



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

**Concurso público de acceso a las plazas
de cuerpos docentes universitarios
Universidad de Granada**

Cuerpo Docente de Profesores Titulares de Universidad
Área de Conocimiento de Traducción e Interpretación
Departamento Traducción e Interpretación

**Concurso al Cuerpo Docente de Profesores
Titulares de Universidad: Proyecto Docente
para la asignatura Interpretación 1. Árabe**

Bachir Mahyub Rayaa

27 de marzo de 2026

Datos de la plaza:

Cuerpo docente: Profesor Titular de Universidad

Área: Traducción e Interpretación.

Departamento: Traducción e Interpretación.

Docencia: Interpretación 1. Árabe.

ÍNDICE

Datos de la plaza:	1
AGRADECIMIENTOS	5
PARTE PRIMERA	6
1. Introducción.....	8
2. Marco institucional y académico.....	12
2.1. Introducción.....	12
2.2. Ley de reforma universitaria (LRU) de 1983	14
2.3. Ley Orgánica Universitaria (LOU) de 2001	15
2.4. Ley Orgánica de Modificación de la LOU (LOMLOU) de 2007.....	16
2.5. Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) 2/2023.....	16
2.6. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	17
3. Los Estudios de Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada	20
3.1. Un poco de historia.....	20
3.2. Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada	21
3.3. Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada	24
3.4. Posgrado en TI en el marco del Departamento de Traducción e Interpretación	27
3.5. Programas de intercambio y cooperación internacional.....	27
3.6. Investigación en el Departamento de Traducción e Interpretación	28
3.7. Los Estudios Árabes en la Facultad de Traducción e Interpretación	29
3.7.1. ¿Qué se estudia en las materias de Traducción e Interpretación con árabe?	30
4. Marco epistemológico general.....	32
4.1. Los estudios de traducción e interpretación como disciplina científica.....	32
4.2. Los inicios científicos en los estudios de interpretación	33
4.2.1. La teoría del Sentido	33
4.2.2. La teoría del procesamiento de la información y sus modelos	34
4.2.3. La evaluación de la calidad de la interpretación	34
4.2.4. La teoría funcionalista de la interpretación.....	35
4.3. Competencias necesarias para interpretar	35
4.3.1. Competencia traductora/interpretativa y competencia lingüística/temática	35
4.3.2. El itinerario de preparación en interpretación.....	36
4.3.3. Acumulación lingüística y automatismos conversacionales	37
4.4. Propuestas teórico-didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación ...	37
4.4.1. Modelos de Esfuerzos de Gile.....	37
4.4.2. Modelo gravitacional de disponibilidad lingüística	38
4.4.3. El modelo de Monterey	40
4.5. Temas de debate en la didáctica de la interpretación	41
4.5.1. El intérprete, ¿nace o se hace?	41
4.5.2. ¿Enfoques específicos por combinación lingüística?.....	41
4.5.3. Perfil del profesorado de interpretación.....	42
4.5.3. La interpretación remota	43
4.5.4. La inteligencia artificial y la interpretación de lenguas: aplicaciones actuales y enfoque centrado en el ser humano	44
PARTE SEGUNDA.....	46
5. Propuesta docente: asignatura Interpretación 1 Árabe	48
5.1. Introducción y antecedentes	48
5.2. Interpretación 1 Árabe. Datos básicos de la asignatura	49
5.3. Prerrequisitos y/o recomendaciones.....	49
5.4. Breve descripción de contenidos (según memoria de verificación del Grado).....	50

5.5. Objetivos (expresados como resultados del aprendizaje)	50
5.5.1. Objetivos generales	50
5.5.2. Objetivos específicos	50
5.6. Competencias generales y específicas.....	51
4.6.1. Competencias generales	51
5.6.2. Competencias específicas.....	52
5.7. Temario detallado de la asignatura.....	53
5.7.1. Programa de contenidos Teóricos y Prácticos	53
<i>Práctico</i>	53
5.8. Programación de contenidos	54
5.8.1. Metodología didáctica	54
5.8.2. Orientaciones para el trabajo individual y/o en grupo	57
➤ Exposiciones en clase (en grupo)	57
5.8.3. Guion para el trabajo autónomo	58
5.9. Programación por unidades	58
5.9.1. UNIDAD 1. Introducción a la asignatura, toma de contacto y aspectos teóricos de la interpretación	59
5.9.2. UNIDAD 2. Fundamentos de la interpretación. Ejercicios de pre-interpretación	64
5.9.3. UNIDAD 3. Exposiciones grupales	71
5.9.4. UNIDAD 4. La toma de notas e introducción a la interpretación consecutiva.....	73
5.9.5. UNIDAD 5. Introducción a la Interpretación Bilateral: ejercicios prácticos.....	81
5.9.6. UNIDAD 6. Seminario práctico y simulacro de examen.....	88
5.10. Criterios de evaluación.....	92
5.11. Referencias bibliográficas y documentales para la asignatura	94
5.11.1. Bibliografía fundamental	94
5.11.2. Bibliografía complementaria.....	95
5.11.3. Enlaces recomendados	95
5.12. Compromiso del profesor.....	96
5.13. Compromiso del/la alumno/a	96
5.14. Guía para el estudio y el aprendizaje del/la alumno/a.....	97
6. TEMA LIBRE	98
7. Bibliografía general.....	103

AGRADECIMIENTOS

Todo mi agradecimiento a los compañeros y compañeras que, de un modo u otro, han compartido conmigo su trabajo y su experiencia y me han brindado su inestimable ayuda a lo largo de estos años.

A mis familias de allá y de acá, a la de la 'jaima chica' y a la de la 'jaima grande', por su constante apoyo y comprensión.

لو كنت أعرفُ فوق الشكر منزلةً ... أوفى من الشكر عند الله في الثمن
أخلصتها لكم من قلبي مهذبةً ... حذواً على مثل ما أوليتم من حسن

للشاعر أبو عيينة (700-758م)

PARTE PRIMERA

1. Introducción

El Proyecto Docente e Investigador que se presenta en estas páginas ha sido elaborado por Bachir Mahyub Rayaa para presentarse al concurso de acceso a la plaza de Profesor Titular de Universidad en el área de conocimiento de Traducción e Interpretación (Árabe), adscrita al Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

Las bases y normas generales de este concurso están recogidas por la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario; la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas (en adelante, LPAC); el Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público; el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social; el Real Decreto 678/2023, de 18 de julio, por el que se regula la acreditación estatal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso a plazas de dichos cuerpos (en adelante RDCA), lo establecido en el artículo 114 de los Estatutos de la Universidad de Granada, aprobados por Decreto 231/2011, de 12 de julio del Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía (en adelante EUGR), publicados en el BOJA de 28 de julio de 2011, la Normativa de aplicación de la Universidad de Granada que regula el procedimiento de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios (en adelante NPAUGR), aprobada en Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada el 27 de septiembre de 2011, publicada en el BOJA núm. 79 de 10 de octubre y las Normas provisionales para adaptar el modo de elección de las comisiones de selección y evaluación, respectivamente, y los criterios de valoración para los concursos a cuerpos docentes universitarios y a plazas de profesorado permanente laboral a la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (en adelante NPCSE), aprobadas en Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada el 21 de junio de 2024, publicadas en el BOJA de núm. 133, de 10 de julio.

Atendiendo a la tasa de reposición de efectivos fijada en un máximo del 120% por el artículo 20.Dos.1 de la Ley 31/2022, de 23 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2023 (BOE de 24 de diciembre de 2022) y en el artículo 13.1 de la Ley 12/2023, de 26 de diciembre, del Presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el año 2024 (BOE del 9 de enero de 2024), y una vez obtenida la autorización por Orden de 16 de abril de 2025, de la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación, en los términos establecidos por la legislación vigente, según lo dispuesto en el Decreto 54/2013, y la Resolución de 18 de noviembre de 2024, del Rector de la Universidad de Granada, por la que se publica la Oferta de Empleo Público (OEP) del personal docente e investigador para el año 2024 (BOJA de 25 de noviembre de 2024), el rector de la Universidad de Granada ha resuelto convocar los correspondientes concursos de acceso a las plazas vacantes de cuerpos de funcionarios docentes universitarios relacionadas en el Anexo I de la resolución de la convocatoria¹.

El Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, regula el procedimiento para la obtención de la acreditación nacional a la que se refiere el artículo 57 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.

Por su parte, el artículo 48.2 de la Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre, modificada

¹ Véase “Anexo I: Relación de plazas del concurso de acceso”, disponible en: <https://serviciopdi.ugr.es/funcionario/concursosacceso/convocatorias/02-12-2025/convocatoria.htm#principio>

por la Ley Orgánica 4/2007, del 12 de abril, establece las modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario, en las que incluye la figura de Profesor Contratado Doctor.

Con objeto de regular el procedimiento por el que se rigen los concursos de acceso a los nuevos cuerpos de funcionarios docentes universitarios que sean convocados por la Universidad de Granada, de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, y en virtud de lo previsto en la disposición adicional octava de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, el Consejo de Gobierno de la Universidad de Granada aprueba la Normativa de la Universidad de Granada que regula el procedimiento de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios en sesión celebrada el día 7 de octubre de 2008 y publicada en el BOJA de 28 de octubre de 2.008 (en adelante, NPAUGR).

En su artículo 3, referente a los concursos de acceso, la mencionada Normativa indica que “El Consejo de Gobierno acordará la convocatoria de los concursos a plazas de los cuerpos docentes universitarios a propuesta de los departamentos, propuesta que no será vinculante”.

El Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada elevó al Consejo de Gobierno, celebrado el 28 de noviembre de 2025, una propuesta de concurso a plaza del cuerpo docente universitario de Profesor Titular de Universidad, así como propuesta de Comisión de Selección aprobada por el mismo Consejo de Departamento en sesión ordinaria celebrada el 17 de diciembre de 2024, con actividad docente: Interpretación 1 (Árabe) en el área de conocimiento Traducción e Interpretación; y actividad investigadora: aplicaciones de la evaluación de la calidad en interpretación en la formación en Traducción e Interpretación árabe/español. Las implicaciones de la interpretación automática asistida por Inteligencia Artificial Generativa en la docencia y la práctica profesional.

Con fecha del 11 de diciembre de 2025 se publicó en el BOE la resolución del 02 de diciembre 2025, por la que se convoca concurso de acceso a plazas de cuerpos docentes universitarios, en el que la plaza a la que concursamos obtiene el código 75/10/2025.

Conforme a lo dispuesto en la Normativa de aplicación de la Universidad de Granada que regula el procedimiento de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios, aprobada en Consejo de Gobierno de 27 de septiembre de 2011 y publicada en el BOJA de 10 de octubre de 2011 (NPAUGR, 6-b), el concurso constará de una prueba única con dos partes.

b) El concurso de acceso a plazas del cuerpo de Profesores Titulares de Universidad constará de una prueba única con dos partes:

La primera parte consistirá en la exposición oral, durante un tiempo máximo de una hora y media, del currículum vitae y del proyecto investigador. Seguidamente, la Comisión debatirá con el concursante o la concursante durante un tiempo máximo de dos horas.

La segunda parte consistirá en la exposición oral, durante un tiempo máximo de una hora y media, del proyecto docente y del tema elegido libremente por el concursante o la concursante de entre los presentados en su proyecto docente. Seguidamente, la Comisión debatirá con el concursante o con la concursante, durante un tiempo máximo de dos horas, acerca del proyecto docente presentado, del tema elegido, de los contenidos científicos expuestos, la metodología a utilizar en su impartición y de todos aquellos aspectos que estime relevantes.

Por tanto, y en cumplimiento de los requisitos establecidos, presentamos este Proyecto Docente e Investigador que pretendemos realizar conforme a la actividad docente e investigadora que consta en la convocatoria de la plaza. De acuerdo con lo que dice el profesor Escudero-Mancebo (2023), el proyecto docente tiene el objetivo de reflejar, por una parte, la competencia, el dominio o la madurez del candidato en relación con la materia objeto de enseñanza y, por otra, la forma en que el candidato diseña su enseñanza.

La materia indicada en el perfil docente, esto es, la asignatura de Interpretación 1 Árabe, se enmarca en la configuración de los planes de estudio correspondientes al Grado en Traducción e Interpretación y este proyecto, que gira en torno a la misma, pretende reflejar la aplicación del resultado de unos modestos años de dedicación al estudio, la investigación y la docencia universitaria en este ámbito. Para ello, en este trabajo se recoge un conjunto de orientaciones, sobre todo en cuanto a la propuesta docente se refiere, fruto de la experiencia y el aprendizaje, y que constituyen un marco general de actuación, en el que habrá de desarrollarse nuestro trabajo en el ámbito académico.

Un proyecto docente debe de ser un documento coherente que represente un compromiso entre el profesor universitario y los alumnos que van a cursar la(s) asignatura(s) objeto de exposición. 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 y futuros intérpretes (Gillis 2005 y 2024).

En definitiva, se fundamentará en la medida de lo posible en las experiencias propias en el campo profesional, investigador y docente universitario, con el propósito de diseñar una propuesta docente y de investigación que pueda ser llevada a cabo en la práctica y que, en todo caso, sea el medio más eficiente posible para conseguir los objetivos didácticos que estableceremos. De esta manera, el proyecto docente e investigador que presentamos se compone de tres partes:

- La primera parte, que se divide en cuatro capítulos, ofrecerá una panorámica general de los aspectos académicos, disciplinares y teóricos relacionados con la enseñanza de la interpretación. Estos capítulos son los siguientes: una introducción en la que se expone algunas reflexiones sobre la filosofía de los proyectos docentes y de investigación; el marco institucional y académico, que aborda las distintas leyes de reforma universitaria que afectan a nuestra enseñanza; los estudios de Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada, y el marco epistemológico.
- La segunda parte, compuesta por los capítulos 5 (con 14 subapartados) y 6, corresponde al proyecto docente en sí, y en ella se expondrá nuestra propuesta docente. Esta propuesta se remite a la asignatura Interpretación 1 Árabe, asignatura semestral impartida desde el curso académico 2013-14 y perteneciente al plan de estudios de Grado en Traducción e Interpretación de la UGR.
- En la tercera y última parte, formada por los capítulos 7, 8 y 9, son presentadas la actividad profesional, el historial académico, docente e investigador investigadora y el proyecto de investigación, y la bibliografía.

En la parte primera, como preámbulo a la introducción al marco académico y teórico de la enseñanza de la Traducción y la Interpretación (TI) en la UGR, trataremos de exponer algunas reflexiones generales sobre la filosofía del proyecto docente e investigador, haciendo hincapié en ideas ya esbozadas en otros trabajos de naturaleza similar.

En este sentido, concebimos la idea de proyecto docente en la línea con la definición de Escudero-Mancebo (2023) y Bernal Agudo (2009), es decir, una propuesta de trabajo que no sólo tenga espíritu de cambio de la realidad, sino que lleve implícita una actitud frente a dicha realidad, más allá de una reflexión centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los dos ámbitos, el teórico y el práctico, todo ello concretizado en un planteamiento claro de las

acciones del docente programadas para un determinado contexto.

Bernal Agudo (2009) culmina su reflexión proponiendo tres características que deben distinguir una propuesta de esta índole, a saber, que debe ser *abierta y flexible*, pues dada la heterogeneidad y multiculturalidad del alumnado, especialmente en nuestro caso, es imposible prever todas las circunstancias, implicaciones y variables que van a incidir en el desarrollo de la propuesta; debe estar *contextualizada* en un marco curricular e institucional determinado, y, finalmente, debe ser *coherente* en todos los ámbitos de su contenido.

En definitiva, la elaboración de un proyecto se concibe esencialmente como un proceso de reflexión sobre la práctica profesional (Marcelo García, 2001), lo que conlleva obligatoriamente una plasmación de los elementos ideológicos, conceptuales y metodológicos con los que piensa y actúa cotidianamente un profesor en el contexto de una situación concreta. Además, el proyecto no ha de verse como un todo acabado y estable, sino como algo mucho más *dinámico y vivo*, como una *hipótesis a comprobar* que moviliza y orienta la acción.

Estas observaciones y reflexiones entroncan con el espíritu de EEES –que veremos más detenidamente en el apartado 2.6–, en cuanto a la necesidad de pasar de la concepción “clásica” de la adquisición de conocimiento a la que aboga por el aprendizaje, como objetivo primordial de la enseñanza. Por ello, se deben desarrollar, durante las distintas fases de la enseñanza, competencias y destrezas específicas para lograr los objetivos propuestos en cada materia.

2. Marco institucional y académico

2.1. Introducción

Veremos en las siguientes líneas una breve descripción del contexto institucional y académico de la materia objeto de este proyecto docente. Sin lugar a duda, las universidades europeas han recorrido un largo camino y han sobrepasado diferentes etapas de renovación y democratización para alcanzar un sistema mucho más descentralizado y diversificado (Michavila y Calvo Pérez, 2000), lo que se ha visto plasmado en:

- El incremento en el número de estudiantes con el fin de democratizar la universidad;
- La proliferación de centros universitarios;
- La instauración progresiva de la cultura de evaluación y calidad;
- La aparición de una filosofía universitaria más próxima a la sociedad y/o a la empresa, en la que el estudiante adopta un rol más central y activo (Calvo Encinas 2010: 133, apud. Reimerink, 2012).

Según estos autores, el proceso de democratización y renovación de la universidad española durante la transición a la democracia sufrió una evolución similar, pero siempre con unas décadas de retraso (ibid.). En Alemania, la proliferación de centros universitarios se muestra en la aproximación de los modelos de universidad tradicional y la formación superior de corte más profesional, las *Hochschule* y *Fachhochschule*. En el Reino Unido, los politécnicos se convierten en centros universitarios; y en España se pasa del limitado número de Universidades históricas, como por ejemplo las de Salamanca, Granada y Barcelona, a tener prácticamente un centro universitario público en cada provincia.

La primera referencia legislativa de la democracia española con respecto a las universidades es la inclusión del artículo 27.10 en la Constitución de 1978, en el que se reconoce la autonomía de las universidades y, adicionalmente, el artículo 149.1.1, que establece el derecho al estudio para todos los españoles. Esta autonomía se traduce en la transferencia de competencias a las Comunidades Autónomas y el establecimiento de sistemas internos de organización, administración, selección de personal, etc. Sin embargo, se ha visto limitada a la hora de decidir qué enseñar, debido a la unificación estatal de la oferta académica con el catálogo cerrado de títulos (Calvo Encinas, 2010: 134).

A modo de repaso, pasaremos a resumir muy brevemente la historia legislativa de la universidad española de la democracia a través de su legislación más destacada: la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983; la Ley Orgánica Universitaria (LOU) de 2001 y la Ley Orgánica de Modificación de la LOU (LOMLOU) de 2007, pendiente todavía de la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), que podría entrar en vigor en el presente año. También se tratará escuetamente el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Evolución del Marco Institucional y Académico

Defensa de Plaza de Titular de Universidad - Área de Traducción e Interpretación



Proyecto Docente e Investigador - Candidato: Bachir Mahyoub Rayan

Imagen 1. Cronología de evolución del marco institucional y académico. Fuente:

Elaboración propia.

2.2. Ley de reforma universitaria (LRU) de 1983

La Ley de reforma universitaria (LRU) pretendía renovar la universidad española en tres aspectos fundamentales: 1) adaptar la formación universitaria a la realidad social y a las necesidades laborales contemporáneas; 2) democratizar la universidad, descentralizando las decisiones y aumentando su autonomía; 3) modernizar la faceta científica y docente de la universidad (García Pascual, 2004: 336). Según Michavila y Calvo (2000: 30 y s.), la reforma supone una clara mejora en los siguientes aspectos:

- La consolidación de la autonomía universitaria;
- La democratización de la gestión, entre otras medidas, a través de la estructuración departamental;
- La democratización del acceso y la apertura a todas las clases sociales;
- La modernización de la docencia;
- La creación de universidades nuevas;
- Los nuevos planes de estudio con la introducción de la optatividad, la desvinculación de los conceptos de centro y título, y la creación de las pasarelas.

Los mismos autores marcan varios puntos débiles tras la reforma. Entre otros, señalan que los nuevos planes de estudio causan una mayor fragmentación del conocimiento y una excesiva carga de trabajo para el estudiantado. El distrito único universitario merma el acceso por méritos y la libre movilidad. La modernización docente resulta insuficiente, ya que sigue haciendo un énfasis excesivo en el método magistral y los métodos docentes anticuados (Reimerink, 2012). Michavila y Calvo Pérez (ibid.) señalan además la insatisfacción manifestada por los jóvenes hacia los estudios universitarios, a los que muchos culpan de no prepararlos para la vida profesional.

La LRU ya se comenzó a reformar en 1987 mediante el Real Decreto 1497/1987 que estableció las Directrices Generales Comunes que redefinían los contenidos formativos y las exigencias académicas de los Planes de estudios. Los principales problemas que se pretendían atajar eran la excesiva carga lectiva y la duración de las titulaciones (Michavila y Calvo Pérez, 2000: 58; García Pascual, 2004: 336). Otros objetivos de interés en esta nueva reforma fueron: aproximar aún más la formación universitaria a la realidad social y las necesidades profesionales, ampliando la oferta de titulaciones; hacer la enseñanza más práctica; superar la clásica rigidez de la universidad española en el diseño de las carreras, mediante la aplicación de nuevas fórmulas flexibles que permitiesen el acceso multidisciplinar a los segundos ciclos; ampliar la optatividad (Michavila y Calvo Pérez, 2000: 58).

Las dificultades que surgieron a la hora de implementar la nueva legislación se debieron, entre otras razones, a la gran proliferación de asignaturas y, por lo tanto, de exámenes, de problemas de organización académica de horarios, etc. Otras razones fueron la intención de implementar los cambios a coste cero y la coincidencia en el tiempo con la democratización universitaria y la consiguiente masificación. Way (2003) y Michavila y Calvo Pérez (2000: 29), no obstante, señalan que la LRU y la legislación que la desarrolló sirvieron para avanzar y aportar soluciones en un momento difícil de la historia española, consiguiendo cumplir con muchos de sus objetivos satisfactoriamente.

2.3. Ley Orgánica Universitaria (LOU) de 2001

A finales de los noventa y respondiendo a las exigencias surgidas de la rápida evolución de la sociedad española, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) inició un análisis crítico de la universidad que terminó por plasmarse en el Informe Universidad 2000, conocido como Informe Bricall (Bricall, 2000). Este informe analiza detalladamente el estado de las universidades en aquellos años:

- Aumento espectacular del número de estudiantes universitarios. A pesar de la ampliación del mercado de graduados superiores, parece existir una preocupación por llegar a un exceso de egresados de grados superiores;
- Ausencia de una adecuada correspondencia entre la programación curricular y las nuevas exigencias que impone la sociedad y expresan los propios estudiantes, causada por la falta de flexibilidad del sistema basado en criterios de excesiva uniformidad;
- Desajuste entre los sistemas educativos nacionales y la realidad de un espacio educativo europeo: necesidad de la implementación del sistema de créditos y de facilitar la movilidad del estudiantado;
- Necesidad de desarrollar un sistema de evaluación de calidad de las instituciones académicas;
- Necesidad de flexibilizar el estatuto del profesorado;
- Necesidad de superar la tradición académica basada en una lógica de carácter disciplinar.

El gobierno de entonces responde al informe con la Ley Orgánica Universitaria (LOU) de 2001, cuyos objetivos básicos son los siguientes:

- Refuerzo de la capacidad de liderazgo de la universidad y dotación de mayor flexibilidad a sus estructuras;
- Fomento del desarrollo cultural y científico y de la investigación;
- Desarrollo de un sistema de formación permanente en respuesta a las exigencias de la sociedad;
- Fomento de una cultura de calidad y evaluación universitaria;
- Fomento de la autonomía y libertad académica universitaria;
- Reformulación de las condiciones laborales y de selección y contratación del personal docente (habilitación);
- Fomento de la movilidad (reforma de los distritos universitarios para convertirlos en distritos universitarios abiertos);
- Mayor especificación de la legislación relativa a las universidades privadas;
- Intención de fomento de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES);
- Reforma de los estatutos y órganos de gobierno de la universidad;
- Reformulación de la función de los departamentos (Calvo Encinas, 2010: 141).

La ley fue duramente criticada por varias razones. En primer lugar, centralizaba más la

formación al legislar puntos que antes decidían las Comunidades Autónomas (CC. AA.). En segundo lugar, centralizaba la selección de personal docente al implantar el sistema de habilitación nacional. Finalmente, no mejoraba las condiciones laborales del personal docente e investigador contratado. Sin embargo, la ley también dio un paso adelante en el proceso de convergencia del EEES, facilitó la creación de universidades privadas, y fomentó una cultura de calidad universitaria con la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

2.4. Ley Orgánica de Modificación de la LOU (LOMLOU) de 2007

En 2007, se aprobó la Ley Orgánica de Modificación de la LOU (LOMLOU) principalmente para crear los diferentes ciclos en los estudios, fomentar la integración europea y corregir algunos de los problemas de la LOU. Entre otras cosas, la LOMLOU potencia el traspaso de capacidad de decisión a las CC. AA., refuerza el papel de la ANECA, modifica la selección de profesorado y fomenta el modelo de acreditación frente al de habilitación. La LOMLOU, además, aumenta la flexibilidad al dar más libertad a las universidades para defender sus títulos, ya que desaparece el catálogo de títulos tradicional y se modifica el concepto básico de plan de estudios.

La LOMLOU no especifica cómo habría que implantar la flexibilidad con claridad ni detalle. Se podría interpretar que la ley pretende potenciar la diversificación de la oferta académica, para que cada universidad pueda disponer mejor de sus recursos y potenciar sus puntos fuertes y diferenciadores con respecto a otras universidades. Sin embargo, Zabalza (2003: 18) define la flexibilidad entorno a las condiciones del mercado laboral y a la capacidad de decisión de los estudiantes.

La ley también redefine la función de la universidad al potenciar los conceptos de *formación a lo largo de la vida* y *formación de adultos*, y enfatiza la doble función de la universidad: adaptarse a las demandas sociales y responder a las demandas del sistema científico y tecnológico. Además, por primera vez se presta atención explícita al estudiantado y se define el Consejo de estudiantes para articular su participación en la universidad.

Finalmente, la LOMLOU potencia la internacionalización y la movilidad. Por un lado, se defiende la diversificación académica a nivel nacional, pero al mismo tiempo, el fomento de la internacionalización y la movilidad requiere una armonización que permita que las titulaciones españolas converjan con las europeas.

2.5. Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) 2/2023

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) introduce una reforma estructural del marco normativo universitario español que deroga de forma íntegra la anterior regulación basada en la Ley Orgánica de Universidades (LOU de 2001) y su modificación por la LOMLOU de 2007, configurando un texto legal más extenso y detallado que pretende articular el conjunto del sistema universitario (público y privado) bajo una sola norma orgánica con vocación de cohesión y modernización. A diferencia de la LOMLOU, orientada principalmente a adaptar aspectos de igualdad de género y representación, la LOSU renueva de raíz no solo la ordenación institucional sino también la organización de la docencia,

títulos y funciones universitarias dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), integrando explícitamente la formación permanente o a lo largo de toda la vida como una función esencial del sistema universitario.

En cuanto a la organización de la docencia y la concepción de la enseñanza universitaria, la LOSU consagra un modelo académico orientado a la formación integral y al desarrollo de habilidades personales y profesionales, con un marco explícito para la formación continua y las microcredenciales, lo que representa una novedad frente a la LOMLOU/LOU, que se centraba más en la estructura de títulos tradicionales sin integrar la formación a lo largo de la vida en la ley básica. La LOSU también regula de manera más clara los títulos universitarios oficiales y propios, estableciendo su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos y diferenciando claramente su carácter y efectos y obligando a evitar confusiones entre títulos oficiales y propios (incluidas las microcredenciales y micromódulos).

