o WordStar. Granada: Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.

Weissberg, R, and S. Buker. 1990. *Writing Up Research*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents. Call Number: FFA Fil In F; EAT Fil In EA

TRANSLATION

Baker, M. 1992. *In Other Words. A Coursebook on Translation*. London and New York: Routledge.

Gibbs, W Wayt. 1995. Lost Science in the Third World. *Scientific American*: 75-83.

Hervey Sandor, Higgins, I. and Haywood, L.M. 1995. *Thinking Spanish Translation*. London and New York: Routledge.

Munday, J. 2001. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. London and New York: Routledge.

Newmark, P. 1988. *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall.

WRITING

Arnold, John, and Jeremy Harmer. 1978. *Advanced Writing Skills*. London: Longman.

Barnum, Carol M, and Saul Carliner, editors. 1993. *Techniques for technical communicators*. Macmillan Series in Technical Communication. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon. Call Number: 601.4-dc20

- Benson, B., and P. Byrd. 1989. *Improving the Grammar of Written English: The Editing Process*. Boston: Heinle & Heinle.
- Brookes, Arthur, and Peter Grundy. 1990. *Writing for Study Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamp-Lyons, Liz, and Ben Heasley. 1987. *Study Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken. 2002. Directives: Argument and Engagement in Academic Writing. *Applied Linguistics* 23, no. 2: 215-39.
- . 1998. *Hedging in scientific research articles*. Pragmatics and Beyond, Ed. Andreas H. Jucker, 54. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Call Number: M 001.8 HYL hed
- . 2002. Options of identity in academic writing. *ELT Journal* 56, no. 4: 351-8.
- . 1996. Writing Without Conviction? Hedging in Science Research Articles. *Applied Linguistics* 17, no. 4: 433-54.
- Jolly, David. 1990. *Writing tasks: an authentic-task approach to individual writing needs*. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press. Call Number: FLA/FG/800.85 JOL wri; FEG/0 22 JOL JOL wri
- Lane, J., and E. Lange. 1993. *Writing Clearly*. Boston: Heinle & Heinle.
- Lannon, John M. 1994. *Technical Writing*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Matthews, Janice R., John M. Bowen, and Robert W. Matthews. 1996. *Successful Scientific Writing: A Step-by-Step Guide for the Biological and Medical Sciences*. Cambridge: CUP.
- McKenna, Bernard. 1997. How Engineers Write: An Empirical Study of Engineering Report Writing. *Applied Linguistics* 18, no. 2: 189-211.
- Pearsall, Thomas E. 1997. *The Elements of Technical Writing*. Boston: Allyn and Bacon. Call Number: 808'.0666-dc20
- Pfeiffer, William S. 1994. *Technical writing: a practical approach*. New York: Macmillan. Call Number: 808'.0666-dc20
- Pincas, Anita. 1994. Learning to write essays: what lies behind competent essay writing? *Modern English Teacher* 3, no. 2: 31-37.
- Stephens, Mary. 1992. *Practise Advanced Writing*. Harlow, Essex: Longman Group UK Limited.
- Strunk, W. Jr, and E. B. White. 1979. *The Elements of Style*. New York: Macmillan. Call Number: M 82.08 STR ele
- Swales, John M, and C. B. Feak. 1994. *Academic Writing for Graduate Students. Essential Tasks and Skills. A Course for Nonnative Speakers of English*. English for Specific Purposes, Eds. Caroly Madden, and John M Swales. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Trzeciak, John, and Susan E. Mackay. 1994. *Study Skills for Academic Writing*. English for Academic Study. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

White, Ron, and Don McGovern. 1994. *Writing*. English for Academic Study. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.

Wilson, Katherine. 1996. How to write a paper. *Trends in Cell Biology* 6: 491.

Young, M. 1989. *The technical writer's handbook*. University Science Books.