Por otra parte, la LOSU introduce cambios relevantes en la estructura de la carrera académica y en la organización docente, con impacto indirecto en la enseñanza: establece figuras renovadas para el personal docente e investigador, acortando y haciendo más predecible la carrera académica (p. ej., el período de seis años para la figura de Profesor Ayudante Doctor, que deja de requerir una acreditación previa con una evaluación a los tres años de contrato, evaluación continua del PDI, y cambios sustanciales para figuras como la del Profesor Asociado), y busca reducir la precariedad laboral docente, con criterios que pueden repercutir en la estabilidad y calidad de la docencia impartida. También refuerza la participación estudiantil en la gobernanza y en procesos como la elaboración y seguimiento de planes de estudio, lo que amplía la visión participativa del aprendizaje y su organización respecto a lo contemplado anteriormente. En conjunto, la LOSU proyecta una universidad más integrada en el EEES, orientada a competencias, internacionalización y aprendizaje permanente, y con una visión más amplia de la función docente, en contraste con la LOMLOU, que tenía un enfoque más limitado a cuestiones estructurales y de igualdad en gobernanza sin redefinir tan profundamente la organización de la docencia y la concepción educativa.

2.6. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

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. Tanto la Declaración de la Sorbona (1998) en la que se acordó por parte de los países de la UE, un grupo de naciones europeas afines, promover la convergencia entre los sistemas educativos a nivel de enseñanza superior, como la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 que formalizó el desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) antes de 2010 fueron dos de los instrumentos que marcaron las directrices que seguirían los sistemas educativos nacionales (Jiménez Hurtado, 2009).

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. 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

la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada 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.

Los objetivos principales de la Declaración de Bolonia son los siguientes:

- La adopción de un sistema fácilmente comparable de titulaciones
- La adopción de un sistema basado en dos ciclos principales
- El establecimiento del sistema de créditos europeo (ECTS)
- La promoción del aprendizaje a lo largo de toda la vida
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables
- La promoción de una dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular

La fecha límite para alcanzar los objetivos de la Declaración de Bolonia, como se ha dicho, era el año 2010. En España, las nuevas estructuras de grado y posgrado se llevan desarrollando desde el curso académico 2003/2004, al principio a modo de experiencias piloto debido al intenso debate sobre la forma de adoptar el sistema de créditos ECTS. Sin embargo, a partir del curso académico 2011/2012, la implantación del nuevo sistema se había dado por finalizada y ninguna universidad podía ya aceptar a estudiantes matriculados en sistemas que no estuvieran validados según el proceso de convergencia (Eurydice, 2009: 10). Los cambios más llamativos de la convergencia en España fueron: 1) la implementación de los tres ciclos (grado, máster y doctorado); 2) el aumento de la responsabilidad a la hora de diseñar los planes de estudio; 3) la creación de nuevas instituciones para fomentar la responsabilidad de los distintos agentes implicados y favorecer la vinculación entre las universidades, las CC. AA. y el Estado.

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 de 1998 y la que fue aprobada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en diciembre de 2000. En el Real Decreto de 1998, se definió de la siguiente forma:

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).

Según esta definición, 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 definición aprobada por la CRUE en el año 2000 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, las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas. (Acuerdo CRUE, diciembre 2000).

En el Real Decreto de 2003 (1125/2003)² se añade aún más información, como, por ejemplo, el hecho de que en el crédito europeo también se incluyen, a parte de las enseñanzas teóricas y prácticas y otras actividades académicas dirigidas, las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar en relación con cada asignatura:

la unidad de medida que representa la carga de trabajo del estudiante en el cumplimiento de los objetivos de la titulación compuesta por las horas lectivas de clase, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las horas dedicadas a seminarios, trabajos o prácticas, y las horas necesarias para la preparación de los exámenes. El número de horas por crédito es 25 y cada curso académico abarca 60 ECTS.

Este cambio obligaba a una profunda reflexión sobre los objetivos de la actividad académica. El crédito ECTS sería 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 tanto, había que cuestionar todos los conceptos sobre las competencias y los conocimientos que en su momento se habían fijado como objetivos formativos. Al mismo tiempo, el ECTS significaba un cambio de metodología. Las clases teóricas, las clases prácticas y los exámenes seguirían como instrumentos formativos pero compartirían protagonismo con seminarios, tutorías, trabajos de campo, horas de estudio y otros métodos de evaluación. “Aprender a aprender” y “enseñar a aprender” iban a ser los objetivos centrales que regirían nuestra metodología en el futuro, por lo que los sistemas de evaluación debían cambiar para acomodarse a ellos. El aprendizaje centrado en el aprendizaje se basa en el alumno, lo que favorece su actividad y protagonismo. En este contexto, el alumno se verá ante el reto de desarrollar capacidades que no utilizaba: tendrá que manejar fuentes originales o llevar a cabo trabajos mediante la aplicación de diversas metodologías y estrategias. Tendrá que aceptar el uso de nuevas técnicas y criterios en el trabajo.

Todo lo anterior implicaba cambios radicales en el papel del docente (García Román 2003). Había que lograr una mayor especificación de los objetivos a través de su reformulación en objetivos docentes y objetivos de aprendizaje donde se definían habilidades específicas y transversales, con el consiguiente replanteamiento de la metodología docente. Entre otros cambios, los sistemas de información que constituían la evaluación del alumnado tenían que modificarse. Un replanteamiento del plan docente de las asignaturas y sus derivaciones en términos de metodología docente y de organización significaba una ampliación y mayor concreción de los planes de trabajo y una concreción de las actividades del estudiante.

² El Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Disponible en: http://juridicas.com/base_datos/Admin/rd1125-2003.html

3. Los Estudios de Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada

3.1. Un poco de historia

Parece obvio que la irrupción de la traducción en el panorama educativo español ha servido para que traductores e intérpretes fueran adquiriendo un papel cada vez más relevante en nuestra sociedad. Afortunadamente, estar en posesión de un título académico ha ido teniendo como efecto un mayor reconocimiento social de esta profesión y, por consiguiente, unas mejores condiciones laborales³. De forma paralela al desarrollo de la didáctica de la traducción e interpretación y del auge en la profesión del traductor y del intérprete, evolucionaron los estudios teóricos de la disciplina (Jiménez Hurtado, 2009). Hasta entrados los años setenta, la única institución que impartía en España algún curso de traducción era el Centro Universitario Cluny-ISEIT (Instituto Superior en España de Interpretación y Traducción), centro privado perteneciente a la Facultad de Letras de la Universidad Católica de París. En 1972, nació la primera Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes (EUTI): la de la Universidad Autónoma de Barcelona (Bellaterra). Fue la primera EUTI de la universidad pública española que otorgaba un diploma oficial de traductor (el grado de diplomado en Traducción e Interpretación). En su primer plan de estudios, esta diplomatura sólo ofrecía la especialización en Traducción y no en Interpretación. Este hecho resulta bastante curioso si se tiene en cuenta que dicho plan de estudios se había inspirado en el de la Escuela de Traductores e Intérpretes de Mons, Bélgica, caracterizado por su énfasis en la Interpretación (Pegenaute 2004: 586). Sólo en 1982 fue reconocida la especialización en Interpretación por el Ministerio de Educación. En mayo de 1974 se crea el Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores por iniciativa de un grupo de profesores de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. En él comenzaron a impartir Traducción como tal disciplina los profesores V. García Yebra y E. Lorenzo (Escobar 1998).

En 1979 nació una segunda Escuela universitaria, la de Granada, que ya desde los inicios contaba con un programa de formación en interpretación. Las EUTI de Barcelona y Granada fueron las únicas escuelas universitarias públicas que formaron profesionales de la traducción y la interpretación hasta 1988, año en el que hallamos la tercera EUTI, la de Las Palmas de Gran Canaria (Jiménez Hurtado, 2009).

El primer Plan de Estudios (Orden Ministerial de 14 de julio de 1983, BOE de 3 de septiembre) de la EUTI de Granada establecía los estudios de diplomatura de tres años con la obtención de un título que contemplaba una única lengua extranjera con dos especialidades: Traducción e Interpretación. Transcurridos sólo dos años se vio la necesidad de una reforma del plan para incluir asignaturas de lengua española y segundas lenguas extranjeras (Orden Ministerial de 20 de mayo de 1985, BOE de 10 de agosto).

Siguieron años de intensos cambios durante los que la nueva disciplina iba cobrando identidad, hasta que, por acuerdo de la Comisión Académica del Consejo de Universidades de 19 de junio, publicado en el BOE de 22 de agosto de 1990, se creó el área de conocimiento propia, que se llamaba Lingüística Aplicada a la Traducción. Un año después, en 1991, se estableció el título oficial universitario de la Licenciatura en Traducción e Interpretación con las directrices generales propias de los planes de estudios (Real Decreto 1385/1991 de 30 de

³ Sobre la situación de la licenciatura en España, véanse los resultados del estudio sobre esta licenciatura en el marco del proyecto para elaborar las directrices del título de Grado que concluyó en mayo de 2004: http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html

agosto, publicado en el BOE de 30 de septiembre).

Este Real Decreto modificaba sustancialmente la orientación de estos estudios y propició la transformación de las antiguas EUTI en facultades y la eclosión de departamentos y nuevas facultades de Traducción e Interpretación. Así, en la década de los años noventa asistimos, de forma espectacular e ininterrumpida, al nacimiento de centros no solo públicos, sino también privados, distribuidos por toda la geografía española.

Con anterioridad a la publicación del decreto que convirtió la Diplomatura en Licenciatura de Traducción e Interpretación, se habían abierto los centros de Málaga (1990) y Alicante (1990), que luego se adaptaron a la estructura de cuatro años. Al año siguiente a la publicación del Decreto de 1991 (Real Decreto 1385/1991 de 30 de agosto) se inauguran los centros de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (1992), la Universidad de Salamanca (1992), la de Vigo (1992), la Universidad de Vic (1993) y Pontificia Comillas de Madrid (1993). En 1994 se abren centros en la Universidad Jaume I, en Castelló y Alfonso X el Sabio, en Madrid, y, en 1995, en la Universidad Europea de Madrid (CEES) y en la Universidad de Valladolid.

Otros centros, pese a no contar con la licenciatura, imparten cursos específicos de Traducción e Interpretación, caso del citado Instituto de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense de Madrid o la Escuela de Traductores de Toledo de la Universidad de Castilla-La Mancha que inició sus actividades en 1994 y ofrecía cursos de especialización en traducción y seminarios de traducción del árabe y del hebreo. Otras universidades ofrecen estudios de postgrado como másteres y cursos de doctorado, como por ejemplo -por citar los que están relacionados con la especialidad de interpretación- el *Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos* (Universidad de Alcalá de Henares), con un itinerario de árabe-español, el *Máster de Interpretación de Conferencias* (Universidad de La Laguna), o el *Máster Universitario en Interpretación de Conferencias* (Universidad Autónoma de Barcelona). A partir del curso 2013-2014 comienza a impartirse en la Universidad de Granada el *Máster Universitario en Interpretación de Conferencias*, y, un año más tarde, el *Máster Universitario en Traducción Profesional* (2014), ambos con el árabe como lengua de especialidad.

Este crecimiento académico se hizo mucho más patente después de la aprobación de LRU que homologaba oficialmente el título de Licenciatura en Traducción e Interpretación (LTI) en el BOE 30/09/1991, lo que muestra el interés que la sociedad española contemporánea tanto por la traducción como por la interpretación. En aquellos años eran cada vez más los alumnos que siguen los estudios en Traducción e Interpretación, y, por tanto, también los titulados que terminan estos estudios.

3.2. Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada

El título de Licenciado en Traducción e Interpretación se obtenía después de completar 300 créditos, según el sistema de crédito tradicional (1 crédito equivale a 10 horas de clases presenciales). Las lenguas de trabajo se dividían en la lengua A, que era obligatoriamente el español, la lengua B, que era la primera lengua extranjera por la que los estudiantes accedían a la carrera (alemán, árabe, francés e inglés) y la lengua C, que era la segunda lengua extranjera (alemán, árabe, chino, francés, inglés, italiano, portugués y ruso). La organización temporal de las asignaturas y el tipo (troncal, obligatoria u optativa) se muestra en la tabla 1.

Primer curso					
Primer cuatrimestre	Tipo	Créditos	Segundo cuatrimestre	Tipo	Créditos
Lengua B (nivel 5)	Lengua	6 Troncal	Lengua B (nivel 6)	Lengua	6 Troncal
Lengua A 1	Lengua	6 Troncal	Lengua A 2	Lengua	6 Troncal
Lingüística aplicada a la Traducción	Nocional	6 Troncal	Civilización B	Nocional	6 Obligatoria
Lengua C (nivel 1)	Lengua	9 Troncal	Lengua C (nivel 2)	Lengua	9 Troncal
Civilización A	Nocional	6 Obligatoria	Optativa tipo a/b	Nocional/Lengua	9 Optativa
Total primer curso: 48 créditos troncales, 12 créditos obligatorios y 9 créditos optativos.					
Segundo curso					
Primer cuatrimestre	Tipo	Créditos	Segundo cuatrimestre	Tipo	Créditos
Documentación aplicada a la Traducción	Instrumental	6 Troncal	Traducción 2 B-A	Traducción	6 Obligatoria
Teoría y Práctica de la Traducción	Traducción	6 Troncal	Traducción 3 A-B	Traducción	6 Obligatoria
Lengua C (nivel 3)	Lengua	9 Obligatoria	Lengua C (nivel 4)	Lengua	9 Obligatoria
			Civilización C	Nocional	6 Obligatoria
18 créditos de optativas a/b					
Total segundo curso: 12 créditos troncales, 36 créditos obligatorios y 18 créditos optativos.					
Nota: se necesitan 15 créditos de libre configuración para completar el primer ciclo.					
Tercer curso					
Primer cuatrimestre	Tipo	Créditos	Segundo cuatrimestre	Tipo	Créditos
Traducción 1 C-A	Traducción	6 Troncal	Traducción 2 C-A	Traducción	6 Troncal
Terminología	Instrumental	6 Troncal	Informática aplicada a la	Instrumental	6 Troncal

			Traducción		
Traducción 4 B- A científica y técnica	Traducción	6 Troncal	Traducción 6 B- A jurídica, económica y comercial	Traducción	6 Troncal
Traducción 5 A- B científica y técnica	Traducción	6 Troncal	Traducción 7 A- B jurídica, económica y comercial	Traducción	6 Troncal
Técnicas de Interpretación Consecutiva	Traducción	9 Troncal	Técnicas de Interpretación Simultánea	Traducción	9 Troncal
			Terminología (práctica)	Instrumental	3 Troncal
15 créditos de optativas a/b					
Total tercer curso: 69 créditos troncales, 0 créditos obligatorios, 12 créditos optativos.					
Cuarto curso (Traducción)					
Primer cuatrimestre	Tipo	Créditos	Segundo cuatrimestre	Tipo	Créditos
Optativa tipo c	Traducción	6 Optativa	Optativa tipo c	Traducción	6 Optativa
Optativa tipo c	Traducción	6 Optativa	Optativa tipo c	Traducción	6 Optativa
Optativa tipo c	Traducción	6 Optativa	Optativa tipo c	Traducción	6 Optativa
Optativa tipo d		4,5 Optativa	Optativa tipo d		4,5 Optativa
Traductología	Nocional	6 Obligatoria			
Nota: todas las optativas tipo “c” y “d” son independientes. Se recomienda que los estudiantes que sigan el itinerario de traducción cursen, al menos, una B-A, una A-B y una C-A.					
Cuarto curso (Interpretación)					
Primer cuatrimestre	Tipo	Créditos	Segundo cuatrimestre	Tipo	Créditos
Optativa tipo d		4,5 Optativa	Optativa tipo d		4,5 Optativa
Traductología	Nocional	6 Obligatoria			
Interpretación de Conferencia B-A				Traducción	12 Optativa
Interpretación de Conferencia A-B				Traducción	12 Optativa
Interpretación de Conferencia C-A				Traducción	12 Optativa

Nota: todas las optativas tipo “c” son independientes. Se recomienda que los estudiantes del itinerario de interpretación escojan al menos una B-A y una A-B. Las optativas tipo “d” también son independientes. A los estudiantes del itinerario de interpretación se les aconseja que cursen, al menos, una optativa d de interpretación.
Total cuarto curso: 0 créditos troncales, 6 créditos obligatorios, 45 créditos optativos.
Nota: se necesitan 15 créditos de libre configuración para completar el segundo ciclo.

Tabla 1. Organización temporal del plan de estudios de la licenciatura.

Como puede verse en la tabla 1, el plan de estudios de la licenciatura preveía cuatro tipos de optativas: a, b, c y d. Las de tipo *a* eran asignaturas de apoyo de lengua, civilización y gestión de la información del primer ciclo. Las de tipo *b* eran asignaturas de apoyo nocional de primer y segundo ciclos. Las asignaturas de tipo *c* eran asignaturas de especialización en traducción o interpretación, mientras que las de tipo *d* eran asignaturas nocionales y profesionales de traducción e interpretación. Esta optatividad permitía la semiespecialización en *Interpretación de conferencias* de las cuatro lenguas B. A este respecto conviene destacar que este plan de Licenciatura era el único en España que ofrecía la posibilidad de cursar Tel con el árabe como lengua de especialidad o lengua B.

3.3. Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada

En el curso 2009-2010 la UGR inició la andadura del nuevo Grado en Traducción e Interpretación. Ha sido mucho y muy variado el debate que ha suscitado la elaboración del mismo, tanto en el marco de las diferentes Comisiones o equipos docentes, como en los Consejos de Departamento de la Facultad de traducción, como en la Junta de Facultad. Los conflictos y diversidad de opiniones se centraron en la obligatoriedad de que la semiespecialización, a la que hacíamos alusión más arriba, se convierta en un perfil de traductor e intérprete generalista. El Libro Blanco de Traducción lo expone en los siguientes términos: Perfil 1. Traductor Profesional “Generalista”.

En 2004 se publicó el Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación (Muñoz Raya, 2004), dentro del contexto de la segunda convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudios y títulos de grado fomentado por la ANECA. En él participaron 19 centros y la coordinación recayó en el Decanato de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UGR. El Libro Blanco forma la base para el desarrollo de los títulos de grado e identifica los perfiles profesionales de referencia: «traductor profesional generalista», «mediador lingüístico y cultural», «intérprete de enlace», «lector editorial, redactor, corrector, revisor», «lexicógrafo, terminólogo y gestor de proyectos lingüísticos», y «docente de lenguas». El documento toma como punto de partida el modelo de competencias, que luego forma la base de las competencias y objetivos del título de grado de cada uno de los centros españoles (véase también el capítulo 4).

El plan de estudios para el grado en TI de la UGR (<https://grados.ugr.es/traducccion/docencia/plan-estudios>) se estructura en cuatro cursos académicos de 60 créditos ECTS cada uno. Cada curso académico está dividido en dos semestres y, en cada uno, los estudiantes pueden cursar 30 créditos ECTS. Los 60 créditos ECTS correspondientes a materias de formación básica están ubicados en los tres primeros

semestres del grado. Se vinculan, según el anexo del Real Decreto 1393/2007, a Lengua, Idioma Moderno, Lingüística e Informática. Los restantes 120 créditos de contenidos comunes están ubicados en el segundo, tercer y cuarto curso del grado. Las asignaturas optativas se han programado en tercer y cuarto curso para propiciar la elección de una tercera lengua extranjera y adecuarla a la progresión natural del aprendizaje. El Trabajo de Fin de Grado (TFG), opcional en la licenciatura, se convierte en obligatorio y se desarrolla durante el último curso académico. De acuerdo con los objetivos establecidos en el grado, los estudiantes deberán realizar, presentar y defender un trabajo en el que demuestren las competencias específicas asociadas al título, adquiridas a lo largo de los cuatro años de estudios. Para poder presentar dicho trabajo el/la alumno/a debe haber superado 60 créditos ECTS de la formación básica y 108 créditos ECTS de la obligatoria⁴.

Todas las asignaturas son semestrales y de 6 créditos ECTS, a excepción de las materias de Lengua B1 (primera lengua extranjera) y Lengua C1 (segunda lengua extranjera) que cuentan con 12 créditos, para reforzar la adquisición de competencias relacionadas con las dos lenguas de trabajo. Las lenguas B (árabe, alemán, francés e inglés) y C (árabe, alemán, chino, francés, inglés, italiano, griego moderno, portugués y ruso) son las mismas que se ofertaban en la licenciatura. Para poder cursar el grado en TI, se recomienda que los estudiantes tengan un nivel de competencia de entrada en lengua B similar a B1 (el Ministerio de Ciencia e Innovación establece que el nivel de salida de Bachillerato es B1), según el Marco Común Europeo de Referencia; en el caso de **lengua B árabe**, dadas sus características y escasa implantación en el sistema educativo español, **se recomienda el nivel A2+**.

Para poder cursar cualquiera de las lenguas C no es necesario tener conocimientos previos. La organización temporal de las asignaturas se muestra a continuación en la tabla 3.

Primer curso			
Primer semestre	Créditos ECTS	Segundo semestre	Créditos ECTS
Lengua A1 español	6	Lengua A2 español	6
Lengua B1	12	Lengua B2	6
Lengua C1	12	Lengua C2	6
		Cultura A español	6
		Documentación	6
Total	30	Total	30
Segundo curso			
Primer semestre	Créditos ECTS	Segundo semestre	Créditos ECTS
Lengua A3	6	Lengua B4	6
Lengua B3	6	Lengua C4	6
Lengua C3	6	Cultura B	6
Lingüística	6	Cultura C	6
Informática	6	Traducción B1	6
Total	30	Total	30

⁴ Véase la estructura general del Grado en:

https://grados.ugr.es/traduccion/pages/titulacion/estructura#%20doku_materias_del_primer%20curso

Tercer curso			
Primer semestre	Créditos ECTS	Segundo semestre	Créditos ECTS
Lengua C5	6	Lengua C6	6
Traducción B2	6	Traducción B3	6
Terminología	6	Traducción C1	6
Traductología	6	<i>Interpretación I</i>	6
Optativa	6	Optativa	6
Total	30	Total	30
Cuarto curso			
Primer semestre	Créditos ECTS	Segundo semestre	Créditos ECTS
<i>Interpretación II</i>	6	Trabajo grado	6
Traducción B4	6	Traducción B5	6
Traducción C2	6	Traducción C3	6
Gestión profesional	6	Optativa	6
Optativa	6	Optativa	6
Total	30	Total	30

Tabla 2. Organización temporal del plan de estudios del grado vigente.

En el curso 2023-2024, la Junta de Facultad aprobó una modificación de este plan de estudios para introducir dos nuevas asignaturas (Lengua de Signos Española 1 y 2)⁵, así como cambiar la cuatrimestrilización de algunas asignaturas con el fin de que se impartan en el mismo curso y se dé la posibilidad de cursar más asignaturas optativas en el cuarto curso. Dicho plan de modifica recibió la aprobación y fue implantado en el actual curso 2025-2026.

En lo que nos concierne aquí, la asignatura de Interpretación 1 pasó a impartirse en el primer cuatrimestre del tercer curso e Interpretación 2, en el segundo cuatrimestre del mismo curso.

Si comparamos el plan del Grado con el de la Licenciatura, la diferencia principal sería la “desaparición” en el Grado de todas las asignaturas de traducción e interpretación especializadas del cuarto curso de la licenciatura. Esto se debe al planteamiento de la UGR de ofrecer una formación orientada a un perfil de traductor generalista. No obstante, si vemos detenidamente el actual plan de Grado, en el apartado de las asignaturas optativas aparecen “materias”, que se pueden dividir en “asignaturas”, suficientes para cubrir las asignaturas extinguidas de la licenciatura, y que son las siguientes:

- Introducción a la Traducción en ámbitos específicos B/C I
- Introducción a la Traducción en ámbitos específicos B/C II
- Introducción a la Interpretación en ámbitos específicos B/C I (*Introducción a la*

⁵ Véase: <https://viceoap.ugr.es/informacion/noticias/exposicion-publicamodificacion-del-grado-traduccion>

Interpretación en el Comercio y el Turismo B Árabe)

- Introducción a la Interpretación en ámbitos específicos B/C II (*Introducción a la Interpretación en lo Servicios Públicos B Árabe*)
- Literatura y Traducción B/C.

En la línea del incremento del refuerzo de las lenguas de trabajo de los anteriores planes de estudio, el plan del grado enfatiza aún más las horas dedicadas al estudio de la lengua A y la lengua B, que ahora también se imparten en el segundo curso, y la lengua C, que se imparte incluso en el tercer curso. El aumento de horas de lengua va en detrimento de la optatividad, que no aparece hasta el tercer curso. Además, la libre configuración desaparece por completo. Por ello, el plan del grado es mucho menos flexible y el estudiantado tiene menos opciones de desarrollar unos estudios según sus capacidades e intereses individuales (Reimerink, 2012). Una opción posible alternativa para paliar este extremo podrían ser los cursos “Microcredenciales” que se están implantando en la UGR, en parte, con el apoyo de la Alianza Arqus.

3.4. Posgrado en TI en el marco del Departamento de Traducción e Interpretación

En el curso académico 2010-2011 se aprobó la prepropuesta de dos másteres profesionales que han surgido del trabajo de los miembros del departamento de TI: el Máster Universitario en Interpretación de Conferencias (MUIC) y el Máster Universitario en Traducción Profesional (MUTP).

El MUIC tiene como objetivo seguir formando a profesionales para el importante mercado de la interpretación de conferencias a partir de los recursos técnicos ya existentes en nuestra Facultad y el alto nivel docente e investigador desarrollado en el Departamento de TI.

El MUTP tiene como objetivo fundamental preparar al estudiantado para su inmersión directa en el mercado de trabajo nacional e internacional. Sin embargo, se ha optado por mantener la posibilidad de elegir un perfil investigador para aquellos estudiantes interesados en realizar una tesis doctoral.

3.5 Programas de intercambio y cooperación internacional

Por las características propias de la formación en Traducción e Interpretación, los estudiantes de la Facultad de TI (UGR) tienen especial interés en participar en los programas de intercambio y cooperación internacional disponibles⁶, aunque, sin duda alguna, la posibilidad de estudiar, aunque sea durante un período corto, en un país extranjero es una experiencia enriquecedora para cualquier estudiante universitario. Se trata de una magnífica oportunidad para mejorar sus conocimientos del idioma y de la cultura del país en cuestión. En primer lugar, vivir de primera mano otra cultura nos ayuda a entender la diversidad cultural y a comprender que existe más de una forma de hacer y de ver hasta las cosas más cotidianas, así como la importancia de ir más allá de los estereotipos para acercarse a otra cultura. Esta

⁶ Véase programas de intercambio en: <http://fti.ugr.es/pages/rrii>

amplitud de miras, importante en todos los campos, lo es más aún en el nuestro en el que el papel del profesional de la traducción como puente o mediador entre culturas es esencial. En segundo lugar, este acercamiento a otra cultura permite una mirada más distanciada a la propia, lo que facilita su comprensión y análisis. En tercer lugar, las estancias en el extranjero proporcionan el encuentro con otros enfoques académicos y metodológicos, e incluso con especializaciones no ofrecidas en el país de origen.

No obstante, cuando se produce una descompensación entre los conocimientos de los estudiantes españoles y extranjeros, esto puede, a veces, dificultar la labor docente; algo que solemos vivir los profesores de la lengua B árabe.

La UGR mantiene convenios nacionales e internacionales de movilidad con países europeos y no europeos. En el caso del árabe, existen acuerdos bilaterales entre la Facultad de TI y facultades del mundo árabe como Marruecos, Argelia, Túnez, Egipto, Jordania y Líbano, aunque la inestabilidad que sufren países de la región de Oriente Medio como Siria o Palestina ha supuesto un obstáculo para la movilidad de aquellos estudiantes que quieren realizar una inmersión en sociedades árabes.

En el contexto de la movilidad internacional, conviene no olvidar el efecto negativo que tuvo la pandemia de la COVID-19 y el confinamiento impuesto en muchos países. Sin poder afirmar con seguridad que la causa real fue la pandemia, pero lo cierto es que el número de estudiantes IN y OUT se ha visto disminuido a partir del 2021. Esto tiene una consecuencia directa en la bajada del nivel de competencia oral entre nuestro estudiantado. Es por eso que hemos lanzado desde el Departamento de TI iniciativas estratégicas para mitigar su impacto como por ejemplo el PID “Decotradin: desarrollo de competencias orales para traductores e intérpretes. Código: 24-60” (IP: Bachir Mahyub Rayaa).

3.6. Investigación en el Departamento de Traducción e Interpretación

En las dos últimas décadas, la investigación ha conocido un gran impulso dentro del marco del Departamento de TI. En primer lugar, se han realizado numerosos proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación o por la Junta de Andalucía. Algunos de estos proyectos buscan líneas de investigación innovadoras dentro de campos de investigación ya consolidados como la terminología, la gestión del conocimiento, la traducción especializada y la investigación en calidad de la interpretación. Otros exploran líneas de investigación muy recientes, como la traducción accesible.

Muchos de estos proyectos los han realizado los grupos de investigación de la Junta de Andalucía consolidados en el Departamento de TI (véase tabla 3).

Nombre del grupo	Código	Investigador responsable
Lexicografía contrastiva: aplicaciones a la traducción (LexiCon)	HUM 122	Pamela Faber Benítez
ECIS (Evaluación de la Calidad en Interpretación Simultánea)	HUM 560	E. Macarena Pradas Macías
Aula de investigación del texto multimedia: la traducción audiovisual	HUM 770	Catalina Jiménez Hurtado

(Tradis)		
Comunicación, ciencia y tecnología	HUM 563	Óscar Jiménez Serrano
Terminología y traducción especializada	HUM 574	Natividad Gallardo San Salvador
La interpretación ante los retos de la mundialización: formación y profesión (Greti)	HUM 737	María Isabel Abril Martí
Avanti. Avances en traducción e interpretación (Avanti)	HUM 763	Dorothy Kelly
Traducción, saber y cultura	HUM 835	Moulay Lahssan Baya Essayahi

Tabla 3. Grupos de investigación de la Junta de Andalucía en el Departamento de TI.

3.7. Los Estudios Árabes en la Facultad de Traducción e Interpretación

La Facultad de Traducción e Interpretación de la UGR es una de las facultades con mayor oferta lingüística de todo el territorio español. Es la única Facultad de Traducción española en ofrecer lengua árabe como primera lengua extranjera o lengua de especialidad, y la única hasta la fecha, a nivel nacional, que imparte interpretación en la misma lengua en el marco del Grado e interpretación de conferencias en el Máster. Según el último informe que realiza cada año el periódico *El Mundo* (2025)⁷, es la mejor Facultad de Traducción e Interpretación de España.

El acceso a los estudios de Traducción e Interpretación, como norma general, se realiza por el procedimiento de preinscripción en los plazos previstos para cada curso académico, y por una de las siguientes Lenguas B: alemán, árabe, francés o inglés. Se recomienda a los alumnos que vayan a acceder a *lengua B árabe* haber estudiado un mínimo de 500 horas de esta lengua. El objetivo de las clases de lengua y de civilización en lengua B es la mejora de la competencia textual en lengua B, y no la adquisición de léxico o estructuras morfosintácticas básicas.

La lengua árabe se imparte, como hemos visto, en la FTI, como lengua B y como lengua C, entendiendo la B como primera lengua extranjera, y la C como segunda lengua extranjera. La docencia de la lengua B y C es responsabilidad del Departamento de Estudios Semíticos⁸. Algunos de los niveles de la enseñanza del árabe están enfocados a la traducción.

En cuanto a la investigación relacionada con esta materia podemos decir que la lleva a cabo el profesorado de Filología Árabe del Dpto. de Estudios Semíticos, y los últimos avances en esta materia los coordina el Grupo Dilacai (HUM-751) “Grupo de Investigación Didáctica de la Lengua Árabe y de su Cultura: Alteridad e Integración”.

Este Dpto. imparte asimismo las asignaturas troncales de Cultura de la lengua B y de la lengua C (árabe). Esta asignatura se centra, en general, en las instituciones, historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas geográficas del mundo árabe.

Otras dos asignaturas impartidas por este Dpto. son las de Literatura y traducción de la lengua B y C Árabe, aunque en la actualidad se encuentran desactivadas. En ambas signaturas

⁷ Véase el ranquin de *El Mundo* (2025) en: <https://www.elmundo.es/especiales/ranking-universidades/universidad-de-granada.html>

⁸ <https://semiticos.ugr.es/>

el profesorado ofrece una visión panorámica de la actividad literaria desarrollada en el mundo árabe desde la época preislámica hasta la actualidad, para luego profundizar en el estudio de las primeras etapas a través de los autores más representativos de cada género literario. También se pretende que el alumno se inicie en la tarea investigadora, realizando trabajos sobre algunas de estas grandes figuras.

3.7.1. ¿Qué se estudia en las materias de Traducción e Interpretación con árabe?

En ambas materias, debemos empezar por destacar la direccionalidad lingüística y el grado de especialidad en las que se imparten. Por ejemplo, existen asignaturas de traducción directa e inversa, y asignaturas de traducción general y especializada, y según el caso, el contenido y las estrategias de trabajo pueden variar.

En la Traducción del árabe y al árabe, el profesorado suele encontrar algunas dificultades a la hora de elegir el material de trabajo, especialmente, la temática de los textos a traducir. Y esta problemática varía según el tipo de especialidad y la direccionalidad lingüística. Por ejemplo, en la Traducción Especializada B-A (árabe), cuyo contenido gira en torno al análisis, síntesis y reformulación de textos, el profesorado encuentra dificultad a la hora de elegir textos científicos originales en lengua árabe. De allí, algunos colegas, optan por la elección de textos de carácter religioso o de jurisprudencia islámica (fiqh), entendiendo esta materia, como materia especializada.

Con la traducción inversa (español>árabe), el problema de la elección de los textos no suele plantear problemas, dado que la temática científica en español es muy variada y disponible.

Tampoco, suele haber problemas, en la traducción jurídica, en su vertiente directa, ya que los documentos sobre la materia del fiqh o sobre documentos jurídicos y/o judiciales nos permiten trabajar en buenas condiciones la traducción directa (Feria, 2007).

En cuanto a la Interpretación, sí podemos decir que el material en lengua árabe es amplio y muy diversificado. En general, se trabaja sobre textos y discursos que giran en torno a la actualidad política, económica y científica, según la direccionalidad y la modalidad o técnica de interpretación, objeto de docencia (consecutiva, bilateral, a vista). Con la implantación del Grado, esta disciplina ha perdido un número considerable de créditos, e incluso han dejado de impartirse asignaturas que se impartían en la Licenciatura como Técnicas de Interpretación Consecutiva, Técnicas de Interpretación Simultánea, o Interpretación de Conferencias. Aunque, eso sí, el Máster Universitario en Interpretación de Conferencias, cubre y compensa con su perfil profesionalizante todas las lagunas que hay en los Estudios de Grado referentes a la Interpretación.

4. Marco epistemológico general

En este capítulo, trataremos de forma resumida los enfoques teóricos de la investigación en el área de traducción e interpretación, con especial énfasis en el enfoque comunicativo y el cognitivo porque los consideramos más adecuados para su aplicación a la didáctica de la interpretación. Después revisaremos los estudios actuales, que creemos, más relevantes dentro de la didáctica, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la interpretación.

4.1. Los estudios de traducción e interpretación como disciplina científica

Según Hurtado (2001: 125-132), la investigación en traducción se ha llevado a cabo desde diferentes enfoques teóricos:

1. Enfoques lingüísticos;
2. Enfoques textuales;
3. Enfoques comunicativos y socioculturales;
4. Enfoques filosóficos y hermenéuticos;
5. Enfoques cognitivos.

Los enfoques lingüísticos se basan en la aplicación de determinados modelos procedentes de la lingüística e inciden en la descripción y comparación de lenguas sin abarcar consideraciones textuales. En la década de los 70 se empieza a reivindicar la idea de la traducción como operación textual y en las dos décadas siguientes se incorporan las aportaciones de la lingüística del texto y el análisis del discurso. Así, se introducen conceptos como *superestructura*, *macroestructura* y *microestructura* (Van Dijk, 1978; Larose, 1989), *textualidad* (Neubert y Shreve, 1992), *textura*, *intertextualidad* (Hatim y Mason, 1990), *coherencia* y *cohesión textual* (Hatim y Mason, 1990), *tipologías textuales* (Hartmann, 1980), etc. Además de la comparación de textos, también hay autores que se centran en factores intratextuales (Hartmann, 1980 y Wilss, 1977) y extratextuales (Hatim y Mason, 1990; Reiss y Vermeer, 1984). Éstos últimos, por su incidencia en los elementos contextuales, son también claros ejemplos de los enfoques comunicativos y socioculturales.

En los enfoques comunicativos y socioculturales se agrupan los que, de una manera u otra, hacen hincapié en la función comunicativa de la traducción, considerando los aspectos contextuales que la rodean y señalando la importancia de los elementos culturales y de la recepción de la traducción, como por ejemplo la teoría del *skopos* de Reiss y Vermeer (1984) y el funcionalismo de Nord (1988a).

Los enfoques filosóficos y hermenéuticos incluyen, por ejemplo, la hermenéutica bíblica (Schökel, 1987) y el análisis de la traducción filosófica de Ladmiral (1979). Cabe citar también a autores como Steiner (1975) y la propuesta de una teoría hermenéutica de la traducción de Ortega Arjonilla (1996). Por otro lado, se pueden incluir algunos autores que manifiestan escepticismo ante la utilización del método especulativo, como Venuti (1995), Robinson (1997) y Berman (1984), que estudian aspectos históricos de la traducción y su relación con la filosofía y los estudios culturales.

4.2. Los inicios científicos en los estudios de interpretación

Como bien detalla Iglesias (2007: 7-29), el giro de la investigación científica en interpretación lo protagonizan expertos en Psicología y Psicolingüística cuando mostraron interés por la Interpretación, pero sin llegar a hacerla objeto de estudio en sí misma (Gile, 1994: 149). Esta etapa resulta significativa porque supone el primer intento de abordar la Interpretación desde posturas metodológicamente más científicas. Destaca notablemente la labor de autores como Oléron y Nanpon (1965/2002), que se interesaron por la duración del desfase en interpretación simultánea, Goldman-Eisler (1972) y su estudio de las pausas en interpretación simultánea, así como Pinter (Kurz) (1969/2002) y su investigación sobre la adquisición de la destreza de habla y escucha simultáneas. Sin olvidar a Gerver (1976) y sus destacados estudios sobre las tareas de disociación de la atención y la velocidad de elocución en interpretación simultánea. Gerver junto con Sinaiko organiza uno de los primeros encuentros internacionales sobre la investigación de la Interpretación (Gerver y Sinaiko, 1978).

En la década de los 70 surge el paradigma cognitivo en el campo de la traducción con la teoría interpretativa de la ESIT (Seleskovitch, 1968; Seleskovitch y Lederer, 1984; Delisle, 1980). Estos enfoques son una respuesta clara a la lingüística comparada y complementan los enfoques textuales y comunicativos. La perspectiva cognitiva no excluye otros enfoques, sino que se atreve a estudiar lo que pasa en la mente de una persona que está llevando a cabo una tarea compleja cuyos objetivos se definen y restringen de acuerdo con los aspectos textuales y contextuales.

De forma paralela, durante esta misma década se realizan en la antigua Unión Soviética los primeros estudios científicos centrados en el proceso cognitivo de la interpretación: la simultaneidad de escucha y habla, la interpretación por relé y la direccionalidad lingüística en Interpretación (Iglesias, 2007: 8). Esta investigación también se desarrolla en torno a un centro de formación: el Instituto de Lenguas Extranjeras Maurice Thorez de Moscú de la mano de Ghelly V. Chernov, intérprete de las Naciones Unidas. Chernov (1994, 2004) se interesa por el papel que desempeña la anticipación en la interpretación simultánea, y su obra es, sin duda, la más representativa sobre interpretación en este ámbito geográfico.

Pero, sin duda, la corriente que más influyó en el panorama teórico y didáctico del momento fue la denominada escuela de París con su paradigma de la “teoría del Sentido”, que dominó teórica y metodológicamente la escena de la interpretación y concretamente de la interpretación simultánea, eclipsando otras modalidades de interpretación -interpretación bilateral (IB) e interpretación de la lengua de signos (ILS), etc.), que a pesar de constituir prácticas profesionales habituales y a ser objeto de investigación (Gerver y Sinaiko, 1978), quedaron relegadas fuera de los círculos de interés de esta corriente (Pöchhacker, 2004: 36). Sin embargo, las líneas de investigación que se interesan por la **interpretación como proceso cognitivo** (Gile, 1994) supondrían un avance considerable en los años venideros, así como un crecimiento exponencial de los trabajos y la multiplicación de enfoques y metodologías de investigación (Iglesias, 2007: 15-25). A partir de la década de los 80, se vive un auge de las investigaciones que se interesan por **la interpretación como producto**, que consideran que la interpretación un acto de comunicación que se presta como un servicio a un usuario y que debe, por lo tanto, estar sujeta a una serie de parámetros que aseguren su calidad (Collados Aís, 1998; Pradas Macías, 2004a; Iglesias, 2007: 25-29).

4.2.1. La teoría del Sentido

Según esta teoría defendida por la escuela de París, la interpretación se basa en tres

fases: escucha, desverbalización y reformulación. En este sentido, “el intérprete escucha un discurso original (DO), lo analiza y lo comprende, lo libera de su forma lingüística y lo convierte en sentido no verbal para poder después reformularlo en la lengua meta (Iglesias, 2007: 16). El fundamento de esta teoría reside en que, en la fase de desverbalización, el intérprete parece tener una capacidad innata de la intencionalidad del DO de forma casi automática, lo que le ha ganado el nombre de teoría interpretativa o del Sentido (García Landa, 1981).

Como hemos analizado en nuestra tesis doctoral (Mahyub Rayaa, 20115) y como apuntan autores como Hassan (2009) e Iglesias (2007: 17) la crítica principal que recibe esta teoría reside en su concepción de la interpretación como proceso automático, en el que el intérprete trabaja descifrando mensajes e intenciones y trascendiendo la forma lingüística en la que estos se presentan (Seleskovitch y Lederer, 1984: 108). Esto significa que en la interpretación se emplean procesos cognitivos idénticos para todas las combinaciones lingüísticas, dado que no se trabaja sobre las lenguas, sino a través de ellas.

4.2.2. La teoría del procesamiento de la información y sus modelos

Como se ha señalado antes, una de las corrientes principales de la investigación en interpretación es aquella que sigue el paradigma psicológico y las Ciencias de la Cognición para analizar el procesamiento de la información durante el ejercicio de la interpretación (Gerver, 1976; Moser-Mercer, 1978, Chernov, 1979 y Gile, 1985; entre otros). Estas corrientes estudian el proceso de interpretación por etapas: reconocimiento auditivo, memoria, producción y coordinación de esfuerzos (Iglesias, 2007: 17). Su objetivo es entender los mecanismos cognitivos que participan en la interpretación y ofrecer respuestas acerca los diferentes modelos de procesamientos, almacenamiento de la información, control de la atención, etc. Fruto de esta línea ven la luz modelos ofrecidos por los principales exponentes de esta corriente (Iglesias, 2007: 18-22): el modelo de Gerver (1976) el modelo de Moser-Mercer (1978), el modelo de Chernov (1979) y el modelo de Esfuerzos de Gile (1985) o el modelo de Setton (1999).

4.2.3. La evaluación de la calidad de la interpretación

Como se ha indicado, más arriba, en la década de los 80, la esfera académica comienza a interesarse por la calidad de la interpretación y pone el foco en las expectativas de calidad que tiene los intérpretes respecto de su trabajo (Bühler, 1986) y luego la percepción de los usuarios (Kurz, 1989), si bien otros autores ya habían tocado este tema antes (Anderson, 1979 y Gile, 1983). En esta línea de investigación el abundante trabajo desarrollado en las últimas décadas en el grupo de Evaluación de la Calidad en Interpretación Simultánea (ECIS+) de la Universidad de Granada (ref. HUM-560), fundado en 1995 (Collados Aís, 1998; Collados Aís, Fernández Sánchez y Gile, 2003; Pradas Macías, 2004a; Collados Aís et al., 2007; García Becerra, Pradas Macías y Barranco-Droege, 2013; entre otros). En esta relativamente abundante actividad investigadora, la presencia de los estudios de calidad en combinaciones que impliquen la lengua el árabe ha ido en aumento en los últimos años (Mahyub Rayaa, 2013; 2017a; 2017b; 2019). Siguiendo la estela de estos estudios previos, el presente proyecto docente e investigador tocará esta línea en su propuesta de investigación.

4.2.4. La teoría funcionalista de la interpretación

El funcionalismo aplicado a la interpretación ha ido ganando relevancia desde los años 90, principalmente como alternativa a los modelos psicolingüísticos que dominaban la teoría de la interpretación. El enfoque funcionalista parte de la lingüística textual y la teoría del *skopos* desarrollada por Reiss y Vermeer (1984) para la traducción escrita. Su premisa central es que el texto interpretado no debe evaluarse por su equivalencia formal con el original, sino por su adecuación a la función comunicativa que cumple en el contexto receptor. Franz Pöchhacker (1995) ha sido uno de los principales defensores de trasladar este marco a los estudios de interpretación, argumentando que la interpretación es, ante todo, un acto de comunicación intercultural mediada.

En interpretación de conferencias, el funcionalismo permite analizar las decisiones del intérprete —omisiones, reformulaciones, adiciones— no como errores, sino como estrategias orientadas a preservar la coherencia funcional del discurso para el público meta. En interpretación comunitaria o de servicios públicos, el enfoque es especialmente fructífero, ya que la asimetría de poder entre participantes y la diversidad de contextos (médico, judicial, social, etc.) hacen que la función comunicativa varíe considerablemente de un evento a otro.

4.3. Competencias necesarias para interpretar

La competencia comunicativa constituye uno de los requisitos necesarios para el ejercicio eficaz de la docencia universitaria. Otras pueden ser: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos; seleccionar métodos, actividades y recursos; manejo de las nuevas tecnologías y evaluar los resultados del aprendizaje.

4.3.1. Competencia traductora/interpretativa y competencia lingüística/temática

Según un estudio de Orozco y Hurtado Albir (2002: 375), todavía no se ha elaborado una definición del concepto de competencia traductora que goce del común acuerdo e incluso apuntan a que muchos autores lo utilizan sin dar una definición explícita del mismo. Aquéllos que sí lo hacen incluyen propuestas como las siguientes: una supercompetencia interlingüística basada en el conocimiento comprensivo de la lengua origen y la lengua término, incluyendo la dimensión pragmática, y que consiste en la habilidad de integrar las dos competencias monolingües a un nivel superior (Wills 1982: 58); el conocimiento y habilidades que debe poseer el traductor para producir una traducción (Bell 1991: 43); la habilidad de saber cómo traducir (Hurtado Albir 1996: 48); “aquellas cualidades que tiene una persona que le permiten traducir” (Zabalbeascoa 2002); el sistema subyacente de conocimientos y destrezas necesarias para ser capaz de traducir (PACTE 2000); forma abreviada de referirse a las destrezas que un traductor profesional desarrolla a partir de su formación teórica y su experiencia práctica (Fraser 2000: 53), o lo que capacita a los traductores para enfrentarse con unas tareas que demandan distintas respuestas de su sistema cognitivo (Neubert 2000: 3). En este sentido, el grupo PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona define la competencia traductora como el sistema subyacente del conocimiento necesario para traducir. Según el grupo, la competencia traductora es conocimiento experto, predominantemente procedimental, que comprende varias subcompetencias interrelacionadas e incluye un componente estratégico esencial (PACTE, 2011: 4). Las subcompetencias que definen son: competencia lingüística, competencia extralingüística, competencia psicofisiológica, competencia teórica sobre traducción, competencia instrumental y competencia estratégica. Consideran la competencia estratégica la más importante en el proceso traductor, porque es la que permite al traductor resolver problemas

y tomar decisiones. Algunas de las subcompetencias no son específicas de la competencia traductora, el grupo por lo tanto se centra en el estudio de la competencia estratégica, la instrumental y la teórica sobre traducción (Reimerink, 2012).

En resumen, cualquiera que sea la denominación utilizada se intenta hacer referencia al conjunto de competencias, destrezas y conocimientos que hacen que una persona sea traductor o intérprete en el sentido profesional, frente a los estudiantes de lenguas, estudiantes de traducción u otros usuarios de la lengua.

Como es sabido, el objetivo principal en la formación de traductores e intérpretes es el desarrollo de esta competencia traductora, de ahí que uno de los objetivos de todas las materias impartidas en nuestra Facultad deba ser el contribuir, en la medida de sus posibilidades, a la adquisición y mejora de ésta por parte de los alumnos (Jiménez, 2009).

La falta de acuerdo respecto al funcionamiento de esta competencia ha producido multitud de modelos tanto para el proceso traductor como el interpretativo, es decir, los intentos de delinear la secuencia o desarrollo paralelo de operaciones a través de las que surge una traducción o interpretación son numerosos. Sin embargo, la práctica totalidad de los autores acepta que este concepto implica subcompetencias o competencias parciales cuya descripción resultaría de gran utilidad para la didáctica de la Traducción e Interpretación, ya que ayudarían a precisar los objetivos globales de la formación y los objetivos más específicos reflejados en las subcompetencias o competencias parciales.

House (1997) pone de relieve que muchos de los modelos propuestos, a menudo considerados como el reflejo de la competencia del traductor, no están basados en investigaciones empíricas sobre su mente, sino que son especulaciones teóricas que necesitan ser validadas en la práctica profesional. A pesar de ello, aparecen propuestas interesantes como la de Gile (1995), Zabalbeascoa (1999) o Neubert (2000).

4.3.2. El itinerario de preparación en interpretación

La documentación previa y la preparación terminológica para una interpretación constituyen el primer paso para la realización de un encargo de forma satisfactoria (Gile 1995b). Y es que las interpretaciones, especialmente las bilaterales y las de enlace, se desarrollan en contextos sociales de interacción comunicativa muy diversos, no solo desde el punto de vista contextual sino también el cultural, lo que conlleva por parte del intérprete una gran capacidad de adaptación y ajuste a esas situaciones comunicativas.

La preparación para la interpretación bilateral y de enlace debe incluir, por lo tanto, la familiarización con estrategias generales del comportamiento social en las culturas implicadas, así como el conocimiento de una serie de acciones que los miembros de una sociedad conocen y que responden a rutinas o a marcos lingüísticos de interacción. El intérprete tiene que familiarizarse con las rutinas lingüísticas y las dos culturas implicadas, dado que pueden existir diferencias importantes: el saber contrastivo lingüístico y cultural facilita la labor de mediación del intérprete (Fernández Sánchez y Collados Aís, 2013: 15).

En el marco de la asignatura de Interpretación 1 Árabe, la preparación se realiza mediante la elaboración de glosarios terminológicos y fraseológicos a partir de una lista de descriptores, la preparación de lecturas previas que se debaten en clase, elaboración de presentaciones temáticas, etc. Este proceso de documentación cobra especial importancia en la combinación árabe-español dado el bajo nivel lingüístico con el que algunos alumnos cursan esta asignatura.

4.3.3. Acumulación lingüística y automatismos conversacionales

En árabe y en español, como en todas las lenguas existen fórmulas ritualizadas que contribuyen a la constitución del marco lingüístico conversacional -los turnos de apertura y de cierre: saludos, recibimientos, presentaciones y despedidas-, así como a su desarrollo relacionado con el control de la conversación -interrumpir, reanudar la conversación, cambiar de tema, etc. Del mismo modo, existe una serie de usos conversacionales generalizados con formulaciones convencionalizadas en las distintas lenguas que se refieren al mantenimiento de las relaciones interpersonales y a la expresión de la cortesía (ibidem).

Trabajar estos actos de habla, hacer acopio de fórmulas convencionales, frases hechas y colocaciones, en relación con su contexto de uso son constituye uno de las vías de progreso en la competencia lingüística árabe-español y de automatización de recursos lingüísticos necesarios para el ejercicio interpretación bilateral y de enlace. Asimismo, se debe conocer la manifestación de preferencias y de valores culturales que no suelen coincidir en las diferentes lenguas. Así, por ejemplo, es posible que en una lengua se manifieste un estilo más o menos directo que en otra en la realización de distintos actos de habla, como agradecimientos, disculpas, invitaciones etc.

4.4. Propuestas teórico-didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación

El vínculo entre la investigación y su aplicación a la didáctica de la interpretación ha constituido un aspecto recurrente en la historia de nuestros estudios (Dodds, 1989; Gile, 1995a), que para algunos autores ha sido más de coexistencia que de verdadera interacción (cf. Stenzl, 1989: 23), debido principalmente a que no se pueden ofrecer propuestas metodológicas serias hasta que no se corrobore la validez empírica de muchas de las prácticas didácticas que se emplean actualmente en la formación (Dodds et al., 1997: 90).

Como afirma Iglesias (2007, 121), el único ámbito donde sí se ha probado la eficacia de algunos ejercicios de interpretación por la vía empírica se corresponde con la investigación de la neurofisiología aplicada a la interpretación (Gran y Fabbro, 1988; Tommola y Hyönä, 1990; Kurz, 1996). Así, la aplicación de nociones de la Psicología Cognitiva y su contribución a la segmentación y aislamiento de las diversas fases del proceso para su entrenamiento en la formación ha tenido un efecto muy positivo en la didáctica (Stenzl, 1989: 24).

4.4.1. Modelos de Esfuerzos de Gile

Dicho esto, hablar de la formación en interpretación, de cómo se puede aprender la interpretación de un modo sistemático, es hablar de la necesidad de dotarnos de un marco conceptual que facilite la comprensión y superación de las dificultades propias de la actividad como proceso cognitivo y que, por tanto, sea útil en dicha tarea. En línea con las palabras de Fernández Sánchez y Collados Aís (2013: 13-14), hay un modelo que nos parece especialmente adecuado para abordar el aprendizaje de la interpretación de forma sistemática y progresiva, a saber: el llamado “modelo de esfuerzos” propuesto por Gile a partir de 1988.

En el proceso de interpretación, Gile (1988, 1991, 1995, 2009) contempla tres bloques básicos de tareas (escucha, memorización y producción) llevados a cabo de manera coordinada y con recursos cognitivos o una capacidad de procesamiento limitados. Estas tareas requieren *esfuerzos* que el intérprete despliega según los momentos y los segmentos. Por lo tanto, el

intérprete debe destinar recursos cognitivos al esfuerzo de **Escucha y análisis** (E) de la información en el discurso original, al esfuerzo de almacenamiento y recuperación de dicha información en la **Memoria** (M) y al esfuerzo de **Producción** (P) o reformulación del discurso en la lengua meta. A estos tres esfuerzos habría que añadir los recursos que requiere la **Coordinación** o el **Control** (C). Es primordial que el intérprete evite que los tres esfuerzos y su coordinación agoten o superen los recursos de procesamiento de que dispone, tanto globalmente como para cada esfuerzo individual.

De este modo, en la interpretación de enlace y la bilateral, al igual que en la consecutiva, el esfuerzo total queda representado como sigue:

$$E_T = E + M + P + C$$

Pero dado que el trabajo en estas modalidades se realiza en **dos fases** (escucha activa y reformulación), la primera fase podría reflejarse en la siguiente fórmula:

$$E_T = E + N + M + C$$

donde N representa la toma de notas de la información analizada. Para la segunda fase, de producción, el esquema propuesto es:

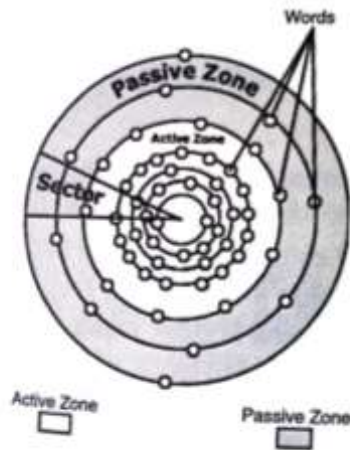
$$E_T = E + L + M + P + C$$

donde L representa la lectura de las notas que completaría la memoria para producir un discurso fluido y coherente gracias a la coordinación.

Como indican Fernández Sánchez y Collados Aís (2013: 14), este modelo (Gile 1988, 1991, 1995, 2009) “explica una serie de problemas recurrentes en los intérpretes pero, sobre todo, nos ofrece un marco conceptual extremadamente útil para organizar nuestro aprendizaje de la interpretación, de forma que a la formación específica en interpretación le precedan fases de aprendizaje destinadas al afianzamiento de cada uno de los distintos esfuerzos por separado, potenciando así de manera progresiva las destrezas y habilidades requeridas para proceder, en una segunda fase del entrenamiento, a la combinación de estas destrezas”. Para interpretación de enlace o bilateral, otros esfuerzos que se podrían añadir siguiendo este modelo son el de la *interculturalidad* y el *trasvase bidireccional* de segmentos de información de una lengua a otra. El primero, si bien estaría presente en todas las técnicas y modalidades, adquiere especial protagonismo en la modalidad bilateral por las grandes diferencias que pueden darse entre los interlocutores según las situaciones comunicativas. El segundo hace referencia al constante cambio de código lingüístico (*code-switching*) al que tiene que hacer frente el intérprete en esta técnica de la interpretación.

4.4.2. Modelo gravitacional de disponibilidad lingüística

Respecto del trasvase bidireccional de la información, otro modelo también muy útil desde el punto de vista de la formación en interpretación es el “modelo gravitacional de disponibilidad lingüística” (Gile 1995b, 2009). Explicado con claridad por Fernández Sánchez y Collados Aís (2013: 14), este modelo representa el dominio de la lengua por parte de un sujeto concreto, en un momento concreto y en función de la disponibilidad relativa de reglas y unidades léxicas de que disponga en ese momento. El modelo consta de los siguientes elementos:



(Gile, 1995b: 217)

El núcleo o parte invariable que incluye aquellos elementos que siempre están disponibles, o cuya disponibilidad varía muy poco (por ejemplo, las reglas gramaticales básicas y las palabras de uso frecuente), y las órbitas o partes variables, donde gravitan elementos de uso menos frecuente y disponible que orbitan alrededor del núcleo a mayor o menor distancia del mismo en función de su mayor o menor disponibilidad. Las órbitas pueden estar en la zona activa (más cerca del núcleo), donde las palabras se encuentran activas para su producción, o en la zona pasiva (más lejos del núcleo), donde gravitan elementos que el locutor puede entender, pero no producir espontáneamente. La mayor cercanía al núcleo indica una mayor disponibilidad, que incluye una más rápida y fácil recuperación. Este modelo se rige por cinco leyes simples, de las cuales resaltamos el denominado principio centrífugo y el principio centrípeto. El primero alude al alejamiento progresivo del núcleo que sufrirían las palabras que no se estimulan por el uso (pasan del núcleo a la zona activa, de ahí a la pasiva y terminan por olvidarse). El segundo refleja el movimiento contrario. Desde el punto de vista del aprendizaje de la interpretación, la utilidad del modelo reside en su valor como marco de referencia, orientado hacia un mejor dominio de las lenguas de trabajo de acuerdo con las siguientes necesidades de la interpretación:

- El perfeccionamiento lingüístico debe dar prioridad al material más relevante para la situación comunicativa de que se trate: terminología y fraseología propia, fórmulas convencionales o automatismos conversacionales para la IB.
- Es necesaria la inclusión de la estimulación activa (producción) para la interpretación, porque tiene un efecto centrípeto mayor que la estimulación pasiva (lectura o escucha de un texto).

4.4.3. El modelo de Monterey⁹

Para Weber (cf. 1989a: 163), la IC se divide en cinco fases para las que consecuentemente habría que estructurar una didáctica de la interpretación:

- Fase 1: oír
- Fase 2: escuchar
- Fase 3: analizar
- Fase 4: memorizar y/o tomar notas
- Fase 5: interpretar

Con objeto de automatizar tareas, el proceso se puede dividir en fases más o menos pasivas. De todas ellas, *oír* (1) es la fase más automática, mientras que *escuchar* (2) en interpretación no se refiere a la escucha pasiva ordinaria, sino a una escucha selectiva, activa y concentrada durante largos periodos de tiempo (*ibidem*: 164). Esta fase además contiene un filtro que elimina los elementos superficiales para facilitar la siguiente fase de *análisis* (3). El autor sitúa la verdadera distinción en la fase de producción o fase 5 *interpretar* que es totalmente distinta al resto, al considerarla la más activa de todas ellas.

Al ser la escucha un ejercicio consciente que precisa de nuestra atención y concentración, el comienzo del curso se inicia con la introducción a la comprensión y a la escucha selectiva de información oral en la lengua origen con objeto de que el estudiante desarrolle una competencia automática para la concentración intuitiva o «muscle memory». Para ellos se practican ejercicios de paráfrasis y reformulación monolingües en lengua origen que establezcan fuertes vínculos de cohesión interna y relación lógica entre las distintas partes del discurso. En esta primera parte, el énfasis recae en la memoria y el análisis de la información para la extracción de las ideas principales del discurso que más tarde se aplicarán a la toma de notas (MIIS, 2005).

4.4.4. El análisis discursivo¹⁰

Otra propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación bilateral y consecutiva abogan por la aplicación del análisis discursivo (Mackintosh, 1985; Gran & Taylor, 1990). Así, el modelo de comprensión y producción de Kintsch y van Dijk (1978) que Mackintosh (1985: 39) ha aplicado a la consecutiva pretende:

- Organizar el texto en diferentes estratos hasta llegar a un todo coherente;
- Condensar el significado completo en su esencia fundamental;
- Generar el texto meta a partir de las huellas que el primer texto dejó en el proceso de comprensión.

En este sentido, esta propuesta trabaja sobre discursos que persiguen diferentes funciones comunicativas: argumentativos, narrativos, descriptivos, expositivos, tratando de asimilar las estructuras para anticipar la información en el futuro y conocer las asimetrías culturales que puedan afectar a cada una de las funciones comunicativas abordadas (por ejemplo, la estructura de la argumentación a fondo en la lengua árabe).

⁹ Para más detalle, consulte Iglesias, 2007:129-131, de las que se ha extraído este resumen.

¹⁰ Para más detalle, consulte Iglesias, 2007: 131-138, de las que se ha extraído este resumen.

4.5. Temas de debate en la didáctica de la interpretación

En el seno de la formación de intérpretes, investigación en interpretación y las tendencias teórico-didácticas siempre ha existido un debate acerca de quién es más indicado para formar en interpretación y cómo se debe enseñar esta materia. Abordamos a continuación de un modo muy resumido los principales temas de debate.

4.5.1. El intérprete, ¿nace o se hace?

Una de las grandes preguntas que ha acompañado al ejercicio de la interpretación desde sus inicios ha sido si los intérpretes nacen con este don o lo adquieren mediante la formación.

Si echamos la vista atrás en los inicios profesionales de la interpretación, observamos que I Guerra Mundial fue una "escuela de idiomas y de intérpretes" en muchos sentidos (Baigorri 2000: 25 y ss.), si bien en esta primera etapa de la historia de la profesión de intérprete de conferencias las personas que la ejercieron al más alto nivel de la negociación diplomática y política, no habían recibido una formación tal como la entendemos hoy en día para ser intérpretes (Fernández Sánchez y Collados Aís, 2013: 12). El inicio "oficial" de la interpretación simultánea en los Procesos de Nuremberg representa todo un hito y supone el comienzo de una segunda etapa en la profesión. Ya en los años 40 del siglo XX empezaron a fundarse los primeros centros de formación de intérpretes, y en 1953 se creó la primera organización internacional de intérpretes de conferencias (AIIC).

Aunque existe consenso sobre la presencia de una serie de habilidades naturales o innatas para ciertos tipos de traducción o de interpretación, también es prácticamente unánime la tesis de que la formación ayuda a optimizar el potencial de esas cualidades y las hace despertar en aquellos individuos que en un principio no las presentaban (Gile, 1995a: 3; Mackintosh, 1999: 67). De hecho, con la evolución de la profesión, la excepcionalidad de los intérpretes ha dejado de ser una característica del intérprete (Gile 1989: 649). Por contra, más que un don innato (Nida, 1981 apud Ciile, 1995a: 3), se cuentan entre las exigencias actuales de la profesión la formación constante y una sólida preparación lingüística y cultural (Pradas 2004b: 161-162).

La profesión de intérprete en el siglo XXI comprende, por consiguiente, numerosos perfiles y es el resultado de una formación específica en interpretación, que no sólo capacite para desempeñar con dignidad la profesión, sino que además empodere al futuro intérprete el conocimiento teórico suficiente para que pueda explicarla y resolver con confianza y rapidez las dificultades que se le presenten en el ejercicio de la misma (Fernández Sánchez y Collados Aís, 2013: 12-13).

4.5.2. ¿Enfoques específicos por combinación lingüística?

Hablábamos al inicio de esta investigación de la existencia de dos concepciones metodológicas de la formación en IS. Una que concebía la interpretación como un proceso común a todas las combinaciones (Seleskovitch y Lederer, 1984: 108), por lo que la formación ha de centrarse solamente en la enseñanza-aprendizaje de la técnica, y otra que cree que los pares de lenguas poseen peculiaridades formales propias a las que habría que dar respuesta en la etapa de formación con enfoques específicos (Gile 1995a: 231-232). En línea con esta última concepción parece ir el criterio de todos los docentes encuestados en nuestra tesis doctoral en interpretación simultánea (Mahyub Rayaa, 2015: 276 y ss.). Las razones que esgrimen los docentes de interpretación se pueden resumir en la necesidad de "enfoques pedagógicos que tengan en cuenta las especificidades de manera que el acceso a la IS se realice de forma

sistemática y progresiva” (ibidem). Asimismo, Hassan (2009) defiende en la conclusión de su tesis doctoral la necesidad de abordar las particularidades del par de lenguas AR-FR en la etapa de formación. En el mundo árabe, por su parte, existen voces que reclaman la adopción de enfoques metodológicos y planes curriculares ya consolidados en universidades europeas y americanas (Haddad, 2008). Esta autora (*idem*: 34) defiende la introducción parcial de ejercicios empleados en la Universidad de Ottawa (Canadá) en los programas de postgrado en interpretación de las universidades sirias. Iglesias (2007: 101), por su parte, sostiene que:

“Las implicaciones de la problemática derivada de la especificidad de la combinación de pares de lenguas requieren enfoques didácticos particulares para aplicarlos a problemas concretos y para automatizar estrategias de interpretación. De hecho, algunos autores han subrayado el descuido del aspecto lingüístico en la formación de la interpretación y la necesidad de incorporar a la misma tanto las asimetrías lingüísticas como las simetrías, que facilitarían la progresión del alumno en interpretación directa e inversa al poder separar los errores derivados de la propia interpretación de aquellos producidos por falta de competencia lingüística”.

En este sentido nos parecen interesantes las cuatro recomendaciones que esta autora menciona citando a su vez otros autores (*idem*: 102). Para el par de lenguas AR-ES, en tanto que combinación asimétrica, es de especial interés:

“reforzar la técnica de la anticipación sintáctica y semántica a partir de pistas contextuales, extralingüísticas y unidades fraseológicas. Cuanto mayor sea la competencia lingüística del intérprete mayor será su capacidad de anticipación de las estructuras del discurso (Wilss, 1978: 343)”.

Así como:

“potenciar el conocimiento del tipo de texto o situación comunicativa (tipo congresual) para realizar la anticipación extralingüística relativa al perfil de los oradores, las necesidades de los receptores, sus intereses, su postura respecto al tema. Esta fase se adquiere durante la documentación (Gile, 1995a: 178)”.

4.5.3. Perfil del profesorado de interpretación

Como indica Iglesias (2007: 102-104), el debate sobre quién está mejor cualificado para impartir la formación en interpretación se remonta casi a los comienzos de la disciplina. Desde el principio, los profesionales consideraban legítimo que sólo ellos pudieran hacerse cargo de la enseñanza de la interpretación (Seleskovitch y Lederer, 1984: 159; Mackintosh, 1995: 124, 1999: 72; Seleskovitch, 1999: 60). Más tarde, con la institucionalización de la enseñanza, se incorpora a la docencia un profesorado con un doble perfil: por un lado ha recibido por primera vez instrucción específica en interpretación y por otro goza de experiencia profesional en grado variable, y también reclama un lugar en la práctica de la formación.

La polémica en torno al perfil del formador de intérpretes se ha abordado en varios foros internacionales como el de Trieste (Gran y Dodds, 1989), el Simposio de Monterey también en 1989 (Mackintosh, 1995: 128), así como en los talleres para la formación de formadores organizados por el Training Committee de la AIIC en 1991 (Mackintosh, 1995: 120). Aunque resulta notoria la falta de publicaciones sobre este aspecto de la formación, los estudiosos y los formadores coinciden en señalar que la práctica profesional de la interpretación constituye el principal aval para garantizar una formación de calidad, porque la experiencia de la vida profesional se incorpora al aula (Weber, 1998: 17; Mackintosh, 1995: 120; Seleskovitch, 1999:

60).

No obstante, no son pocas las limitaciones pedagógicas observadas en el perfil de estos profesionales (Gile, 1995a: 8; Iglesias, 2003). Además, entre los propios profesionales está muy extendida la creencia de que para poder enseñar interpretación no se necesita formación académica que vaya más allá de la competencia lingüística y las técnicas de interpretación (Labrun, 1997). Si bien la experiencia profesional de la interpretación es una condición necesaria para la docencia, también existe consenso en cuanto a que los intérpretes involucrados en la enseñanza deben familiarizarse con los conceptos teóricos fundamentales de la interpretación (Delisle, 1981: 438; Gile, 1989a: 27, 1995a: 13; Stenzl, 1989: 24; Collados Aís, 2000b: 232). Al igual que el intérprete mantiene el vínculo constante con la realidad profesional, resulta imprescindible que el intérprete formador se preocupe por adquirir los rudimentos metodológicos y pedagógicos necesarios para abordar la tarea docente.

4.5.3. La interpretación remota

La interpretación remota (IR), entendida como el trasvase lingüístico oral entre dos idiomas distintos y para dos o más interlocutores a través medios telemáticos, constituye una técnica de interpretación ya consolidada (Mahyub Rayaa y Martin, 2022), no en vano, se ejerce desde hace varios decenios, bien por videoconferencia o por teléfono (Kelly 2008), en contextos muy variados como el empresarial, social y de los servicios públicos (campo sanitario, judicial, policial, asilo, etc.). La IR nació, según Fernández Pérez (2015: 101)¹¹, en Australia en 1973 como servicio gratuito ofrecido por el gobierno para facilitar la comunicación en urgencias sanitarias. Más tarde, en 1981, empezaría a ofrecerse en Estados Unidos y comenzará su auge de la mano de varias empresas que la ofertan (Kelly, 2008: 5). Se trata pues de una modalidad que se ha ido consolidando como un recurso socorrido y práctico para suplir la ausencia física de intérpretes y garantizar su disposición inmediata cuando se requiera su intervención (Del Pozo Triviño y Campillo Rey 2016). En el contexto de los servicios públicos, la IR se realiza principalmente por vía telefónica y mediante la técnica consecutiva larga o corta, bilateral o de enlace y, en menor medida, la simultánea o susurrada (Mahyub Rayaa, 2021). Al igual que señalaban Phelan (2001) y Fernández Pérez (2015) para el caso concreto de la interpretación telefónica, la IR en general se caracteriza por su alta dependencia de la tecnología y la ausencia física de una de las partes interlocutoras o del intérprete.

Varias son las razones por las que la IR merecería hoy día una especial atención desde la esfera académica. La primera y más patente sería la nueva realidad surgida durante la pandemia de la COVID-19, que todavía colea, y lo que depararán sus mutaciones y la etapa posterior. En este sentido, observamos que la repentina llegada de la pandemia del coronavirus y la imposición de medidas de confinamiento y distanciamiento social dejaron en *impasse* el mundo tal y como lo conocíamos. En este escenario sobrevenido, se impuso la virtualidad en todos los ámbitos de la vida cotidiana y la interpretación no iba a ser menos. Ha habido que adaptarse a esta nueva situación para la que ningún sector estaba preparado. Hubo que adoptar soluciones *ad hoc* y reactivar proyectos todavía en fase de desarrollo, como la enseñanza en línea, las reuniones telemáticas o la interpretación remota en bilateral, consecutiva y simultánea, hasta el punto en convertirse en casi las únicas vías posibles de comunicación en el escenario de emergencia sanitaria. Con ello, y he aquí otra razón poderosa para abordar la situación actual de la ISR, se alteraron los estándares profesionales aplicados hasta entonces en la interpretación de conferencias y se abrazó la ISR porque quizás no había otra alternativa viable.

¹¹ Citado por Del Pozo Triviño y Campillo Rey (2016: 77).

4.5.4. La inteligencia artificial y la interpretación de lenguas: aplicaciones actuales y enfoque centrado en el ser humano

La inteligencia artificial (IA) generativa está transformando el campo de la interpretación de lenguas en dos grandes vertientes: por un lado, a través de herramientas de **interpretación asistida por ordenador** (*computer-assisted interpreting*, CAI), que apoyan al intérprete humano durante su trabajo; por otro, mediante sistemas de **interpretación automática** (*machine interpreting*, MI), que aspiran a sustituir parcial o totalmente la intervención humana (Jiménez Serrano, 2025; Corpas Pastor y Defrancq, 2023).

Algunas de las aplicaciones más extendidas son el **reconocimiento automático de voz** (*automatic speech recognition*, ASR), que convierte en tiempo real el discurso oral en texto para que el intérprete lo use como apoyo visual. Herramientas como *InterpretBank*¹² ya integran esta funcionalidad junto con gestión terminológica automatizada. En paralelo, los modelos de traducción neuronal (NMT) y los grandes modelos de lenguaje (LLMs) se están incorporando a plataformas de interpretación remota —como KUDO AI, lanzada en 2023— para ofrecer traducciones cuasi simultáneas en entornos donde la presencia de intérpretes humanos es inviable o costosa. En este sentido, se puede citar algunos ejemplos concretos como el presentado por Yang Yu, intérprete de conferencias y presidente de China Translation Corporation Ltd., considerada la mayor agencia de TI en China. En una conferencia celebrada en el Middlebury Institute of International Studies at Monterey (EE. UU.)¹³, Yu afirmó que en 2023 se realizaron alrededor de 2.000 eventos de interpretación simultánea, de los cuales aproximadamente 500 se llevaron a cabo íntegramente mediante máquinas sin intervención humana. Veremos en la justificación del proyecto investigador que el número de interpretaciones automáticas no deja de aumentar y que en la actualidad también se da en nuestro mercado local y en combinaciones como la de árabe-español.

Otra línea de aplicación importante es la preparación de encargos: los intérpretes se apoyan en IA generativa para elaborar glosarios, procesar documentación técnica y anticipar terminología especializada antes de cada evento. Las herramientas CAI de segunda generación, como Intragloss e InterpretBank, ofrecen funcionalidades avanzadas que van más allá de la gestión terminológica, permitiendo organizar materiales, recuperar información de corpus y aprender dominios conceptualizados (Fantinuoli, 2023; Horváth, 2022)

A pesar de los avances, los sistemas automáticos siguen presentando dificultades significativas: no manejan adecuadamente los registros culturales, la ironía, las referencias contextuales ni la comunicación no verbal. Todo indica que los entornos de alta exigencia —negociaciones diplomáticas, juicios, conferencias médicas— seguirán requiriendo intérpretes humanos, y la investigación empírica muestra que la IA genera rendimientos consistentemente inferiores en calidad y creatividad respecto al profesional experto (Mahyub Rayaa, 2026). Frente a los discursos de automatización total, un número creciente de investigadores defiende un paradigma de IA centrada en el ser humano (*Human-Centered AI*, HCAI, Jiménez-Crespo, 2025), en el que la tecnología amplía las capacidades del intérprete sin desplazarlo. Desde esta perspectiva, conceptos como el control, la autonomía y la agencia profesional se convierten en criterios de diseño fundamentales.

¹² Véase: <https://www.interpretebank.com/>

¹³ Véase: <https://www.middlebury.edu/institute/news/eight-key-insights-ai-and-future-translation-and-interpretation>

PARTE SEGUNDA

5. Propuesta docente: asignatura Interpretación 1 Árabe

5.1. Introducción y antecedentes

En este apartado ofreceremos nuestra propuesta docente concretizada en una Guía Didáctica elaborada para la asignatura Interpretación 1 árabe, siendo su principal objetivo dar a conocer las condiciones en las que se va a desarrollar la docencia y el sistema de aprendizaje seguido en esta asignatura. Así, incluye información sobre los contenidos, objetivos, programación teórica y práctica, metodología, actividades a realizar, criterios de evaluación y otros asuntos de interés. Por tanto, debe considerarse una herramienta indispensable para el aprendizaje y desarrollo de esta asignatura.

Antes de entrar a desarrollar los contenidos de nuestra propuesta docente, convendría resaltar algunos aspectos relativos a los antecedentes inmediatos de la asignatura objeto de nuestra aproximación.

Las materias obligatorias del módulo de Interpretación, es decir, la Interpretación 1 y la Interpretación 2, beben directamente de las antiguas asignaturas Técnicas de Interpretación Consecutiva (TIC) y Técnicas de Interpretación Simultánea (TIS) pertenecientes al ya extinto plan de estudios de la Licenciatura en Traducción e Interpretación. Por su parte, la Interpretación 1, tras la entrada en vigor de la modificación del plan de estudios en el curso 2025-2026, pasa a impartirse en el primer cuatrimestre del tercer año del Grado y es la primera asignatura que se cursa sobre interpretación. Encuentra su continuación y consolidación en asignatura Interpretación 2, impartida tras el “modifica” en segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado. Además, el alumnado tiene a su disposición otras dos asignaturas optativas de interpretación de carácter introductorio que están planteadas como continuación y ampliación de las dos asignaturas anteriores, a saber, Introducción a la Interpretación en los Servicios Públicos B Árabe e Introducción a la Interpretación en el Comercio y el Turismo B Árabe. Para las dos se requiere haber superado 6 créditos obligatorios de la materia de Interpretación en la lengua correspondiente.

Si se compara el contenido de las asignaturas de Interpretación 1 y 2, se observa que, en esencia, idéntico. Esto se explica por lo mencionado más arriba, pues la segunda materia es la continuación y consolidación de la primera. De hecho, en las guías apenas hay diferencias notables, más allá de la profundización en los contenidos. Así, el temario teórico de Interpretación 2¹⁴ durante el curso actual 2025-2026 aparece recogido en la guía de la siguiente manera:

- Tema 1. La traducción a vista (TAV) árabe/español: descripción, criterios de calidad, diferencia entre la traducción escrita y la traducción a vista, esfuerzos cognitivos en la TAV y en la Interpretación Simultánea (IS), ventajas e inconvenientes de la TAV frente a la IS, modelo de esfuerzos aplicado a la TAV, disponibilidad lingüística y modelo gravitacional (Gile 1995b, 2009).

¹⁴ Para consultar el resto de apartados de la guía docente de Interpretación 2 Árabe, véase: <https://grados.ugr.es/traduccion/docencia/plan-estudios/interpretacion-2-arabe/guia-docente>

- Tema 2. Modalidades prácticas de la TAV árabe/español en el mercado laboral, aspectos éticos, económicos y profesionales.

- Tema 3. Preparación de la traducción a vista árabe/español: técnicas (subrayado, segmentación, traducción, numeración, etc.) y estrategias (anticipación, generalización, segmentación, transformación, etc.), encaminadas a la identificación de la información esencial versus accesoria, detección y resolución de las dificultades semánticas, lingüísticas, estilísticas, sintácticas, etc.

- Tema 4. La interpretación bilateral en árabe/español: situaciones prototípicas, anticipación de componentes e integración de la TAV en situaciones de interpretación bilateral.

- Tema 5. La toma de notas: repaso y profundización de conocimientos adquiridos en Interpretación 1.

5.2. Interpretación 1 Árabe. Datos básicos de la asignatura

A continuación, expondremos el contenido de la guía docente de la materia Interpretación 1 Árabe para el curso 2025-2026¹⁵:

Módulo	Materia	Curso	Semestre	Créditos	Tipo
Interpretación	Interpretación 1 Árabe	3º	5º	6	obligatoria
<p>Centro: Facultad de Traducción e Interpretación</p> <p>Departamento: Traducción e Interpretación</p>					

5.3. Prerrequisitos y/o recomendaciones

Para poder cursar esta asignatura se requiere haber superado:

- 12 créditos del módulo de lengua A y su cultura.
- 18 créditos del módulo de lengua B (primera lengua extranjera) y su cultura.

En el caso de utilizar herramientas de IA para el desarrollo de la asignatura, el estudiante debe adoptar un uso ético y responsable de las mismas. Se deben seguir las recomendaciones contenidas en el documento de "Recomendaciones para el uso de la inteligencia artificial en

¹⁵ Véase guía docente oficial del curso 2025-2026:

<https://grados.ugr.es/traduccion/docencia/plan-estudios/interpretacion-1-arabe/guia-docente>

la UGR" publicado en esta ubicación: <https://ceprud.ugr.es/formacion-tic/inteligencia-artificial/recomendaciones-ia#contenido0>

5.4. Breve descripción de contenidos (según memoria de verificación del Grado)

- Traducción a vista, fragmentada y resumida.
- Interpretación de enlace, social; análisis, síntesis.
- Traducción consecutiva y toma de notas.

5.5. Objetivos (expresados como resultados del aprendizaje)

5.5.1. Objetivos generales

Al final de esta asignatura, el estudiante conocerá:

- Los perfiles laborales más usuales, así como las técnicas o modalidades más habituales en el ejercicio profesional de la interpretación.
- Los orígenes y evolución histórica de la profesión.
- Los aspectos económicos, profesionales y del mercado de la interpretación.
- La responsabilidad social del intérprete profesional.
- Los factores o esfuerzos que intervienen en el proceso de interpretación.
- Las herramientas básicas para el análisis y síntesis del discurso.
- Los rudimentos de la técnica de toma de notas.
- La dinámica y los principios de la comunicación dialógica mediada.

5.5.2. Objetivos específicos

Al final de esta asignatura, el estudiante será capaz de:

- Usar con eficacia la capacidad de atención y la memoria a corto, medio y largo plazo.
- Comprender y analizar discursos de temática general en sus lenguas de trabajo, con vistas a la práctica de la interpretación.
- Sintetizar oralmente discursos de temática general en sus lenguas de trabajo.
- Analizar funciones textuales y comunicativas relevantes en el proceso de interpretación.
- Documentarse y gestionar la información en función de su relevancia.
- Reconocer y aplicar las técnicas básicas de la oratoria pública.
- Reconocer los factores contextuales relevantes en el proceso de interpretación.
- Tomar decisiones en el marco del proceso de interpretación.
- Gestionar y aplicar con eficacia los esfuerzos que intervienen en el proceso de interpretación en situaciones comunicativas de complejidad reducida.

- Reconocer y resolver con agilidad las dificultades específicas que minimizan la calidad del proceso y producto del intérprete (cifras, nombres, referencias culturales, etc.)
- Aplicar la técnica de toma de notas a situaciones comunicativas de complejidad reducida.
- Practicar con eficacia la técnica de interpretación monológica (consecutiva) a un nivel elemental.
- Practicar con eficacia la técnica de interpretación dialógica (bilateral) a un nivel elemental.
- Reforzar y consolidar, a través del aprendizaje autónomo, los conocimientos y técnicas adquiridos en el aula.
- Identificar los aspectos derivados de la relación entre lenguaje y género, con vistas a la práctica de la interpretación.
- Reconocer la diversidad cultural y las variedades lingüísticas asociadas a sus lenguas de trabajo, así como su repercusión en la comunicación.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales y la mediación lingüística.
- Adoptar un compromiso ético en el ejercicio de la profesión.

5.6. Competencias generales y específicas

4.6.1. Competencias generales

De un modo general el contenido de esta asignatura prevé que el alumnado adquiera las siguientes competencias generales:

- Conocer la lengua A (propia), escrita y oral, en niveles profesionales
- Conocer la cultura de la lengua A (propia)
- Conocer la lengua B (primera lengua extranjera), escrita y oral, en niveles profesionales.
- Ser capaz de organizar y planificar.
- Ser capaz de resolver problemas.
- Ser capaz de analizar y sintetizar.
- Identificar los aspectos derivados de la relación entre lenguaje y género.
- Ser capaz de gestionar la información.
- Ser capaz de tomar decisiones.
- Saber exponer y defender con claridad los objetivos y resultados del trabajo.
- Adoptar un compromiso ético en el ejercicio de la profesión.
- Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos.
- Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.
- Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales y la mediación lingüística.
- Ser capaz de trabajar en un contexto internacional.
- Ser capaz de trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar.

- Ser capaz de aprender en autonomía.
- Ser capaz de adaptarse a nuevas situaciones
- Desarrollar la creatividad.

5.6.2. Competencias específicas

Más en concreto, esta asignatura prevé que el alumnado adquiriera las siguientes competencias específicas:

- Analizar, crear y revisar profesionalmente todo tipo de textos y determinar valores en parámetros de variación lingüística y función textual.
- Ser capaz de analizar y sintetizar todo tipo de textos y discursos en las lenguas de trabajo.
- Analizar funciones textuales, agentes y factores relevantes en el proceso de traducción e interpretación.
- Ser capaz de establecer todo tipo de hipótesis de correspondencia de diversos niveles textuales y discursivos.
- Conocer las herramientas básicas de la interpretación.
- Saber las técnicas y herramientas informáticas profesionales.
- Conocer los procesos de codificación y descodificación lingüísticos asociados a los procesos de traducción e interpretación.
- Ser capaz de aplicar las herramientas informáticas profesionales propias de la traducción e interpretación.
- Organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos de traducción e interpretación.
- Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.
- Ser capaz de aplicar las destrezas de traducción e interpretación.
- Ser capaz de aplicar los estándares de calidad en el ejercicio profesional.
- Aplicar los conocimientos sobre la búsqueda de información y documentación.
- Saber aplicar el metalenguaje especializado y profesional.
- Ser capaz de usar con eficacia la memoria a corto, medio y largo plazo.
- Ser capaz de aplicar con eficacia las técnicas de interpretación de enlace y toma de notas.
- Ser capaz de realizar tareas de traducción a vista.

5.7. Temario detallado de la asignatura

A continuación, se expone el material teórico y práctico que cubre esta asignatura.

5.7.1. Programa de contenidos Teóricos y Prácticos

Teórico: clases plenarias

El temario teórico se imparte en clases plenarias en las que se presentan los conceptos y procedimientos asociados a las competencias. Para ello se recomienda la lectura de obras específica y preparar resúmenes para contribuir al debate en clase. Estas clases corresponden al 2,5% del total de créditos ECTS (3,75 horas). Los contenidos abordados en estas clases son:

1. Diferencias entre traducción e interpretación
2. Tipos de interpretación
3. Concepto y fases de la interpretación
4. Comunicación oral: lengua oral y escrita, técnicas de oratoria pública; análisis de discurso
5. Interpretación bilateral: concepto, elementos, situación
6. Interpretación consecutiva: concepto, elementos, situación, toma de notas
7. Características del mercado de interpretación según género de interpretación, modalidad y lenguas.

Práctico

El temario práctico, que constituye el grueso de esta asignatura, se divide en dos partes principales: prácticas de laboratorio y seminarios de interpretación bilateral.

- Prácticas de laboratorio

Se trata de prácticas formativas en cabinas individuales con ejercicios preparados para las competencias. Esta parte corresponde al 17,5% del total de créditos ECTS de esta materia de Interpretación (26,25 horas). En ellas se abordan los siguientes ejercicios monolingües español-español al inicio antes de pasar a los ejercicios de trasvase del árabe al español:

- Práctica 1. Ejercicios de oratoria pública
- Práctica 2. Ejercicios de análisis y síntesis de discursos orales
- Práctica 3. Ejercicios de memorización
- Práctica 4: Ejercicios de reactivación léxica y semántica
- Práctica 5. Ejercicios de reformulación
- Práctica 6. Ejercicios de aplicación de estrategias comunicativas

Práctica 7: Ejercicios de toma de notas

Práctica 8: Ejercicios de interpretación monológica/dialógica

- Seminarios de interpretación bilateral

Se trata de prácticas formativas en grupos reducidos. Estas actividades se relacionan con las competencias corresponden al 17,5% del total de créditos ECTS de esta materia de Interpretación (26,25 horas). En ellas se desarrollan principalmente los siguientes ejercicios de trasvase del árabe al español:

Práctica 1. Ejercicios de introducción a la bilateral y sus características

Práctica 2. Ejercicios de reactivación léxica y semántica para bilateral

Práctica 3. Ejercicios de reformulación

Práctica 4. Ejercicios de aplicación de estrategias comunicativas

Práctica 5. Ejercicios para la reactivación de fórmulas fáticas de cortesía

Práctica 6. Interpretación bilateral

5.8. Programación de contenidos

Como se indica más arriba, el grueso de esta asignatura lo constituye el bloque práctico, mientras que el apartado teórico representa tan solo el 2,5% del total de créditos ECTS (3,75 horas). Como se verá a continuación, esta asignatura consagra la parte teórica a introducir al estudiantado a la materia de interpretación, no en vano es la primera que cursan del Grado. Se abordan sus fundamentos epistemológicos y se pretende con ello generar debate y propiciar una reflexión lo más profunda posible acerca del ejercicio de interpretar, sus peculiaridades y las habilidades necesarias para iniciarse en él. El objetivo es que este proceso de reflexión siga ampliándose en el bloque práctico, a través del análisis de las competencias que desarrollan en los ejercicios de pre-interpretación, así como de la autoevaluación del desempeño propio y de los/as compañeros/as de clase.

5.8.1. Metodología didáctica

Partiendo de un análisis de los modelos teórico-didácticos y las estrategias docentes más comunes y de las observaciones hechas por algunos de los autores citados anteriormente (véase apartado 4.5.), elaboramos una metodología propia mediante la adaptación de propuestas, técnicas y principios que resultan más útiles para desempeñar nuestra labor. Esta metodología bebe de fuentes teórico-didácticas diversas (véase Fernández Sánchez y Collados Aís, 2013, 13-16). En resumidas cuentas, destacamos aquí el llamado “modelo de esfuerzos” de Gile y el modelo gravitacional de disponibilidad lingüística (1995, 2009), pero no solo.

En nuestra metodología didáctica partimos de una división por destrezas o fases (véase apartado 4.4.3. El modelo de Monterey): escucha activa, memorización/toma de notas, reformulación o producción y coordinación. A cada tarea se destinarán ejercicios y contenido específico, empezando por el trabajo monolingüe español-español y árabe-árabe antes de pasar al trasvase bidireccional de segmentos de información de dificultad gradual. Además, a través de la adquisición de un proceso de documentación, se prestará atención a la competencia

temática y terminológica, especialmente necesarias en el caso del alumnado de lengua B árabe.

En definitiva, las metodologías orientadas al desarrollo de habilidades del pensamiento requieren condiciones de flexibilidad y apertura que permitan y estimulen la interacción, la participación individual y en grupo, la expresión libre, la discusión de ideas y la posibilidad de aprender tanto de los errores como de los aciertos.

De forma paralela, hay que conseguir que el alumno se vaya creando unas expectativas positivas respecto al estudio de la asignatura. Para ello, el profesor ha de mostrarse competente no sólo en la impartición de contenidos sino también en facetas como la tutoría; ha de identificarse con los alumnos e implicarse en las tareas asignadas; ha de mostrar la utilidad del conocimiento impartido a nivel práctico y profesional; ha de plantear los objetivos a conseguir; comenzar las clases con tareas fáciles; animar a los alumnos a confiar en su capacidad intelectual y ampliarla; etc.

Finalmente, el mantenimiento del interés por parte del alumno se puede fomentar haciendo uso de actividades como los careos entre los alumnos, los debates, los trabajos escritos sobre aspecto teórico-prácticos, las búsquedas de información, la resolución de problemas, las exposiciones en clase (de carácter oral/audiovisual), etc. A través de ellas se intenta enfatizar el papel activo del alumno que se ve obligado a tomar decisiones, a comprometerse en el desarrollo de la actividad, a interactuar con su entorno, a aplicar conceptos y/o procedimientos en nuevos contextos, a dominar los conocimientos, y a comparar los distintos resultados obtenidos, bien en grupo, bien de forma individual. Además, gracias a los indicadores que facilitan, es posible saber si se están alcanzando los objetivos marcados al tiempo que permiten al docente reconocer las aportaciones de los alumnos en el desarrollo de la clase y valorar positivamente los resultados que se vayan consiguiendo en el aula, incluso los errores, ya que éstos deben presentarse como un medio para el aprendizaje y no un obstáculo.

En cuanto a la selección de materiales didácticos, podemos señalar que los materiales son el componente más tangible y visible de la pedagogía (Jiménez, 2009). Lo que se especifica con respecto al contenido y a los papeles del profesor y alumno nos indica la función de los materiales dentro del sistema. El papel de los materiales curriculares dentro de un sistema educativo refleja, pues, las decisiones relativas al objetivo principal de estos, es decir, presentar el contenido, practicarlo, facilitar la comunicación entre los alumnos, permitir a los alumnos practicar el contenido sin la presencia del profesor, etc. Los materiales deben, entre otras cosas, facilitar el desarrollo de las capacidades comunicativas de interpretación y expresión; estimular los intereses de los alumnos y desarrollar su inteligencia y capacidad creadora; utilizar diferentes tipos de texto y ofrecer diferentes medios que los participantes puedan utilizar para desarrollar su competencia a través de una variedad de actividades y tareas diferentes.

La elaboración o selección de los materiales debe estar guiada por los objetivos, la secuencia de contenidos y la metodología. Es conveniente que presenten un alto grado de autenticidad. Esta autenticidad debería estar relacionada con las fuentes de los textos y con las actividades y tareas de los alumnos. Los materiales deberían fomentar el aprendizaje autónomo haciendo a los alumnos más conscientes de su proceso de aprendizaje y de la lengua, promoviendo la reflexión sobre la misma. Los materiales deben reflejar la situación que se produce en el aula; es decir, la confluencia en un mismo grupo de alumnos de niveles de conocimiento de la lengua muy dispares nos obliga a utilizar unos materiales flexibles que se puedan utilizar a distintos niveles de conocimiento dentro de la misma clase (Jiménez, 2009).

Sin renunciar a nuestra filosofía de cómo concebir la enseñanza de esta asignatura, somos conscientes de que la metodología docente que impulsa el EEES pone énfasis en el esfuerzo que ha de realizar el alumno/a para alcanzar los objetivos propuestos. Por ello, el seguimiento será, grosso modo, el siguiente:

ACTIVIDADES PRESENCIALES

CLASES PLENARIAS en las que se presentan los conceptos y procedimientos asociados a las competencias señaladas en el apartado 5.6. (véase más arriba).

PRÁCTICAS DE LABORATORIO Y SEMINARIOS DE INTERPRETACIÓN BILATERAL. Estas actividades se relacionan con las competencias necesarias para dotar al alumnado de las herramientas básicas necesarias para el futuro ejercicio de la profesión como intérprete (Véase apartado 5.7.1.).

TUTORÍAS en las que se sigue de manera personalizada en grupos reducidos o de forma individual el progreso de cada alumno. Permiten profundizar en la adquisición de los conceptos y procedimientos y evaluar de forma individual los resultados del aprendizaje.

EXAMEN: consultar el apartado 7 de este proyecto sobre Criterios de Evaluación.

ACTIVIDADES NO PRESENCIALES

PROYECTOS DE INTERPRETACIÓN: actividad realizada en grupo al que se formulará encargos consistentes en la producción de guiones sobre debates, elaboración de glosarios temáticos, charlas o simulacros de entrevistas, *role play*, etc. Las temáticas tratadas suelen ser generales en el ámbito de la actualidad política, educación, economía, sociedad, etc. y los integrantes del grupo han de ser tres alumnos para así cubrir los papeles esenciales de una comunicación entre dos sujetos mediada por un intérprete. Por ejemplo, veamos el reparto para el caso de una entrevista: entrevistador que habla en lengua A, entrevistado que habla en lengua B, e intérprete que vierte a las dos lenguas. En las prácticas diarias, se intentará que cada alumno pase por los tres roles. Tras cada presentación, se procede a dar un *feedback* sobre la interpretación y se discutirá en grupo.

Cabe señalar que esta asignatura se ha diseñado de manera que facilite el aprendizaje a través de la participación activa y el aprendizaje autónomo. Por consiguiente, el alumnado tendrá que preparar distintas actividades antes y después de las sesiones presenciales para poder sacar el máximo beneficio de las mismas. Las sesiones presenciales servirán de orientación y fundamento para la asignatura. Servirán además de apoyo al trabajo no presencial: darán al alumnado la oportunidad de resolver dudas y reflexionar sobre las tareas realizadas con el apoyo del tutor y los compañeros de clase.

Todas estas actividades girarán en torno a diferentes ejercicios de interpretación, sin excluir otras tareas destinadas a potenciar la capacidad de expresión oral y de escucha del estudiantado, que se llevarán a cabo de forma individual, en pareja o en grupos de trabajo. Entre otras actividades, se proponen las siguientes:

- Lecturas relacionadas con los fundamentos teóricos de la interpretación.
- Presentaciones orales de temas generales de actualidad política, económica y cultural.
- Presentaciones orales de temas específicos de actualidad científica.
- Lecturas grabadas en audio en ambas lenguas de trabajo.
- Escenificación de entrevistas, conversaciones, negociaciones, etc. mediante el uso de dos lenguas y un intérprete.
- Escucha y revisión de las intervenciones orales.

- Autoevaluaciones.
- Elaboración de glosarios temáticos.

5.8.2. Orientaciones para el trabajo individual y/o en grupo

En la primera semana de clase, se realiza la presentación introductoria de la asignatura y su desarrollo a lo largo del cuatrimestre, así como se sondea el nivel lingüístico del alumnado pidiendo que se presenten brevemente en árabe y español. A continuación, se presentarán las lecturas recomendadas para las clases plenarios y el cronograma de actividades. La plataforma PRADO¹⁶ y el espacio habilitado en ella para la asignatura serán el lugar en el que se publicará todo el material docente.

La segunda semana se dedicará a abordar el contenido y seguimiento del material de la parte teórica. Como tarea de trabajo autónomo, se solicita al alumnado que lea fuera de clase el contenido teórico puesto a su disposición, que posteriormente será comentado y desarrollado presencialmente. Este material teórico se complementa con los trabajos de exposición e interpretación que los alumnos deberán realizar durante el cuatrimestre y las recomendaciones prácticas para la síntesis, traducción a vista e interpretación consecutiva breve árabe-español de textos periodísticos. La síntesis árabe-español y la toma de notas son consideradas parte fundamental de la asignatura al constituir en sí mismas el aspecto novedoso del contenido que se va a impartir a lo largo del cuatrimestre.

De la misma manera, se constituyen durante las dos primeras semanas del cuatrimestre los grupos de trabajo para la realización de las actividades programadas, especialmente las relativas a los talleres, seminarios y trabajos de exposición. Para que la tarea de estos grupos sea eficaz se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Los miembros del grupo deben cerciorarse de que comprende perfectamente la tarea que tiene que realizar, los objetivos que se pretenden alcanzar y el método más adecuado para conseguirlos.
- Se recomienda que la distribución de las tareas entre los miembros se haga atendiendo a las habilidades o competencias de cada uno para que las aportaciones sean más interesantes y provechosas para el grupo.
- Se recomienda que los grupos sean heterogéneos y estén formados por alumnos con perfiles lingüísticos complementarios. Por ejemplo: los que tienen una lengua A español con los que tienen una lengua A árabe dialectal.
- La figura del coordinador de grupo es importante y su elección es necesaria antes de iniciar los trabajos.
- Si se trata de un trabajo continuado o de especial complejidad deben informar periódicamente al profesor de su desarrollo, bien presencialmente en tutoría o por correo electrónico.
- Cada grupo de trabajo debe configurarse, básicamente, en función de la tarea programada y de las posibilidades reales de reunirse en los momentos necesarios.

➤ Exposiciones en clase (en grupo)

Se realizarán exposiciones en clase sobre temas complementarios al programa

¹⁶ Véase: <https://pradogrado2526.ugr.es/>

teórico-práctico de la asignatura. En concreto, los grupos de trabajo prepararán exposiciones orales sobre cuatro lecturas obligatorias: Herbert, J. (1970). *Manual del intérprete*; Rozan, J. F. (1956). *La prise de notes en Interprétation Consécutive*; su adaptación al árabe-español mediante la obra Aguilera Pleguezuelo, J. y El Sayed Aly, M. (2012). *Cuaderno del Intérprete y Léxico Básico de Congresos (AR-ES-AR)*; Bosch March, C. (2012). *Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante*; y Bourne, J., Iglesias Fernández, E. y Sánchez-Adam, C. (eds.) (2013). *ABil español/inglés Spanish/English: autoaprendizaje de interpretación bilateral*.

Las fechas de exposición se anunciarán al inicio de la asignatura y se reflejarán en el resumen de la guía docente que se pone a disposición de los alumnos a través de la plataforma Prado. El profesor facilitará, a través de esta plataforma un resumen de los manuales de Herbert (1970) y Rozan (1956). No obstante, estos libros están disponibles en la biblioteca de la Facultad de Traducción e Interpretación.

5.8.3. Guion para el trabajo autónomo

Para orientar al alumnado en la realización del trabajo de exposición, se les recomendará seguir el siguiente guion.

- a. Introducción – metodología de trabajo
- b. Conceptos analizados. Pautas recomendadas. Estudios relevantes publicados sobre el tema. Ejemplos propuestos.
- c. Opinión personal.
- d. Posibles Conclusiones.
- e. Bibliografía consultada

Al final de cada exposición, se abrirá un debate con la participación del alumnado presente y la colaboración-coordinación del profesor. La duración de la exposición de cada tema oscilará entre 60 y 80 minutos, y la intervención de cada grupo no deberá superar los 15 minutos, aunque eso puede depender de los miembros que componen cada grupo y del interés que pueda suscitar el tema entre el alumnado asistente.

Para la **evaluación** de estos trabajos se tendrán en cuenta los siguientes parámetros:

- Adecuación del contenido e investigación/documentación realizada;
- Exposición (escrita- leída- improvisada, etc.) de cada participante;
- Debate post exposición (grado de participación de cada miembro, etc.) y cómo responden a las preguntas y comentarios planteados.

5.9. Programación por unidades

Para una mayor claridad de la estructura de la asignatura, incluimos a continuación una distribución que refleja una división para la estructuración progresiva de la enseñanza-aprendizaje, con lo que se pretende facilitar la tarea al docente pero, en ningún caso, el

encasillamiento, sino todo lo contrario, la transición lógica de un contenido al siguiente en forma de unidades didácticas.

En este apartado ofrecemos la programación provisional de la parte práctica de cada tema o bloque. El carácter provisional es debido a que los materiales empleados en los ejercicios de interpretación versarán, en general, sobre textos de actualidad política, económica y cultural, realizados de forma individual y/o colectiva, según consta en la Programación de Contenidos, propuesta en este apartado, y normalmente los “actualizamos” antes del inicio de la asignatura. El esquema de trabajo que se seguirá, *grosso modo*, en cada bloque, será el siguiente:

- Denominación del tema o bloque
- Objetivos
- Destrezas que se van a trabajar y ejercicios propuestos
- Documentación y elaboración de glosarios de cada bloque
- Revisión de los glosarios por el profesor

5.9.1. UNIDAD 1. Introducción a la asignatura, toma de contacto y aspectos teóricos de la interpretación

Esta unidad comprende dos bloques:

- Bloque 1 (cuatro horas, primera semana)
- Bloque 2 (cuatro horas, segunda semana)

Bloque 1 (semana 1ª)

Objetivo/s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar la asignatura (objetivos, contenido, metodología, evaluación y tutorías). 2. Resolver posibles dudas del alumnado acerca del desarrollo de la asignatura. 3. Averiguar el perfil general del grupo de estudiantes, su nivel de competencia lingüística y familiarizar al estudiante con el entorno de laboratorio de interpretación. 4. Conocer las expectativas del alumnado respecto de la asignatura de interpretación 1.
Contenido	Guía docente y programa resumido de la asignatura.
Metodología	Presentación personal. Preguntas y comentarios.
Evaluación	Se evalúa sobre todo la disposición del estudiante a hablar en público y a participar en clase y sus preferencias por el trabajo en grupo, pero también, a grandes rasgos, sus conocimientos lingüísticos y culturales respecto de las lenguas A (español) y B (árabe) y su evolución en las asignaturas de traducción árabe-español cursadas anteriormente.

a) Objetivos

El primer y segundo objetivo de este bloque consisten en presentar la asignatura y

resolver dudas. Solemos decir que es una de las sesiones más importantes del semestre dado que el alumnado sabe de primera mano y resolver sus dudas respecto de cuestiones de importancia, a saber: objetivos, contenido, metodología, evaluación y tutorías. Si bien la guía docente que contiene esa información se publica antes del comienzo de cada curso en el portal de la Facultad, ya no nos sorprende ver que cada año el alumnado llega a la primera sesión sin haber leído la guía. Por lo tanto, suele tener muchas dudas relativas al funcionamiento y metodología trabajo de la asignatura.

El tercer objetivo de este bloque se extiende también al segundo bloque de esta unidad introductoria. Nos encontramos en el marco de la primera semana de clase, que es fundamental para el posterior funcionamiento de la asignatura. Para cumplir los objetivos de ésta, es imprescindible la colaboración activa y motivada de los estudiantes; factor que no se consigue si el profesor no se toma el tiempo necesario para conocer el perfil del grupo e incluso, en ocasiones, hasta su composición, ya que normalmente ésta no se completa, en mayor o menor medida, hasta el tercer día de clase (normalmente por cuestiones de matriculación). Conocer el nivel lingüístico del alumnado es importante para el profesor, ya que le orienta sobre posibles adaptaciones de los ejercicios y contenidos que se abordarán más adelante. En el caso del alumnado con lengua B árabe, esta cuestión reviste especial importancia debido a la alta heterogeneidad de niveles lingüísticos con la que el alumnado cursa esta asignatura. Asimismo, conocer el nivel del grupo es importante para los propios estudiantes porque en la clase se fomentará el trabajo en grupo y la conciencia de la importancia que tiene el compañero cuando se trabaja como equipo de intérpretes. Toda nuestra labor se concentra, por tanto, en este primer bloque en cumplir con esta premisa y los objetivos de esta primera unidad están en función de ella.

El cuarto objetivo persigue averiguar cuáles son las expectativas del alumnado y si éstas son realistas, así como conocer qué nociones que tienen los estudiantes sobre interpretación y hasta qué punto tienen asimilados los conocimientos adquiridos en otras asignaturas cursadas anteriormente.

b) Contenido

Los contenidos comprenden el comentario del programa de la asignatura y preguntas sobre el perfil y nivel lingüísticos, y sobre la actividad de la Traducción y de la Interpretación.

c) Metodología

El profesor proyectará el programa resumido de la asignatura y explicará cada apartado. Se abre el turno de preguntas después de cada apartado. Posteriormente se inicia el turno de presentaciones personales comenzando por el profesor (breve trayectoria académica y profesional, relación con la profesión de la interpretación e interés investigador) y continuando por el alumnado. Con el fin de fomentar desde el principio la participación en clase y superar las reticencias a hablar en público y la interacción profesor-estudiante, los estudiantes se presentarán tras haberse presentado el profesor. Se invita a los estudiantes a que se vayan poniendo de pie y se presenten en relación con los siguientes datos: Nombre y lenguas de trabajo, nivel percibido en lengua árabe y, si quiere, país de procedencia. Elegimos estos datos porque, respetando la confidencialidad de los datos del estudiante, permiten que la intervención sea más prolongada que si sólo dicen su nombre. El profesor podrá formularse preguntas en árabe o en español para tener una primera noción de su nivel en cada lengua. Las preguntas del profesore acerca de los conocimientos en Traducción e Interpretación le permiten conocer en qué aspectos tendrán que hacer más hincapié en la asignatura y ayudan al estudiante a establecer la relación entre la Traducción y la Interpretación para introducirse en esta última con mayor confianza. Pero además pretende ser una forma de invitar al estudiante a realizar comentarios

por iniciativa propia. Se utilizan, por ello preguntas abiertas que den pie a múltiples respuestas y comentarios.

d) Material

Programa resumido de la asignatura puesto a disposición de los alumnos con anterioridad a través de la plataforma docente Prado.

e) Tarea

Lectura del resumen sobre aspectos teóricos de la Interpretación que se abordarán en el bloque 2 de esta unidad 1. El resumen se pondrá a disposición de los alumnos con anterioridad a través de la plataforma docente Prado.

f) Dificultades y propuesta de estrategias

	Dificultades	Propuesta de estrategias
Proceso de aprendizaje	- Carencia de la competencia lingüística suficiente para iniciarse a la interpretación árabe-español.	- Recomendación de realizar estancias y cursos o utilizar materiales didácticos para aumentar la competencia lingüística con el fin de sacar el mayor provecho de esta asignatura.

g) Evaluación

Se evalúa sobre todo la disposición del estudiante a hablar en público y a participar en clase, así como se valoran sus preferencias por el trabajo en grupo, pero también, a grandes rasgos, sus conocimientos lingüísticos y culturales respecto de las lenguas A (español) y B (árabe) y su evolución en las asignaturas de traducción árabe-español cursadas anteriormente.

h) Tutoría

El profesor invita a acudir a tutoría especialmente a los estudiantes en los que haya comprobado deficiencias básicas de la competencia lingüística que les impiden seguir el desarrollo de la asignatura. La finalidad es orientarlos en la búsqueda de vías para superarlas.

Bloque 2 (semana 2^a)

Objetivo/s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seguir analizando el perfil lingüístico y cultural de los estudiantes (continuación del bloque 1). 2. Comparar la traducción y la interpretación como actividad para facilitar al estudiante el acercamiento a los conocimientos en interpretación. 3. Introducir la terminología básica en interpretación, sus técnicas y modalidades. 4. Adquirir una impresión general sobre el ejercicio de la interpretación, los factores o esfuerzos que intervienen en el proceso de interpretación. 5. Comentar las salidas profesionales en interpretación y la responsabilidad social del intérprete profesional.
------------	---

Contenido	Presentación de diapositivas a partir del resumen sobre aspectos teóricos de la Interpretación puesto a disposición de los alumnos con anterioridad a través de la plataforma docente Prado. A modo de ejemplo práctico, ejercicios de expresión en las lenguas A y B, y ejercicios de síntesis monolingüe.
Metodología	Presentación personal. Clase plenaria. Participación del alumnado mediante ejercicios monolingües puntuales.
Evaluación	Se evalúa de forma continua la adquisición y asimilación de los contenidos teóricos abordados. Además, también se evalúa en clase los ejercicios monolingües realizados.

a) Objetivos

Mediante la exposición teórica introductoria se pretende cubrir el contenido programado en esta asignatura para las clases plenarias, a saber:

1. Diferencias entre traducción e interpretación
2. Tipos de interpretación
3. Concepto y fases de la interpretación
4. Comunicación oral: lengua oral y escrita, técnicas de oratoria pública; análisis de discurso
5. Interpretación bilateral: concepto, elementos, situación
6. Interpretación consecutiva: concepto, elementos, situación, toma de notas
7. Características del mercado de interpretación según género de interpretación, modalidad y lenguas.

Además, de repasar estos conocimientos, un objetivo añadido sería reconducir cualquier malentendido que los estudiantes puedan tener con respecto a la interpretación. En definitiva, se pretende que el estudiante se acerque gradualmente a la interpretación y que se enfrente a ella con la confianza de que tiene el conocimiento teórico suficiente y, con ello, puede establecer una conexión con los nuevos conocimientos que va a adquirir en el transcurso de la asignatura.

b) Contenido

Comprende una presentación elaborada por el profesor a partir del resumen sobre aspectos teóricos de la Interpretación puesto con anterioridad a disposición de los alumnos a través de la plataforma docente Prado. Asimismo, comprende ejemplos prácticos, ejercicios de expresión en las lenguas A y B, y ejercicios de síntesis monolingüe.

c) Metodología

Se apostará por una metodología participativa. Al tratarse de una clase de contenido teórico intentamos evitar con la metodología empleada que se convierta en una clase magistral del profesor. Por ello se presentan los conceptos fundamentales en interpretación en español para que los estudiantes confeccionen su glosario colaborando con la propuesta del término en árabe y aportando una definición. Se busca también la cooperación para la introducción de las técnicas y modalidades de interpretación y cerciorarse de que el alumnado ha preparado la

lectura del resumen previamente. Los estudiantes resumen y reproducen a raíz de la lectura recomendada por el profesor en la clase anterior las definiciones. Se fomentará que el estudiante piense en ejemplos de las modalidades mediante apoyo de fotos e imágenes que reflejen la actividad en distintas modalidades. De esta forma podemos comprobar a grandes rasgos la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes.

d) Material

Resumen teórico ofrecido con anterioridad a las dos sesiones, así como un glosario con términos básicos de interpretación, capítulos de manuales que describen las técnicas y/o modalidades de interpretación, fotos e imágenes que reflejen realidades profesionales en interpretación.

e) Tarea

Revisar el glosario elaborado en clase, completarlo y anotar dudas para la siguiente sesión y/o para las tutorías.

f) Dificultades y propuesta de estrategias

	Dificultades	Propuesta de estrategias
Proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir las técnicas de las modalidades de interpretación. -La dificultad anterior se amplía al implicar las lenguas A y B en glosario. - En los ejercicios de síntesis monolingüe, el estudiante no se atreve a realizarlos o no logra finalizarlos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar los ejemplos y recurrir a definiciones de varios autores de la bibliografía. - Repasar y comentar características de cada concepto en las lenguas A y B. - Se analiza si los problemas son léxicos, de memoria, de comprensión, de expresión u otros en función del modelo de esfuerzos propuesto por Gile (1995/2009).

g) Evaluación

La evaluación comprende el trabajo en clase como la preparación previa. Intenta englobar el nivel de comprensión de los conceptos teóricos desarrollados y su expresión en las lenguas A y B por los estudiantes: ¿se ajustan en mayor o menor medida al nivel necesario para poder cumplir con los ejercicios encomendados porque muestra la aptitud previa del estudiante para el seguimiento de la asignatura? Se valorará también, por un lado, la voluntariedad de participación en clase, así el profesor podrá tener en cuenta qué estudiantes necesitan más estímulo para superar el miedo a hablar en público y, por otro, la disposición a trabajar en grupo de los estudiantes para que el profesor fomente más este aspecto si fuera necesario, ya que resulta fundamental para el desarrollo normal de la clase. Por último, el profesor evalúa el conocimiento en ambas lenguas de la terminología básica en interpretación.

h) Tutoría

Si hemos comprobado una deficiencia generalizada en la voluntariedad de hablar en público, dejaremos en el servicio de reprografía de la facultad (y/o en la plataforma Prado) una

guía con técnicas para superar el miedo a hablar en público, abriéndole al estudiante la posibilidad de comentar dudas al respecto en horario de tutoría del profesor. Si los problemas en la realización de los ejercicios han sido generalizados, dedicaremos parte de la siguiente clase a explicar con mayor detalle y profundidad las deficiencias detectadas, pero si son puntuales se le ofrecerá al estudiante en cuestión acudir a tutoría. En cuanto al trabajo en grupo, el profesor insistirá en que los estudiantes expresen su postura con respecto al trabajo en grupo para ayudarles a superar posibles reticencias.

5.9.2. UNIDAD 2. Fundamentos de la interpretación. Ejercicios de pre-interpretación

Esta unidad comprende dos bloques:

- Bloque 1 (ocho horas, semanas 3 y 4)
- Bloque 2 (seis horas, semanas 5 y ½ de 6)

Bloque 1 (semanas 3ª y 4ª)

Objetivo/s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar las habilidades de producción oral y hablar en público (en español y árabe). 2. Reactivar la habilidad de síntesis y refrescar en qué consiste esta competencia transversal. 3. Desarrollar la capacidad de análisis. 4. Practicar ejercicios de síntesis monolingües español-español y árabe-árabe de segmentos de longitud variada. 5. Practicar la síntesis bilingüe de noticias redactadas en árabe del español. 6. Ampliar vocabulario sobre campos semánticos específicos.
Contenido	Temas de actualidad para hablar en público ante la clase. Textos periodísticos en árabe sobre noticias de actualidad y de dificultad media (primera fase). Luego se pasa a noticias más largas (de 300 palabras aprox.).
Metodología	<p>Para hablar en público: se anuncian temas de actualidad y se solicita a los alumnos que los desarrollen ante el resto de la clase, tanto en español, como en árabe, en intervenciones breves (no deben exceder los 3 minutos).</p> <p>Para la síntesis: se reactivan las palabras claves cuando sea necesario. Cada alumno desde su puesto de interpretación escucha de forma activa el fragmento original y, sin toma de notas, lo reformula en la lengua meta, al inicio de forma monolingüe, esto es, en la misma lengua que se ha dictado y posteriormente bilingüe del árabe al español. Se graba a todos los alumnos desde el puesto del profesor. Se solicita algún voluntario que quiera que se reproduzca su ejercicio. Si no, el profesor velando por la participación de todas y todos, elige una de las grabaciones para ser evaluada en clase. Se puede elegir más de una grabación. Después de cada ejercicio se recoge un <i>feedback</i> de los</p>

	compañeros de clase y del profesor.
Evaluación	Se evalúan las habilidades de oratoria, la cultura general, conocimientos de la actualidad y la capacidad del alumno de realizar una síntesis monolingüe y bilingüe de forma adecuada.

a) Objetivos

Este bloque pretende introducir a los alumnos a dos de los fundamentos esenciales de la interpretación bilateral, de enlace y consecutiva, a saber: la capacidad de hablar en público en lengua A y B y la habilidad de análisis y síntesis de un segmento de información. Si bien habíamos visto en la primera unidad algunos ejemplos de las destrezas y habilidades que exige la interpretación, es en esta unidad y en su primer bloque donde el alumnado empieza a trabajar por aislado los primeros esfuerzos o destrezas que requiere la interpretación: la escucha activa y analítica y la retención de la información más relevante. Somos conscientes que en este último esfuerzo la memoria a corto plazo desempeña un papel importante y es por ello por lo que le dedicaremos el segundo bloque de esta unidad 2.

b) Contenido

Comprende una selección de temas de actualidad relacionados con el España y el mundo árabe. Con ello se pretende, además de trabajar las habilidades, incrementar la cultura general del alumnado sobre las realidades implicadas en sus lenguas de trabajo. Así, esperamos que el alumnado esté actualizado y bien informado sobre lo que ocurre en la región hispanoárabe. En este sentido, el contenido empleado será original -adaptado cuando los objetivos docentes los requieran- y versará sobre temas de actualidad. Para la primera fase de trabajo, estará compuesto por textos periodísticos en árabe sobre noticias de actualidad y de dificultad media (primera fase). Luego se pasará a noticias más largas (de 300 palabras aprox.) con elementos abstractos (cifras y números, nombres propios, etc.).

c) Metodología

Se trata del primer bloque propiamente práctico de esta asignatura. Los ejercicios se van a realizar en laboratorio de interpretación, lo que permitirá ayudarse del sistema de mini cabinas equipadas con consolas y auriculares, así como del software de grabación. En este sentido, para los ejercicios de hablar en público, se anuncian temas de actualidad y se solicita a los alumnos que los desarrollen ante el resto de la clase, tanto en español, como en árabe, en intervenciones breves (no deben exceder los 3 minutos).

Para los ejercicios de síntesis, se reactivan al inicio las palabras claves cuando sea necesario. Cada alumno desde su puesto de interpretación escucha de forma activa el fragmento original y, sin toma de notas, lo reformula en la lengua meta, al inicio de forma monolingüe, esto es, en la misma lengua que se ha dictado y posteriormente bilingüe del árabe al español. Se graba a todos los alumnos desde el puesto del profesor. Se solicita algún voluntario que quiera que se reproduzca su ejercicio. Si no, el profesor velando por la participación de todas y todos, elige una de las grabaciones para ser evaluada en clase. Se puede elegir más de una grabación. Después de cada ejercicio se recoge un *feedback* de los compañeros de clase y del profesor.

d) Material

Como se indica más arriba en la sección de “Contenido”, el material empleado para este bloque lo compone una selección textos periodísticos (género noticia) sobre temas de actualidad relacionados con el España y el mundo árabe.

A modo de ejemplo se incluye una muestra de cada ejercicio programado para ese bloque:

- Hablar en público (español-español): ¿Qué opina sobre la cuestión política catalana y su relación con España?

- Hablar en público (árabe-árabe): ما هو رأيك حول العلاقات الاسبانية المغربية وكيف تقيما على المدى القصير والمتوسط؟

- Síntesis español-español: resume en titular la siguiente noticia.

“El presidente palestino, Mahmud Abás, emitió este fin de semana un decreto-ley para reforzar las libertades públicas en territorio palestino, lo que implica la liberación de presos por motivos políticos, con el propósito de crear un ambiente óptimo para los comicios de este año.

El decreto prevé generar "una atmósfera de libertades públicas en todos los territorios de Palestina" y garantizar que se puedan llevar a cabo actividades políticas sin restricciones, y se emite en el marco del pacto entre facciones de este mes en El Cairo, por el que se comprometieron a respetar el calendario electoral previsto”.

- Síntesis árabe-árabe: resume en titular la siguiente noticia.

قال مستشار الأمن القومي الأميركي الأسبق، جون بولتون، إن النظام الإيراني يمثل الخطر الأساسي أمام تحقيق أمن واستقرار المنطقة.

واستبعد بولتون، خلال مقابلة خاصة مع قناة "العربية"، أن يتغير سلوك النظام الإيراني الحالي بشكل إيجابي تحت أي ظرف.

كما أكد مستشار الأمن القومي الأميركي الأسبق على وجوب إشراك دول الخليج العربي في أي مفاوضات حول اتفاق نووي جديد مع إيران.

- Síntesis árabe-español:

قالت اللجنة العسكرية الليبية المشتركة للعربية، اليوم الأحد، إن طرابلس مستعدة لاستقبال كل النواب لتوحيد البرلمان، وإن الظروف الأمنية مهيأة لعقد جلسة البرلمان.

وأكد مجلس النواب الليبي بدء التجهيزات لعقد جلسة في العاصمة طرابلس لمنح الثقة للحكومة الجديدة.

e) Tarea

Estar al tanto de la actualidad nacional e internacional. Leer prensa en árabe y español. Realizar ejercicios de síntesis de forma autónoma e incorporar vocabulario de actualidad al glosario personal.

f) Dificultades y propuesta de estrategias

	Dificultades	Propuesta de estrategias
Proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de cultura general o hábito de leer prensa. - Falta de competencia lingüística en español o en árabe. - No distinguir con facilidad la información esencial de la secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer un listado de medios para su consulta periódica y explicar la importancia de la cultura general para el ejercicio de la interpretación. - Sugerir soluciones para afianzar el nivel lingüístico requerido (ver recomendaciones de la unidad 1). - Explicar en qué consiste la síntesis y ofrecer ejemplos, así como recomendar

		una serie de ejercicios específicos para trabajar de forma autónoma.
--	--	--

g) Evaluación

La evaluación será continua y pone el foco en las habilidades de oratoria, la cultura general, conocimientos de la actualidad y la capacidad del alumno de realizar una síntesis monolingüe y bilingüe de forma adecuada. Como se ha dicho antes, los ejercicios se graban para su posterior revisión por parte del profesor y se tendrá en cuenta el progreso del alumno de cara a la evaluación continua.

h) Tutoría

Se revisan las grabaciones no analizadas en clase. Si hemos comprobado una deficiencia generalizada relativa a estas destrezas, se vuelve a abordar en clase con pautas específicas y ejercicios para el progreso autónomo. Este material se dejará a disposición del alumnado a través de la plataforma Prado. Si los problemas en la realización afectan a alumnos concretos, se le ofrecerá al estudiante en cuestión acudir a tutoría para revisar su grabación y ofrecerle orientaciones de mejora.

Bloque 2 (semanas 5ª y ½ de la 6ª)

Objetivo/s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar el esfuerzo de memoria a corto y largo plazo (en español y árabe). 2. Desarrollar la capacidad de anticipación mediante el ejercicio de <i>clozing</i> 3. Desarrollar la sinonimia como recurso lingüístico útil para la producción en interpretación. 4. Ampliar vocabulario sobre campos semánticos específicos.
Contenido	Textos periodísticos en árabe sobre noticias de actualidad y de dificultad media (primera fase). Luego se pasa a noticias más largas (de 300 palabras aprox.).
Metodología	Para alcanzar los objetivos marcados en este bloque se realizarán ejercicios específicos para trabajar el esfuerzo de memoria, anticipación mediante el <i>clozing</i> y la ampliación lingüística mediante la sinonimia.
Evaluación	Se evalúan las habilidades de memoria, capacidad de anticipación y riqueza léxica de cada alumno.

a) Objetivos

Este bloque se dedica a abordar la destreza de la memoria, uno de los esfuerzos principales en el proceso de interpretación en sus distintas modalidades y técnicas. En nuestro objetivo didáctico de detenernos en cada una de las destrezas que requiere el ejercicio de la interpretación, con el fin de ejercitarlas por separado y de que el alumnado tome conciencia de su labor, continuamos en este bloque con la memoria a corto y largo plazo, tras haber trabajado la escucha activa y síntesis en el bloque anterior. Además, se abordan otras dos destrezas complementarias: la capacidad de anticipación y riqueza léxica mediante ejercicios específicos. Los ejercicios se presentarán en formato monolingüe y bilingüe.

b) Contenido

Comprende una selección de temas de actualidad relacionados con el España y el mundo árabe. Los textos periodísticos -adaptado cuando los objetivos docentes los requieran- se toman de medios nacionales e internacionales. El contenido de los ejercicios de memoria estará compuesto por textos periodísticos en español y en árabe sobre noticias de actualidad, cuyo grado de dificultad irá *in crescendo* (titular, *lead*, cuerpo) hasta fragmentos de 300 palabras aprox. El texto periodístico ofrece la ventaja de la redundancia (un apoyo para la memoria) con la incorporación gradual de detalles secundarios y elementos abstractos en el cuerpo. Para reforzar la destreza de la memoria se abordarán algunas estrategias de memorización como la visualización de elementos abstractos, la estructuración mental de la información, la asimilación del sentido y otras reglas mnemotécnicas.

c) Metodología

Para los ejercicios de memoria se reactivan las palabras claves cuando sea necesario antes de comenzar el ejercicio. Cada alumno desde su puesto de interpretación escucha de forma activa el fragmento original leído a una velocidad media (sin superar las 120 palabras/minuto) y, sin toma de notas, lo reformula en la lengua meta, al inicio de forma monolingüe, esto es, en la misma lengua que se ha dictado y posteriormente bilingüe del árabe al español. Se graba a todos los alumnos desde el puesto del profesor. Se solicita algún voluntario que quiera que se reproduzca su ejercicio. Si no hay voluntario, el profesor, velando por la participación de todos y todos, elige una de las grabaciones para ser reproducida en clase. Se puede elegir más de una grabación para comparar el desempeño de varios alumnos. Como apoyo, se proyectará la transcripción del fragmento leído. Después de cada ejercicio se recoge un *feedback* de los compañeros de clase y del profesor.

Para el ejercicio de sinonimia, se proyectan un texto o enunciado en español y árabe con marcas en determinadas palabras o fragmentos. Se solicita a los alumnos cambiar el elemento marcado por un sinónimo que guarde la mayor carga de sentido original. Pueden recurrir a sinónimos, reformular la frase, aplicar la ampliación o la reducción lingüísticas, entre otros recursos y estrategias. Igual que en los anteriores ejercicios, la corrección será grupal y abierta los comentarios y observaciones de todo el alumnado.

Para los ejercicios de clozing realizados en clase, se vuelve a proyectar el mismo texto empleado en el ejercicio de sinonimia (en árabe y en español), pero esta vez se le han amputado palabras y se solicita al cada alumno que lea el texto y rellene sobre la marcha las palabras que faltan. Trabajar el mismo texto que se empleó en la sinonimia contribuye también a trabajar de forma indirecta la memoria. El alumno ha de guiarse por indicadores contextuales y la palabra elegida para rellenar el hueco debe ser coherente con el sentido textual. Este ejercicio, al igual que los demás, se corrige en clase con la participación del alumnado. Se analizan y se comentan todas las opciones propuestas.

d) Material

Como se indica más arriba en la sección de “Contenido”, el material empleado para este bloque lo compone una selección textos periodísticos (género noticia) sobre temas de actualidad relacionados con el España y el mundo árabe.

A modo de ejemplo se incluye una muestra de cada ejercicio programado para ese bloque:

- SINONIMIA 1

Irán rechaza la propuesta europea de celebrar una reunión informal con EEUU

Teherán, 01 marzo (EFE).

El Ministerio de Exteriores de Irán **considera** que "no es el momento **propicio** para celebrar **la reunión no oficial**" propuesta por la Unión Europea (UE) con la **presencia** de Estados Unidos para tratar el **contencioso** nuclear.

El portavoz de Exteriores, Said Jatzadeh, **justificó** su rechazo en "las recientes **posturas y movimientos** de EEUU y los tres países europeos", en **alusión** a Francia, Reino Unido y Alemania, **signatarios** del acuerdo nuclear de 2015 (JCPOA, en sus siglas en inglés).

"No ha habido cambios en el **comportamiento** de EEUU", según el **comunicado** publicado anoche, en el que **se acusa** a la administración de Joe Biden de **continuar** con "la **política fallida** de máxima presión de (Donald) Trump".

El portavoz iraní denunció asimismo que EEUU "tampoco **ha declarado** su compromiso con la **implementación** de todas sus obligaciones **bajo** el JCPOA y la resolución 2231 del Consejo de Seguridad de la ONU".

"El **camino a seguir** es bastante claro: EEUU debe **poner fin** a sus sanciones ilegales y unilaterales y **volver** a sus compromisos con el JCPOA", del que Washington **se retiró** en 2018, indicó la nota.

CLOZE 1

Irán _____ la propuesta _____ de celebrar una _____ informal con _____

El Ministerio de _____ de Irán considera que "no es el _____ propicio para celebrar la reunión no _____" propuesta por la _____ Europea (UE) con la presencia de Estados _____ para tratar el contencioso _____.

El portavoz de Exteriores, Said Jatzadeh, justificó su _____ en "las _____ posturas y movimientos de EEUU y los _____ países europeos", en alusión a Francia, _____ y Alemania, signatarios del _____ nuclear de 2015 (JCPOA, en sus siglas en inglés).

"No ha habido _____ en el comportamiento de EEUU", _____ el comunicado publicado _____, en el que se acusa a la _____ de Joe Biden de continuar con "la _____ fallida de máxima _____ de (Donald) Trump".

El portavoz _____ denunció asimismo que EEUU "_____ ha declarado su _____ con la implementación de todas sus _____ bajo el JCPOA y la _____ 2231 del Consejo de Seguridad de la ONU".

"El camino a seguir es bastante _____: EEUU debe poner fin a sus _____ ilegales y _____ y volver a sus compromisos con el _____", del que _____ se retiró en 2018, indicó la nota.

MEMORIA

Los ejercicios son del tipo:

1. Memorización de titulares de noticias: se empieza con cinco titulares, de dificultad media. Luego se pasa a diez titulares.
2. A cada titular se le añade información, y se puede llegar a 7-8 titulares con información complementaria.
3. Técnica propuesta: memorizar titulares por repetición de la reproducción o por asociación/relación de sucesos/acercamientos.

Memoria 1 (español-español)

Se leerán cinco titulares en español. Debe memorizarlos con el máximo detalle posible y en el mismo orden:

1. Batet condena el vandalismo y la violencia, "inadmisibles" en democracia
2. Meritzel Batet hace arder Twitter
3. Los mayores de 45 años y personas en riesgo podrán vacunarse en Marruecos antes del 31 de julio
4. Irán califica de "fructíferas" las conversaciones con el director del OIEA
5. Abás ordena por decreto reforzar las libertades públicas ante los comicios palestinos

Memoria 2 (árabe-árabe y/o árabe-español)

- (1) أسباب الحادث ما زالت مجهولة.. 10 قتلى في تحطم طائرة بولاية جونقلي في جنوب السودان
- (2) بانتظار الموافقة الأميركية.. إيران تعلن التوصل إلى تفاهم مع كوريا الجنوبية بشأن آلية لاسترداد أموالها المجمدة
- (3) السعودية تعلن تدمير طائرة مسيرة أطلقها الحوثيون تجاه المنطقة الجنوبية
- (4) على هامش اجتماع الجامعة العربية.. وزير الخارجية القطري يلتقي نظيره المصري في القاهرة
- (5) الاقتصاد التركي يسجل نشاطا قويا بنمو 5.9% في الربع الرابع من عام 2020

e) Tarea

Estar al tanto de la actualidad nacional e internacional. Leer prensa en árabe y español. Realizar de forma autónoma ejercicios de memoria a partir de noticieros y titulares e incorporar vocabulario de actualidad al glosario personal.

f) Dificultades y propuesta de estrategias

	Dificultades	Propuesta de estrategias
Proceso de aprendizaje	- Falta de capacidad de memoria a corto y/o largo plazo. - Falta bagaje léxico en español y/o árabe.	- Se recomiendan realizar de forma autónoma ejercicios mnemotécnicos para desarrollar la destreza de la memoria. - Sugerir soluciones para afianzar el nivel lingüístico requerido (lecturas y glosarios).

g) Evaluación

La evaluación será continua y pone el foco en las habilidades desarrolladas en los

ejercicios de memoria, sinonimia y anticipación léxica, así como en la capacidad del alumno de realizar una reformulación monolingüe y bilingüe de segmentos memorizados. Como se ha dicho antes, los ejercicios se graban para su posterior revisión por parte del profesor y se tendrá en cuenta el progreso del alumno de cara a la evaluación continua.

h) Tutoría

Se revisan las grabaciones no analizadas en clase. Si hemos comprobado una deficiencia generalizada relativa a estas destrezas, se vuelve a abordar en clase con pautas específicas y ejercicios para el progreso autónomo. Este material se dejará a disposición del alumnado a través de la plataforma Prado. Si los problemas en la realización afectan a alumnos concretos, se le ofrecerá al estudiante en cuestión acudir a tutoría para revisar su grabación y ofrecerle orientaciones de mejora.

5.9.3. UNIDAD 3. Exposiciones grupales

Lecturas *Manual del intérprete* (Herbert, 1970) y *ABil español/inglés Spanish/Englis: autoaprendizaje de interpretación bilateral* (Bourne, Iglesias-Fernández y Sánchez-Adam, 2013)

Esta unidad comprende un solo bloque de tres horas dedicado a las exposiciones grupales.

Bloque 1 (semanas 6^a-7^a)

Objetivo/s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Profundizar en aspectos teóricos y profesionales de la interpretación. 2. Propiciar la reflexión crítica del alumnado respecto del ejercicio de la interpretación y las cualidades que exige este oficio. 3. Conocer y asimilar las principales estrategias de interpretación. 4. Conocer y entender los esfuerzos necesarios para el ejercicio de la interpretación bilateral.
Contenido	Las obras <i>Manual del intérprete</i> (Herbert, 1970) y <i>ABil español/inglés Spanish/Englis: autoaprendizaje de interpretación bilateral</i> (Bourne, Iglesias-Fernández y Sánchez-Adam, 2013), la batería de preguntas relacionadas con el contenido y los resúmenes del profesor.
Metodología	Las exposiciones grupales deberán responder a preguntas teóricas y prácticas formuladas previamente según el guion de trabajo autónomo.
Evaluación	Se evalúa el grado de cumplimiento de la tarea asignada a cada grupo que expone.

a) Objetivos

El objetivo principal es familiarizar al estudiante con todos los contenidos teórico-prácticos desarrollados en las obras, con el fin de propiciar una reflexión profunda sobre el ejercicio de la interpretación y aprovechar ese conocimiento en la práctica.

b) Contenido

El contenido de este bloque lo componen las obras *Manual del intérprete* (Herbert, 1970) y *ABil español/inglés Spanish/Englis: autoaprendizaje de interpretación bilateral* (Bourne, Iglesias-Fernández y Sánchez-Adam, 2013), la batería de preguntas elaborada por el

profesor respecto al contenido de cada una y los resúmenes que el profesor pondrá a disposición del alumnado.

c) Metodología

Como se ha indicado anteriormente, los grupos formados para esta asignatura han de elaborar al menos una exposición temática en clase. Pueden elegir entre las cuatro lecturas obligatorias. Deberán seguir el guion del trabajo autónomo para elaborar una presentación oral ante la clase en la fecha indicada para ello. La exposición podrá contener aspectos específicos de la obra por indicación previa del profesor y en línea con el interés docente de la clase. A la conclusión de cada presentación, se abre el turno de preguntas y comentarios del alumnado y del profesor, que podrán pedir aclaraciones, añadir o matizar partes del contenido de la exposición. El objetivo es propiciar una reflexión colectiva sobre cuestiones de relevancia para el ejercicio de interpretación.

d) Material

El material está compuesto principalmente por las dos obras, los resúmenes de las mismas, el guion de preguntas y, como es lógico, las presentaciones elaboradas por cada grupo.

e) Tarea

Al alumnado que no le toca exponer, se le solicitará leer los resúmenes de las dos obras y preparar preguntas para plantearlas en clase. En este sentido, se debe elaborar una lista de criterios de evaluación de una interpretación bilateral.

f) Dificultades y propuesta de estrategias

	Dificultades	Propuesta de estrategias
Proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Falta de coordinación entre los integrantes del grupo de trabajo a la hora de elaborar la exposición.- La exposición no cubre todos los apartados indicados.	<ul style="list-style-type: none">- Se preguntará antes de la exposición por división del trabajo y posibles problemas de coordinación. Se toma nota de cualquier incidencia.- Se las omisiones son notorias, se solicitará que añadan la información ausente y pongan la presentación a disposición de la clase vía Prado.

g) Evaluación

Se evalúa el grado de cumplimiento de la tarea asignada a cada grupo que expone, así como el grado de conocimiento y dominio de los temas tratados a través de las respuestas aportadas a las preguntas. La evaluación será continua y, como se indica en el apartado 7, las exposiciones grupales computarán en la evaluación global de la asignatura.

h) Tutoría

Las tutorías están a disposición de los grupos en la fase de preparación de la exposición grupal y con posterioridad a ella para resolver cualquier duda que puedan tener al respecto.

5.9.4. UNIDAD 4. La toma de notas e introducción a la interpretación consecutiva

Esta unidad comprende tres bloques:

- Bloque 1 (cuatro horas, semana 8ª)
- Bloque 2 (cuatro horas, semanas 9ª)
- Bloque 3 (seis horas, semanas 10ª-11ª)

Bloque 1 (semana 8ª)

Objetivo/s	1. Conocer y asimilar los principios teóricos y prácticos de la toma de notas. 2. Conocer y asimilar la función de la toma de notas en la interpretación dialógica (bilateral y consecutiva) 3. Conocer las principales propuestas de toma de notas.
Contenido	Las obras Rozan, J. F. (1956). <i>La prise de notes en Interprétation Consécutive</i> y Bosch March, C. (2012). <i>Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante</i> , la batería de preguntas relacionadas con el contenido y los resúmenes del profesor.
Metodología	Las exposiciones grupales deberán responder a preguntas teóricas y prácticas formuladas previamente según el guion de trabajo autónomo.
Evaluación	Se evalúa el grado de cumplimiento de la tarea asignada a cada grupo que expone.

a) Objetivos

El objetivo principal es familiarizar al estudiante con el sistema de toma de notas (TN) y su uso en la interpretación bilateral y consecutiva. De este modo, se pretende que asimilen el contenido teórico-práctico desarrollado en las obras respecto de los principios de la TN, las propuestas, los procesos, cómo y cuándo se toma nota, etc. A partir de aquí, el bloque pretende que cada estudiante vaya elaborando su propio sistema de TN de acuerdo con sus necesidades, capacidad de memoria y abstracción, símbolos, etc. Este conocimiento se fijará en la práctica con ejercicios específicos.

b) Contenido

El contenido de este bloque lo componen las obras Rozan, J. F. (1956). *La prise de notes en Interprétation Consécutive* y Bosch March, C. (2012). *Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante*, la batería de preguntas elaborada por el profesor respecto al contenido de cada una y los resúmenes que el profesor pondrá a disposición del alumnado.

c) Metodología

Al igual que en la unidad 3, los grupos formados para esta asignatura han de realizar una exposición temática en clase, elegida de entre las cuatro lecturas obligatorias. Deberán seguir el guion del trabajo autónomo para elaborar una presentación oral ante la clase en la fecha indicada para ello. La exposición podrá contener aspectos específicos de la obra por indicación previa del profesor, como dedicarse a una sola propuesta de TN, y en línea con el interés docente de la clase. A la conclusión de cada presentación, se abre el turno de preguntas

y comentarios del alumnado y del profesor, que podrán pedir aclaraciones, añadir o matizar partes del contenido de la exposición. El objetivo es propiciar una reflexión colectiva sobre cuestiones de relevancia para el ejercicio de interpretación.

d) Material

El material está compuesto principalmente por las dos obras aquí indicadas, los resúmenes de estas, el guion de preguntas y, como es lógico, las presentaciones elaboradas por cada grupo.

e) Tarea

Al alumnado que no le toca exponer, se le solicitará leer los resúmenes de las dos obras y preparar preguntas para plantearlas en clase. En este sentido, se debe elaborar una lista de principios que debe cumplir toda propuesta de TN y ejemplos de uso en la interpretación bilateral y/o consecutiva.

f) Dificultades y propuesta de estrategias

	Dificultades	Propuesta de estrategias
Proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de coordinación entre los integrantes del grupo de trabajo a la hora de elaborar la exposición. - La exposición no cubre todos los apartados indicados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se preguntará antes de la exposición por división del trabajo y posibles problemas de coordinación. Se toma nota de cualquier incidencia. - Se las omisiones son notorias, se solicitará que añadan la información ausente y pongan la presentación a disposición de la clase vía Prado.

g) Evaluación

Se evalúa el grado de cumplimiento de la tarea asignada a cada grupo que expone, así como el grado de conocimiento y dominio de los temas tratados a través de las respuestas aportadas a las preguntas. La evaluación será continua y, como se indica en el apartado 7, las exposiciones grupales computarán en la evaluación global de la asignatura.

h) Tutoría

Las tutorías están a disposición de los grupos en la fase de preparación de la exposición grupal y con posterioridad a ella para resolver cualquier duda que puedan tener al respecto.

Bloque 2 (semana 9ª)

Objetivo/s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repasar las principales propuestas teóricas de toma de notas. 2. Practicar la toma de notas de forma monolingüe (ES/ES y AR/AR). 3. Incentivar el espíritu de crítica constructiva respecto de las propuestas analizadas. 3. Contribuir a que cada alumno desarrolle su propio sistema de TN.
------------	---

Contenido	Presentación del profesor que resume las principales propuestas (Rozan, Matyssek, Aguilera Pleguezuelo y El Sayed Ali) con ejemplos y ejercicios prácticos.
Metodología	El profesor presentará en clase una panorámica que cubre las principales propuestas de TN e irá lanzando preguntas para comprobar el grado de asimilación entre el alumnado. Para estas sesiones se realizarán ejercicios de TN monolingües (ES/ES y AR/AR) y se analizarán de forma crítica en clase. Se velará para que cada alumno plasme los principios básicos de la TN en su propuesta personal.
Evaluación	A través de los ejercicios de clase, se evalúa el grado de asimilación y aplicación de los fundamentos de la TN.

a) Objetivos

En estas dos sesiones se pretende repasar las principales propuestas teóricas de toma de notas, a partir de una presentación gráfica y resumen elaborado por el profesor. Abordará propuesta por propuesta (Bosch Mach, 2012) y dará orientaciones para la combinación árabe-español. El grado de asimilación de las diferentes propuestas se irá comprobando mediante la práctica de la toma de notas de forma monolingüe (ES/ES y AR/AR), velando por incentivar el espíritu de crítica constructiva respecto de las propuestas analizadas y que cada alumno vaya afianzando su propio sistema de TN.

b) Contenido

La presentación elaborada por el profesor resume las principales propuestas y técnicas de TN. En concreto, se abordarán como propuestas generales las de Rozan (1956) y Matyssek (1989), y la adaptación de la TN al árabe, realizada por Aguilera Pleguezuelo y El Sayed Ali (1985/2012), con ejemplos y ejercicios prácticos.

c) Metodología

Se procederá a presentar en clase una panorámica que cubre las principales propuestas de TN e irá lanzando preguntas para comprobar el grado de asimilación entre el alumnado. Para estas sesiones se realizarán ejercicios de TN monolingües (ES/ES y AR/AR), en los que el profesor leerá el fragmento original o reproducirá en audio/vídeo grabaciones recopiladas para este fin. Posteriormente se reformula el fragmento por parte del alumno elegido y se analizarán de forma crítica su TN. Se velará por que cada alumno plasme los principios básicos de la TN en su propuesta personal.

d) Material

El material está compuesto por una presentación con diapositivas que resumen el contenido ya anunciado. En los ejercicios monolingües (ES/ES y AR/AR) se emplearán textos periodísticos leídos por el profesor o se reproducirán fragmentos de audio/vídeo recopiladas para este fin.

Se resumen a continuación los fundamentos abordados con ejemplos ES/AR:

FUNCIÓN DE LA TOMA DE NOTAS

- 1- La toma de notas en un apoyo a la memoria y nunca puede sustituirla
- 2- La toma de notas es un recurso mnemotécnico y puesto que requiere un gran nivel de concentración reactiva la memoria
- 3- La toma de notas consiste en apuntar conceptos, ideas y no palabras
- 4- La toma de notas es un sistema mixto de símbolos y contenido lingüístico

- 5- Las notas han de reflejar un análisis del discurso lógico y coherente
- 6- Las notas han de responder al estado no verbal en que se encuentran las ideas en la mente en su paso de una lengua a otra
- 7- Los términos de sentido unívoco se han de anotar: nombres propios, cifras, términos científicos o técnicos
- 8- Las notas son personales y no transferibles
- 9- Las notas son de utilidad inmediata
- 10- Las notas deben tener forma vertical, deben ser claras y esquemáticas
- 11- Las notas han de reflejar la propia imaginación y creatividad del que las toma
- 12- Las notas suponen una salvaguarda
- 13- Las notas permiten una interpretación fluida y elegante de las ideas del discurso.

LAS NOTAS NO DEBEN SER

- 1- Un dictado de palabra por palabra
- 2- No se trata de una toma de notas taquigráfica
- 3- No deben presentar demasiados símbolos ni ser demasiado densas
- 4- No deben ser resultado de una improvisación en el momento de la toma de notas, sino de un sistema ya aprendido
- 5- No deben recoger artículos, preposiciones, demostrativos, etc.

SIETE PRINCIPIOS BÁSICOS

- 1- Se toman notas de ideas y conceptos, no de las palabras
- 2- Se hace uso de las reglas de abreviación
- 3- Se hace uso de la ilación y concatenación de ideas
- 4- Se emplea la negación y la pluralidad
- 5- Se hace uso del énfasis
- 6- Se emplea un formato vertical
- 7- Se hace uso del formato *décalage*

Rozan nos indica que el objetivo fundamental reside en trabajar con ideas y no con palabras. Se trataría de analizar el discurso y descomponerlo en sus respectivos y diversos elementos.

- 1- Analizar el discurso
- 2- Descomponerlo en sus elementos
- 3- Ordenar las ideas en principales y secundarias, y éstas en función de las primeras
- 4- Encadenamiento lógico de las ideas del discurso

Se trata de aprender a interpretar las notas como si se tratara de escalas musicales. Las notas deben de estar automatizadas para no incorporar ningún esfuerzo más a nuestra capacidad de procesamiento limitada.

REGLAS DE ABREVIACIÓN

Abreviación de palabras

Diabetes=Dibtes

Ciencias= Scs

Científicos= Scos

Abreviación de grupo de palabras

Producción= prodn

Producto= prodt

Productividad= prody

Abreviación de tiempo verbal

سأتحدث لاحقاً عن الهجرة = I” hablaré
inmigración

سوف تأتي التحسينات فقط = ↑ futuro

ووافقت الوفود على الخطة = Plan Ok

سوف يتفقون على الخطة إذا = Plan Ok futuro

الاسبوع الماضي = wk←

العام القادم = — prox.

هذه السنة = Yr↓

Abreviación de estilo: conectores

من أجل التوصل إلى اتفاق = xra→Ok

فيما يتعلق بالوضع كما هو متصور في الوقت الحاضر
= Situac- hoy

no sola = ومع ذلك ، فهي ليست الوحيدة

Símbolos de expresión

1- Pensamiento (:):pensar, ser de la
opinión, considerar

My delgc-:= يعنقد وفدي ذلك

I:= عندي نفس الرأي

Sp: ^m = تشارك إسبانيا نفس الرأي

Palabra: verbos de lengua: tomar; ser o
estar; expresar

يود وفدي إعطاء الكلمة بشأن التقرير الاقتصادي

My delgc- “Informe econco (\$)

كانت تصريحات وفد المملكة المتحدة سلبية للغاية

“ delegc- GB muy –

Discusión: argumentar; afrontar

المصالحة الاقتصادية والاجتماعية يجب أن تناقش اليوم
التعديلات التي اقترحها الوفد السوفيتي

Ok eco.social “hoy →← URSS

Símbolo de movimiento

Hacia fuera: salir, exportar, exiliar, etc. →

وقد تم إرسال التقرير إلى الجمعية العامة

Informe → Ass.Grl

بريطانيا العظمى لم تصدر أي فحم

GB no → carbón

Hacia dentro: entrar, importar, inmigrar,
etc.←

قررت إسبانيا تخفيض وارداتها من الغاز الجزائري
وتفضيل الغاز الأمريكي

Sp↓ ← Oil Argel/ Ok Oil EEUU

SÍMBOLOS DE TOMA DE NOTAS

Dar, transferir, llegar →

Exportar, exportaciones, causa ==>

Recibir, atraer, etc. < —

Importar, importaciones, consecuencia <==

Mejorar, aumentar, fortalecer ↗

Disminuir, agravar, bajar ↘

Ser, estar, equivaler =

Diferente #

Decir, hablar, comunicar “

Diálogo < >

Discreción, conflicto >>

Pensar, opinar, creer : Querer, desear ♥

Ahora, en este momento, hoy, en la
actualidad↓

A través de, por X

Similitud, semejanza //

Acuerdo aprobación OK

Énfasis (debajo del concepto) ___

Énfasis fuerte ==

Disminución de énfasis -----

Aproximación más o menos + - ≈

Paz PX
 Precio pvp. P\$
 Política Π
 Línea política ---Π
 Político Π°
 Bomba B'''
 País, estado, territorio □
 Occidente Occte
 Oriente ☉
 Cristo †
 Región ■
 Países en vías de desarrollo □↑
 Mundo x
 Internacional ®
 Congreso, reunión, debate, negociación ☞
 Jefe, líder †
 Sorpresa !
 Aviso, advertencia Δ
 Revolución, cambio, modificación ©
 Change
 Industria ¶
 Trabajo, trabajador, obrero, proletariado Ô
 Agricultura, campesino Ψ
 Guerra, lucha, ejército
 Relación RR
 Elecciones, referéndum □
 Hombre, persona, ser humano ♀♀

Pueblo, nación ○
 Asesinato, muerte
 Religión, iglesia †
 Perspectivas ☉
 Trabajo, empleo JOB
 Desempleo, paro –JOB
 Huelga JOB
 Pluriempleo + JOB
 Ventaja <
 Desventaja >
 Opinión pública ☉ ○
 Me complace, estoy agradecido ☺

Negación plural y énfasis

Negación:

إذا استمر الأمر بهذه الطريقة لن يتم توقيع الاتفاقية

No Ok/ acuerdo

سويسرا لم تستورد القطن العام الماضي

Suiza No ←algodón (Yr)

نحن نعترض بشدة على اقتراح إجراء تصويت

No votar

Plural:

Gobiernos = govs

Acuerdos = Oks

Énfasis:

تم ممارسة ضغط كبير = Presión

كان هناك ضغط كبير جدا = Presión+

e) Tarea

A partir de las propuestas analizadas y del desarrollo de los ejercicios de clase, los alumnos deberán elaborar su propio glosario de abreviaturas y símbolos.

f) Dificultades y propuesta de estrategias

	Dificultades	Propuesta de estrategias
Proceso de	- Que no se hayan asimilado en	- Se recomendará seguir realizando

aprendizaje	la práctica los fundamentos de la TN.	ejercicios autónomos hasta automatizar la técnica de TN.
-------------	---------------------------------------	--

g) Evaluación

A través de los ejercicios de clase, se evalúa el grado de asimilación y aplicación de los fundamentos de la TN.

h) Tutoría

Si se observa que el alumno que no ha asimilado el sistema de TN y que no progresa en los ejercicios prácticos, se le recomendará acudir a tutoría para poder ofrecerle una orientación más personalizada.

Bloque 3 (semanas 10^a-11^a)

Objetivo/s	1. Practicar la interpretación consecutiva con TN del árabe al español. 2. Contribuir a que cada alumno desarrolle su propio sistema de TN.
Contenido	-Técnicas de anotación. -Ejercicios de interpretación AR/ES con TN.
Metodología	Ejercicios de interpretación AR/ES con TN a partir de textos periodísticos leídos por el profesor y fragmentos originales en formato audiovisual recopilados de fuentes abiertas (prensa, instituciones públicas, etc.). Evaluación de la interpretación y análisis de la TN.
Evaluación	A través de los ejercicios de clase, se evalúa el grado de asimilación y aplicación de los fundamentos de la TN en la interpretación consecutiva AR/ES.

a) Objetivos

En estas dos sesiones se pretende repasar las principales propuestas teóricas de toma de notas, a partir de una presentación gráfica y resumen elaborado por el profesor. Abordará propuesta por propuesta (Bosch Mach, 2012) y dará orientaciones para la combinación árabe-español. El grado de asimilación de las diferentes propuestas se irá comprobando mediante la práctica de la toma de notas de forma monolingüe (ES/ES y AR/AR), velando por incentivar el espíritu de crítica constructiva respecto de las propuestas analizadas y que cada alumno vaya afianzando su propio sistema de TN.

b) Contenido

Este bloque comprende ejercicios para trabajar las técnicas de anotación y la interpretación AR/ES con TN.

c) Metodología

El profesor leerá fragmentos de textos periodísticos de diversa longitud o reproducirá en audio/vídeo grabaciones recopiladas para fines didácticos de fuentes abiertas (prensa, instituciones públicas, etc.). Posteriormente se reformula el fragmento por parte del alumno elegido y se analizarán de forma crítica su TN. El análisis se abre a todo el alumnado para

ofrecer propuestas de mejora, sugerencias, posibles cambios en la abreviación o símbolos, etc. Se velará para que cada alumno plasme los principios básicos de la TN en su propuesta personal.

d) Material

El material está compuesto por fragmentos de textos periodísticos de diversa longitud o reproducirá en audio/vídeo grabaciones recopiladas para fines didácticos de fuentes abiertas (prensa, instituciones públicas, etc.)¹⁷. Una obra útil en este sentido es el cuaderno *Árabe de prensa. Método para la comprensión auditiva y escrita* (Carandell, Sánchez-Ratía y Teziti, 2008), sus cien textos repartidos en dos volúmenes y las grabaciones en audio de sus textos¹⁸.

A modo de ejemplo se muestra uno de los textos empleados en el ejercicio de interpretación consecutiva AR/ES con TN:

تحقيق للجزيرة يرجح: إسرائيل وأمريكا قتلتا "عمدا" طالبات مدرسة ميناب

صباح يوم السبت 28 فبراير/شباط 2026 توافدت عشرات الطالبات إلى مدرسة "الشجرة الطيبة" الابتدائية للبنات في مدينة ميناب جنوبي إيران، في بداية أسبوع دراسي جديد. وفي التوقيت ذاته تقريباً، أطلقت الولايات المتحدة وإسرائيل أولى ضرباتهما التي استهدفت مواقع عسكرية وحكومية في عموم إيران.

بعد ساعات قليلة، بدأت صور الدمار تتوارد من ميناب التابعة لمحافظة هرمزكان. ووفقاً للتصريحات النهائية الصادرة عن السلطات القضائية المحلية ومنظمات حقوق الإنسان، فقد أودى هذا القصف بحياة 165 شخصاً، الغالبية العظمى منهم من الفتيات الصغيرات اللواتي تتراوح أعمارهن بين 7 و12 عاماً، بالإضافة إلى إصابة 95 آخرين بجروح متفاوتة.

لاحقاً أكد متحدثان باسم وزارة الحرب الأمريكية، والجيش الإسرائيلي لمجلة تايم ووكالة أسوشيتد برس عدم علمهما باستهداف مدرسة، وادّعت مواقع وحسابات موالية لإسرائيل على مواقع التواصل الاجتماعي أن الموقع "جزء من قاعدة للحرس الثوري". غير أن تحليل صور الأقمار الصناعية على مدار أكثر من عقد يروي قصة مختلفة تماماً.

e) Tarea

A partir de los ejercicios realizados y las TN analizadas en clase, se recomienda seguir ampliando el glosario de abreviaturas y símbolos, con la incorporación de nuevas entradas para reflejar vocabulario recuente en árabe (Véase Aguilera Pleguezuelo y El Sayed Ali 1985/2012).

f) Dificultades y propuesta de estrategias

	Dificultades	Propuesta de estrategias
Proceso de aprendizaje	- Que no se haya automatizado un sistema de la TN. -Que la falta de competencia lingüística impida la correcta realización del ejercicio.	- Se recomendará seguir realizando ejercicios autónomos hasta automatizar la técnica de TN. - Sugerir soluciones para afianzar el nivel lingüístico requerido (ver recomendaciones de la unidad 1).

g) Evaluación

Evaluación de la interpretación y análisis de la TN. A través de los ejercicios de clase, se evalúa el grado de asimilación y automatización de la TN en el proceso de interpretación

¹⁷ Véase a modo de ejemplo, las entrevistas que publica Casa Árabe: <https://www.youtube.com/c/Prensacasaarabe/playlists>

¹⁸ Disponible en: <https://blog.uclm.es/escueladetradores/materiales-cuaderno-8/> y <https://blog.uclm.es/escueladetradores/materiales-cuaderno-8-ii/>

consecutiva árabe-español.

h) Tutoría

Si se observa que el alumno que no ha asimilado el sistema de TN y que no progresa en los ejercicios prácticos, se le recomendará acudir a tutoría para poder ofrecerle una orientación más personalizada.

5.9.5. UNIDAD 5. Introducción a la Interpretación Bilateral: ejercicios prácticos

Esta unidad comprende dos bloques:

- Bloque 1 (tres horas, semana 12^a)
- Bloque 2 (diez horas, semanas 13 y 14^a)

Bloque 1 (semana 12^a)

Objetivo/s	1. Repasar las características de la interpretación bilateral (IB), sus destrezas y ámbitos en los que se emplea. 2. Conocer y entender los criterios de evaluación de la IB.
Contenido	Breve exposición sobre la IB con ejemplos teórico-prácticos.
Metodología	Se expone una presentación elaborada por el profesor a modo de una panorámica sobre la IB.
Evaluación	Se evalúa la asimilación de conceptos vistos en las unidades anteriores y la interacción con el desarrollo de la clase.

a) Objetivos

Se pretende volver sobre la IB para hacer un repaso de sus características principales antes de introducir a su práctica del árabe al español. La IB ya fue abordada anteriormente en las exposiciones grupales a partir de las lecturas recomendadas (método *ABiI*), por lo que este repaso profundizará en los contenidos ya cubiertos. Sin embargo, nos detendremos en los criterios de evaluación de la IB para conocerlos y asimilarlos de cara al siguiente bloque práctico.

b) Contenido

Exposición sobre la IB, sus fundamentos teórico-prácticos y sus criterios de evaluación. Comprende las pautas de evaluación aplicables a la revisión de una interpretación, la propuesta de evaluación como tarea didáctica de algún teórico como, por ejemplo, Kutz (1997) y la presentación de la lista de símbolos de corrección del profesor.

c) Metodología

El profesor elaborará una presentación sobre la IB, sus destrezas y ámbitos en los que se emplea, así como sobre sus criterios de evaluación. Esta presentación servirá de repaso en clase e incentivará la participación y la reflexión colectiva de todo el alumnado mediante preguntas directas e indirectas sobre la IB y su evaluación. Se emplearán ejemplos reales para incentivar el debate.

d) Material

El material está compuesto por la presentación sobre la IB y sus criterios de evaluación.

En este sentido, se proyectará la propuesta de criterios de evaluación de Kutz (1997) y la tabla de símbolos de corrección del profesor:

En la evaluación pretendemos, sobre todo, que sea clara y que los criterios por los que se rige sean nítidos para que se cumpla su fin: orientar el aprendizaje de los estudiantes. Así, los estudiantes conocen desde el principio estos criterios, que se dividen en criterios lingüísticos y extralingüísticos, para que a la evaluación de los profesores se sume la autoevaluación del estudiante y la posibilidad de su evaluación del trabajo de otro compañero.

ERRORES	SÍMBOLOS
Artículos	ART
Calco	Cal
Concordancia	C
Contrasentido	CS
Enlace	↔
Falso sentido	FS
Falta de adaptación cultural	-C
Gramática	Gr
Impropio (uso de vocabulario)	Imp
Omisión	Om
Ortografía	ORT
Preposición	Prep
Registro	Reg
Sentido	S
Sobretraducción	Sobre
No se entiende el motivo del error	?
Error de revisión. La versión es correcta	OK
EN REVISIÓN DE IB	
Comunicación paraverbal	CpV + / CpV -
Comunicación no verbal (comprensión y producción)	CNV +/ CNV-
Funciona la comunicación	Sí / No / Regular

Tabla 4: Criterios de corrección. La tabla refleja los criterios para la revisión de cualquier ejercicio de traducción/interpretación.

También informaremos al estudiante sobre los criterios concretos para evaluar una IB¹⁹.

Son siete los criterios aplicados:

¹⁹ Lista elaborada por Sánchez Adam y Pradas Macías en el año 2000 como baremo de evaluación de la interpretación de enlace en el marco del Máster *Traducción de textos con fines específicos* organizado por la Universidad de Sevilla.

- Adecuación del contenido - información
- Comunicación no verbal del intérprete
- Precisión
- Estilo adaptado a la situación comunicativa
- Estrategias comunicativas
- Protocolo (diferencias culturales)
- Disminuir distancia (acercar contenido / adaptar el registro)

e) Tarea

Revisar un ejemplo real de interpretación bilateral árabe-español de acuerdo con los criterios de evaluación de la IB y sus características. Comentar la evaluación en la siguiente sesión.

f) Dificultades y propuesta de estrategias

	Dificultades	Propuesta de estrategias
Proceso de aprendizaje	- La desmotivación o 'miedo' a la asignatura hace que el estudiante se abstenga de participar en la clase.	-Intentaremos potenciar el concepto de evaluación y autoevaluación como realidad extraacadémica y fomentar la participación del estudiante con preguntas para que pueda comprobar sus conocimientos y la posibilidad de participación cuando lo estime. Si conseguimos su participación, también podremos detectar las causas de su pasividad.

g) Evaluación

Se evalúa el grado de asimilación de las características de la IB y sus criterios de evaluación. El contacto con los estudiantes en la primera y segunda unidad les ha permitido a los profesores comprobar la voluntad de participación en clase. Al ser la participación una condición importante en el marco de la misma, intentaremos fomentarla en aquellos estudiantes más reticentes cuyo máximo obstáculo suele ser el miedo a hablar en público.

h) Tutoría

Aparte de las recomendaciones que realizamos en clase para vencer el miedo a hablar en público y los intentos de fomentar la participación de todos los estudiantes, invitaremos a los estudiantes más reticentes a participar en clase a que acudan a las tutorías y piensen en las razones de sus temores. A veces el perfil del estudiante, en cuanto a sus competencias, en absoluto impediría un seguimiento adecuado de las clases. En las tutorías podemos comunicarle este extremo e impedir que abandone o 'sufra' esta asignatura por prejuicios.

Bloque 2 (semanas 13 y 14^a)

Objetivo/s	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar a la práctica de la IB árabe < > español 2. Trabajar la IB en situaciones comunicativas del ámbito oficial (entrevista a cargo político) y social (jurídico-administrativo: policía fronteriza, aduanas, extranjería y asilo). 3. Familiarizar al alumnado con la variación de código y diglosia en lengua árabe a partir de las situaciones interpretadas. 4. Contemplar el lenguaje no verbal como un elemento más de la comunicación. 5. Conocer las diferencias en el lenguaje no verbal en España y en los países árabes. 6. Aplicar estrategias de interpretación: repregunta en caso de duda, síntesis para redundancias, ampliación semántica y parafraseo para carencia de equivalencias en la lengua meta, recuperación de información omitida y de terminología propia empleada por los interlocutores (adecuación del vocabulario al contexto comunicativo/interlocutores).
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> -Preparación de la interpretación: documentación y terminología. -Automatismos conversacionales. -Ejercicios de activación y refuerzo léxico. -IBs en situaciones comunicativas de interpretación representadas en clase: entrevistas a un responsable político y a un solicitante de asilo.
Metodología	<p>El profesor prepara el guion de las entrevistas. Se representan en clase junto con otro profesor/a y/o estudiantes. En cada ocasión, interpretará uno o varios alumnos.</p> <p>Los interlocutores pueden escenificar el guion en árabe moderno estándar o en árabe dialectal marroquí (propuesto).</p> <p>Cuando sea posible, se grabará en vídeo y/o audio para revisarlo en clase y de forma autónoma.</p>
Evaluación	Se evaluará la IB siguiendo las pautas de evaluación indicadas en el bloque 1 de esta unidad.

a) Objetivos

El objetivo es que los estudiantes se inicien en la práctica de la IB y vayan familiarizándose con sus características principales, con las peculiaridades de las situaciones comunicativas interpretadas (vocabulario y terminología propios de cada situación comunicativa, registro lingüístico, diglosia en árabe estándar-dialectal, etc.) y que puedan realizar una IB de medianamente aceptable, habiéndose preparado adecuadamente para ella, si bien no conviene olvidar que estamos en la primera fase de formación en esta modalidad de interpretación. En este sentido, queremos introducir a los estudiantes a la interpretación del lenguaje no verbal (LNV) como portador de carga semántica y como un posible elemento asimétrico si comparamos el LNV extendido en España y en los países árabes.

Por otro lado, pondremos el foco en las estrategias que pueden aplicar los estudiantes en su interpretación cuando la necesidad lo exija. En concreto, trataremos de aplicar las siguientes, que por experiencia las necesita el alumnado de árabe-español en la etapa de

iniciación: ante cualquier duda, deben cerciorarse repreguntando al emisor, pueden sintetizar la información redundante, pueden aplicar la ampliación semántica y parafraseo cuando se enfrenten a carencias de equivalencias en la lengua meta o, por el contrario, la reducción semántica cuando se disponga de la terminología precisa y los interlocutores optan por el parafraseo. Asimismo, le recomendaremos aplicar la recuperación de información omitida y de terminología propia empleada por los interlocutores, para así garantiza una adecuación del vocabulario al contexto comunicativo y/o registro de los interlocutores.

b) Contenido

Escenificaremos cuatro situaciones para realizar la IB. Los elementos de las situaciones son las siguientes:

1ª situación

Entrevista de un medio de comunicación español al presidente argelino Abdelmadjid Tebboune.

Tema de fondo: la entrevista se dividirá en varios fragmentos temáticos (situación política del país, el movimiento de protesta o *hirak* que vive el país, reforma de la constitución, proceso de consulta a los grupos políticos, educación, las relaciones geopolíticas con los países vecinos, etc.). En cada sesión se abordará uno o más fragmentos en función del progreso general.

2ª situación

Interpretación de enlace en el puesto de la policía fronteriza y aduanas.

Lugar: Puerto de Algeciras

Sexo y origen de la persona: hombre, Marruecos

3ª situación

Acompañamiento en el proceso de tramitación de la tarjeta de residencia y permiso de trabajo en España

Lugar: Oficina de extranjería de Granada

Sexo y origen de la persona: Mujer, Marruecos

4ª situación

Primera entrevista a una persona solicitante de asilo que acaba de llegar a España.

Origen de la persona: Yemen

Tema de fondo: relato personal hasta llegar a España.

Lugar de la entrevista: CETI de Melilla.

c) Metodología

En esta unidad y en la siguiente se interpretarán básicamente situaciones comunicativas

escenificadas por los profesores y los estudiantes para simular las situaciones reales.

La mayoría de los estudiantes suele responder bastante bien a la participación en las escenificaciones y preparan bien las situaciones a partir del guion. Sin embargo, para los estudiantes con mayor dificultad para hablar en público presentaremos también una escenificación con una situación de interpretación social en vídeo en la que los estudiantes pueden trabajar desde las cabinas. De esta forma se ayuda a que el estudiante vaya ganando confianza y se sienta más seguro para actuar ante los demás compañeros y los profesores. Se familiariza al estudiante con el uso de equipos técnicos y la limitación de tiempo para interpretar, pero también a estudiar las ventajas e inconvenientes del contacto directo y el indirecto con los interlocutores. Las interpretaciones en el marco de las escenificaciones las grabaremos en vídeo cuando sea posible para poderlas revisar conjuntamente en clase.

d) Material

El material está compuesto por el guion de las entrevistas, la documentación previa y grabaciones en audio/vídeo.

A modo de ejemplo, se incluye un fragmento del guion de entrevista política (consultas y reforma de la Constitución). Las situaciones 2 y 3 se presentarán en el tema libre. La entrevista al solicitante de asilo está en formato audiovisual.

1) Periodista: Muchas gracias por su buena acogida, Sr. presidente, y por aceptar esta entrevista. Es para mí un placer poder por fin entrevistar al nuevo presidente de Argelia, al señor Abdel Mayid Tebboun. Bienvenido, Sr. presidente.

الرئيس الجزائري: شكرا لكم على الدعوة وأيضا على اهتمامكم بالوضع في بلدنا .

2) Periodista: Sr. presidente. Sin salir del tema de las consultas que está usted llevando a cabo con personalidades nacionales del ámbito político. Me gustaría saber si estos contactos abordan o recogen, de alguna manera, las reivindicaciones y aspiraciones del movimiento al-Hirák. ¿Qué nos puede decir sobre esta cuestión?

الرئيس الجزائري: أنا وعدت في مرحلة من المراحل خاصة خلال الحملة الانتخابية أنني سوف استكمل ما طلبه الحراك الذي قلت عنه مبارك.

وقد التزمت بتجسيد كل طلبات الحراك المبارك بما فيه تعديل الدستور والقوانين وتعديل جذري لأسس ديمقراطيتنا في الجزائر، وبناء ديمقراطية حقّة ومحاربة الإقصاء بكل أوجهه ومحاربة الفساد وأخلفة المجتمع.

هذه وكلها كانت مطالب الحراك والدستور يدخل في هذا الإطار.

3) Periodista: Sr. presidente, sobre la reforma de la Constitución. ¿Hay ya fecha para esta cita? ¿Cuándo podremos contar con una nueva Constitución?

الرئيس الجزائري: لقد سبق أن كانت لدينا تجربة في تعديلات دستورية أخرى، فضلنا أن يتم أولا إعداد مسودة توزع فيما بعد على كل الفئات ليكون تعديلا شاملا للدستور.

ولما ننتهي من النسخة النهائية، يقدم الدستور للبرلمان بغرفتيه لمناقشته والتصويت عليه قبل عرضه على الاستفتاء الشعبي. وبعد كل هذه الإجراءات نصل إلى استفتاء.

4) Periodista: Muchas gracias, Sr. presidente, por haber aceptado esta entrevista, y esperamos verle, de nuevo, muy pronto.

الرئيس الجزائري: شكرا وإلى اللقاء إن شاء الله.

e) Tarea

Los estudiantes han de autoevaluar su interpretación y preparar en grupo una escenificación sobre una entrevista en la sección extranjería (solicitante marroquí).

f) Dificultades y propuesta de estrategias

	Dificultades	Propuesta de estrategias
Proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Disminuir la distancia cultural por desinformación temática y/o falta de anticipación de la situación. -Controlar su papel como intérprete. -Desconocimiento del tecnolecto que impide la correcta comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante analizará en qué aspectos verbales (1ª o 3ª persona...) o no verbales (posición, gestos, etc.) se ha manifestado esa dificultad. -Analizar si se ha situado de una parte u otra y en qué se ha manifestado. -Ver si se ha documentado sobre las situaciones comunicativas que le ha tocado interpretar para anticipar expectativas de la situación comunicativa.

g) Evaluación

Se evalúa evaluará la IB siguiendo las pautas de evaluación indicadas en el bloque 1 de esta unidad. Profesores y estudiantes realizarán conjuntamente la revisión de las IBs grabadas aplicando las pautas de evaluación de la IB.

h) Tutoría

Los profesores comentarán con los estudiantes, si lo desean y/o las dificultades de los estudiantes así lo requiriesen, la evaluación de las interpretaciones. Recomendaremos además a aquellos estudiantes con grandes dificultades para llevar a cabo una IB los ejercicios (esfuerzos implicados en IB) que más les convenga en función de la fase de la interpretación que mayor esfuerzo les suponga, y a aquellos que tengan más dificultad en cuanto a la tipología textual, les propondremos búsquedas que posteriormente comenten en tutoría²⁰.

²⁰ Esta acción tutorial (orientación de ejercicios) se hace extensiva a todas las tutorías que se ofrecen en el marco de esta asignatura.

5.9.6. UNIDAD 6. Seminario práctico y simulacro de examen

Síntesis AR>ES e interpretación bilateral AR<>ES

Esta unidad comprende un solo bloque dedicado a las dos pruebas:

- Bloque 1 (cuatro horas, semana 15^a)

Bloque 1 (semanas 15^a)

Objetivo/s	1. Realizar un simulacro de examen de síntesis árabe>español con TN. 2. Realizar un simulacro de examen de IB árabe<>español con TN.
Contenido	-Repaso breve de cada encargo y de sus criterios de evaluación (síntesis e IB). -Ejercicio evaluable de síntesis árabe>español con TN. -Ejercicio evaluable de IB árabe<>español con TN.
Metodología	Se anuncian descriptores con antelación. Los ejercicios se grabarán. Se repasa brevemente cada encargo y sus criterios de evaluación (síntesis e IB). Se realiza primero el ejercicio de síntesis (250-300) palabras. En segundo lugar, se realiza el ejercicio de IB en el que intervienen dos profesores, uno para español (entrevistador) y otro para árabe (entrevistado). El alumnado debe entregar sus notas. La revisión tomará en consideración tanto la grabación de los dos ejercicios como la TN de cada alumno. A las conclusiones globales de la corrección de los dos ejercicios dedicamos la siguiente clase.
Evaluación	Se evaluarán los dos ejercicios en línea con los criterios de evaluación antes mencionados y se emitirá una nota global.

a) Objetivos

El objetivo de este bloque es que el alumnado ejercite la síntesis AR>ES y la IB AR<>ES en condiciones exigentes que simulan la prueba de examen y, por ende, pretenden reflejar un caso real. Con esto contribuimos a que todo el alumnado se familiarice con esta situación, que pueda probar sus capacidades y las habilidades adquiridas respecto de los dos ejercicios antes de realizar el examen ordinario, que pueda anticipar el nivel de exigencia de dicho examen y prepararse para ello como es debido.

b) Contenido

El repaso breve de cada encargo y de sus criterios de evaluación (síntesis e IB) para poner en situación al alumnado que va a realizar el simulacro.

Para el ejercicio evaluable de síntesis árabe>español con TN se empleará como texto origen un fragmento de noticia sobre Irán. El texto será adaptado para este fin. Por ejemplo, se le amputará el título y se acortará su longitud (250-300 palabras aprox.) y se cambiarán aquellos términos muy especializados o poco frecuentes, haciendo uso para ello de índices de frecuencia

(es usa ChatGPT con el prompt “*Quiero que me adaptes el siguiente texto según la frecuencia de uso en lengua árabe y me cambies todas aquellas palabras que no estén entre las 2000 palabras más frecuentes en árabe por otras sinónimas sin alterar el sentido y que la longitud máxima sea de 250 palabras...*”).

Tema del ejercicio: Bombardeos de Estados Unidos e Israel a Irán.

Para el ejercicio evaluable de IB árabe<>español con TN se empleará como guion original un fragmento adaptado de la entrevista al presidente de Argelia. Tema: la educación en Argelia.

c) Metodología

El profesor anuncia la penúltima semana de clase: fecha y hora de las dos pruebas, así como descriptores para que el alumnado se documente y las prepare.

El día de la prueba: puesta a punto del sistema de grabación, repaso breve de cada encargo y de sus criterios de evaluación (síntesis e IB) y realización del ejercicio de síntesis, en el que el profesor lee a un ritmo medio el texto de entre 250-300 palabras. Una vez que se ha asegurado de que la grabación de todos los alumnos se ha realizado correctamente, se pasa al segundo ejercicio de IB en el que intervienen dos profesores, uno para español (entrevistador) y otro para árabe (entrevistado). Los dos escenifican del modo más natural posible el guion de la entrevista. Después de cada pregunta/respuesta se le da el turno a los alumnos para que graben su producción en la lengua meta.

El alumnado debe entregar sus notas. La revisión tomará en consideración tanto la grabación de los dos ejercicios como la TN de cada alumno.

A las conclusiones globales de la corrección de los dos ejercicios dedicamos la siguiente clase. Siguiendo los criterios de corrección se irá mencionando los errores más comunes salvaguardando el anonimato de los alumnos que los cometen.

d) Material

Como hemos indicado antes, el material está compuesto por un texto adaptado de una noticia sobre COVID-19 en Marruecos para el ejercicio de síntesis y por un fragmento adaptado de la entrevista al presidente de Argelia, sobre la educación en Argelia.

Texto de la síntesis AR>ES con TN:

هل بدأت الحرب على إيران مرحلة تغيير الحكم؟

هذه حرب عن مستقبل الجمهورية الإسلامية نفسها، عن بقائها، وليست بسبب خلاف حول الملف النووي أو الصواريخ إلا بشكل محدود.

بدأت الحرب الأميركية/الإسرائيلية الثانية على إيران صباح السبت 28 فبراير/شباط. واستهدفت الضربة الأولى، التي خرجت من إسرائيل، قادة كبارًا سياسيين وعسكريين، منهم المرشد علي خامنئي، وعلي لاريجاني، وعلي شمخاني، ومحمد باكبور، ووزير الدفاع عزيز ناصر زادة.

أدت الضربة إلى مقتل خامنئي وعدد من القادة. وبعد ذلك شاركت القوات الأميركية الموجودة قرب إيران في الهجمات، واتسع القصف ليشمل أماكن كثيرة.

وجاء الرد الإيراني كما كان متوقعًا، إذ استخدمت إيران صواريخ متوسطة المدى وطائرات مسيّرة. وضربت أهدافًا في إسرائيل والأردن ومواقع عسكرية أميركية في العراق ودول الخليج العربية، ما عدا عُمان، التي قُصف ميناء الدقم فيها في اليوم التالي.

ومع نهاية اليوم الأول، ذكرت تقارير أن سفن شحن تلقت رسائل من إيران تطلب وقف المرور عبر مضيق هرمز.

وهذه هي الحرب الثانية خلال أقل من تسعة أشهر، وقد تستمر أيامًا أو أسابيع، وقد تكون واسعة من حيث الأماكن داخل إيران.

وجاءت الحرب بعد يومين من جولة محادثات بين واشنطن وطهران في جنيف، قيل إنها شهدت تقدمًا. فكيف فتح الرئيس دونالد ترامب الطريق لهذه الحرب؟ وما أهدافها؟ وإلى أين قد تصل؟

Fuente: *Aljazeera*.

Palabras y expresiones cambiadas en el texto original:

- تغيير الحكم → مرحلة إسقاط النظام
- عن مستقبل → حول مصير
- بقائها → وجودها
- ليست بسبب خلاف → لا تتعلق بأية خلافات
- إلا بشكل محدود → إلا بصورة جانبية
- صباح → في ساعات الصباح المبكر
- استهدفت الضربة الأولى → استهدفت موجة الغارات الأولى
- التي خرجت من إسرائيل → التي انطلقت من إسرائيل
- قادة كبار → قيادات الصف الأول
- مقتل → اغتيال
- وبعد ذلك شاركت القوات → ولم تلبث القوات... أن شاركت
- الموجودة قرب إيران → المنتشرة في المنطقة المحيطة بإيران
- واتسع القصف ليشمل أماكن كثيرة → باتت تستهدف نطاقًا واسعًا من الأهداف
- وجاء الرد كما كان متوقعًا (تبسيط في الصياغة) → جاء الرد... كما كان متوقعًا
- طائرات مسيّرة → الطائرات بدون طيار
- مواقع عسكرية أميركية → مواقع تواجد عسكري أمريكي
- في دول الخليج العربية → في كافة دول الخليج العربية
- ومع نهاية اليوم الأول → ومع حلول مساء اليوم الأول
- ذكرت تقارير أن → وردت تقارير بأن
- تطلب وقف المرور عبر → بمنع الملاحة عبر
- قد تستمر → المتوقع أن تستمر
- واسعة → واسعة النطاق

- من حيث الأماكن → على مستوى نوعية المواقع المستهدفة
- جاءت الحرب → اندلاع الحرب
- جولة محادثات → جولة التفاوض
- شهدت تقدماً → أحرزت تقدماً كبيراً
- فتح الطريق لهذه الحرب → مهد الطريق لإطلاق الحرب
- أهدافها → الأهداف الحقيقية
- وإلى أين قد تصل؟ → ما الذي يمكن أن تؤدي إليه بالفعل؟

Guion de la IB árabe<>español con TN:

1) **Periodista:** Buenas tardes. Retomamos nuestra la entrevista con nuestro invitado el presidente de Argelia. Gracias, Sr. Abdel Mayid Tebboun, de nuevo, por brindarnos esta oportunidad, y gracias a todos y a todas por su fidelidad.

الرئيس الجزائري: شكرا لكم على الدعوة ومرحبا بكم دائما في بيتكم هذا.

2) **Periodista:** Sr. presidente, abrimos este último bloque de nuestra entrevista con el tema de la Educación en Argelia. ¿Qué reformas piensan introducir en vuestro programa marco para mejorar el sistema educativo en el país?

الرئيس الجزائري: أنا أدافع عن التغيير الجذري للمنظومة التربوية بالأخص الطور الابتدائي لأنها بداية الكتابة في ذهن الطفل الذي يذهب للمدرسة التي تملأ رأسه بأي شيء تريده، حيث قد يخرج من هذه المدرسة منحرف أو مواطن صالح. إذن بالنسبة للبرامج أنا أمتنع إدخال الإيديولوجية في التعليم. بالنسبة للبرنامج سأخفض البرامج الدراسية، وينبغي تدريس التلميذ حسب سنّه وبالتدرج حتى يتخرج من الجامعة.

3) **Periodista:** Sr. presidente, ¿qué otras medidas piensan adoptar en favor de los estudiantes en los ciclos de primaria y secundaria?

الرئيس الجزائري: أطالب أيضا بتوفير النقل المدرسي مثلا لمن يستحقونه وهم الذين لا يملكون لباسا يقيهم البرد ويسيرون في الأحوال.

ويجب أن يمنح لهم أيضا خبز وجبن في المطاعم المدرسية، وعلى هذه المطاعم أن توفر أيضا للتلاميذ وجبات ساخنة وستكون هناك عقوبات صارمة ضد من لم يلتزم بهذه.

4) **Periodista:** Gracias, de nuevo, Sr. presidente, y gracias al público por acompañarnos.

الرئيس الجزائري: شكرا وإلى اللقاء في مرة قادمة إن شاء الله.

Fuente: *Ennahar TV*

e) Tarea

Los estudiantes han de autoevaluar sus ejercicios y aportar sus comentarios para la siguiente sesión de revisión en clase. Asimismo, deben anotar todas las dudas que les surgen después de este simulacro para plantearlas en clase o en tutoría.

f) Dificultades y propuesta de estrategias

	Dificultades	Propuesta de estrategias
Proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">-No tener bien asimilados los fundamentos de la síntesis con reformulación en lengua meta y/o IB.-No tener automatizado el sistema de TN.-Lagunas de vocabulario en árabe o español que impide la transmisión correcta del sentido original.	<ul style="list-style-type: none">-El estudiante, con la ayuda del profesor, analizará qué destrezas o fases necesita reforzar (comprensión, memoria, TN, producción o coordinación).-Se recomendarán ejercicios autónomos para la destreza que necesita reforzar.-Ver si se ha documentado sobre las situaciones comunicativas que le ha tocado interpretar para anticipar expectativas de la situación comunicativa.

g) Evaluación

Los dos ejercicios serán evaluados de acuerdo con los criterios de evaluación antes mencionados y se emitirá una nota global de los dos ejercicios. El estudiante tendrá acceso a la corrección de sus pruebas y podrá plantear las dudas que tenga en la clase de revisión o en tutorías individuales.

h) Tutoría

Los profesores comentarán con los estudiantes, si lo desean y/o las dificultades de los estudiantes así lo requiriesen, la evaluación de las interpretaciones. Recomendaremos además a aquellos estudiantes con grandes dificultades en la síntesis AR>ES con TN o en la IB ejercicios orientados a cada esfuerzo implicado. A aquellos que tengan más dificultad de vocabulario, les propondremos búsquedas y recopilación terminológica que posteriormente comentarán en tutoría.

5.10. Criterios de evaluación

El sistema de calificaciones se expresará mediante calificación numérica de 0 a 10 según lo establecido en el RD 1125/2003, de 3 de septiembre, por el que se establece el sistema de créditos y sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en territorio nacional.

La evaluación de los alumnos de esta asignatura, respetando lo estipulado en la guía docente oficial²¹ correspondiente, se realizará grosso modo en base a los siguientes criterios generales:

- 1) Prueba final de interpretación: 70%

²¹ Véase guía docente oficial del curso 2025-2026:

<https://grados.ugr.es/traduccion/docencia/plan-estudios/interpretacion-1-arabe/guia-docente>

- Ejercicio de Síntesis (B-A) de textos no especializados (50%)
- Ejercicio de Interpretación Bilateral, basado en situaciones comunicativas semejantes a las practicadas en clase (50%)

2) Evaluación continua en los seminarios y exposiciones: 30%

- Asistencia y participación activa en clase y en los seminarios: 15%
- Taller 1: Exposición y participación en libro 1 (Manual de Traducción): 7,5 %
- Taller 2: Exposición y participación en libro 2 (Toma de Notas): 7,5 %

La calificación final reflejará el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y se basará en un baremo ponderado para la transmisión del contenido del mensaje original y la expresión en lengua término, que constituirán lo esencial de la calificación, así como en una valoración de conjunto de la presentación (seguridad, fluidez, agilidad, entonación).

Cualquier estudiante que haya obtenido una nota inferior a 4/10 en uno de los ejercicios deberá volver a presentarse a la prueba correspondiente en la convocatoria siguiente.

Aquellos estudiantes que por causas justificadas no puedan cumplir con el método de evaluación continua en convocatoria ordinaria podrán solicitar acogerse a la Evaluación Única Final durante las 2 primeras semanas de impartición de la asignatura. Para ello deberán presentar una solicitud escrita al director del departamento responsable de la asignatura²².

El sistema de calificaciones se expresará mediante calificación numérica de 0 a 10, según lo establecido en el R.D. 1125/2003 de 3 de septiembre, por el que se establece el sistema de créditos y sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en territorio nacional.

La calificación final reflejará el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y se basará en un baremo ponderado para la transmisión del contenido del mensaje original y la expresión en lengua término, que constituirán lo esencial de la calificación, así como en una valoración de conjunto de la presentación (seguridad, fluidez, agilidad, entonación).

Igualmente, se ha contemplado la *evaluación continua* para esta asignatura, siempre y cuando el alumno, interesado a acogerse a esta modalidad de evaluación, asista con regularidad a las clases presenciales, supere las pruebas de síntesis e IB que se realizan en la Unidad 6 y participe en los trabajos de exposición y debate propuestos.

La Evaluación Única Final constará de dos partes:

- Ejercicio de Síntesis (AR>ES) de textos no especializados (50%)
- Ejercicio de Bilateral (AR<>ES), basado en situaciones comunicativas semejantes a las practicadas en clase (50%).

Porcentaje sobre la calificación final: 100%

Los criterios de evaluación y las anotaciones de corrección se detallan más arriba, en el bloque 1 de la unidad 5. De modo general se guiarán por el grado de cumplimiento de parámetros de calidad de la interpretación (transmisión correcta y completa del sentido del audio original, uso de la lengua, locución, etc.).

²² Véase normativa, cap. IV, art. 8.2., p. 9 <https://www.ugr.es/sites/default/files/2017-09/examenes.pdf>

Cualquier estudiante que haya obtenido una nota inferior a 4/10 en uno de los ejercicios deberá volver a presentarse a la prueba correspondiente en la **convocatoria extraordinaria** siguiente.

5.11. Referencias bibliográficas y documentales para la asignatura

5.11.1. Bibliografía fundamental

- Aguilera Pleguezuelo, J. y El Sayed Aly, M. (2012). *Cuaderno del Intérprete y Léxico Básico de Congresos (AR-ES-AR)*. Escuela de Traductores de Toledo, UCLM.
- Bosch March, C. (2012). *Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante*. Granada: Comares.
- Bourne, J., Iglesias Fernández, E. y Sánchez-Adam, C. (eds.) (2013). *ABil español/inglés Spanish/Englis: autoaprendizaje de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- Bowen, David y Bowen, Margareta (1984). *Steps to Consecutive Interpreting*. Washington: Pen and Booth.
- Carandell Robusté, Juan, Sánchez-Ratia, Jaime y Teziti, Ahmed (2008) *Árabe de prensa. Método para la comprensión auditiva y escrita* (vols. 1 y 2). Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.
- Didaoui, M. (2000). *Al-taryama wa al-tawāṣul: dirāsa taḥlīliya ‘ilmiya li iškāliyat al-iṣṭilāh wa dawr al-muṭarīyim*. Beirut: Al-markaz al-ṭaqāfi al-‘arabī.
- Gile, Daniel (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Gillies, Andrew (2005). *Note-Taking for Consecutive Interpreting: A Short Course*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Hatim, Basil y Mason, Ian (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso* [Trad. de Salvador Peña]. Barcelona: Ariel.
- Herbert, Jean (1972). *Manual del intérprete*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- Illiescu Gheorghiu, Katalina (2001). *Introducción a la interpretación. La modalidad consecutiva*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Kelly, Dorothy; Nobs, Marie-Louise; Sánchez, Dolores y Way, Catherine (eds.) (2003). *La direccionalidad en traducción e interpretación: perspectivas teóricas, profesionales y didácticas*. Granada: Ediciones Atrio.
- Mahyub Rayaa, Bachir y Zarrouk, Mourad (2013). *Interpretación Simultánea (árabe-español): método para la enseñanza-aprendizaje*. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.
- Mahyub Rayaa, Bachir y Zarrouk, Mourad (2017). *A Handbook for Simultaneous Interpreting Training from English, French and Spanish to Arabic*. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.
- Rozan, Jean F. (1956). *La prise de notes en interprétation consécutive*. Ginebra: Universidad de Ginebra.

5.11.2. Bibliografía complementaria

- 'Aÿina, Mohamed (1989). *Nadariyat al-tarÿama*. Tunis: Institut Bourguiba des Langues Vivantes.
- Collados Aís, Angela y Fernández Sánchez, María Manuela (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- Nolan, James (2005). *Interpretation Techniques and Exercises*. Texas: Multilingual Matters.
- Petit, Núria (1997-98). *Interpretación consecutiva, interpretación simultánea y traducción*. *Sendebär* 8/9, 13-22.
- Vallejo-Nájera, Juan Antonio (1990). *Aprender a hablar en público hoy*. Barcelona: Planeta.
- Ýumeyl, Kamel (1989). *Al-luga al-'Arabiya fï wasā'il al-i'lām*. Kuwait: Agencia Kuwaití de Noticias.

5.11.3. Enlaces recomendados

Biblioteca universitaria de la Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/~biblio/>

Repositorios:

<https://webgate.ec.europa.eu/sr/> (sección árabe)

Canal de Casa Árabe en Youtube: <https://www.youtube.com/c/Prensacasaarabe/playlists>

Medios en lengua árabe:

www.aljazeera.net

www.alarabiya.net

www.france24.com

www.bbcarabic.com

Asociaciones profesionales:

AIIC (Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias)

<http://www.aiic.net>

AICE (Asociación de Intérpretes de Conferencia de España)

<http://www.aice-interpret.es>

5.12. Compromiso del profesor

El profesor de la asignatura concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una tarea compartida en la que profesor y alumnos deben implicarse de una manera solidaria y responsable. Estima, además, que sólo se justifica como docente en tanto que es capaz de estimular, facilitar y orientar el aprendizaje. En base a ello se compromete formalmente ante los alumnos a:

- Explicar el primer día de clase el contenido de esta Guía Docente.
- Facilitar al alumnado los materiales de trabajo necesarios para la realización de las prácticas y actividades, con antelación.
- Orientar a los estudiantes en la realización tanto de trabajos individuales como en equipo.
- Facilitar los procedimientos a seguir en la búsqueda de materiales necesarios.
- Realizar prácticas que mejoren su rendimiento académico.
- Posibilitar la participación del alumno para que exprese sus opiniones de forma libre.
- Informar de forma personalizada de los resultados de sus prácticas, trabajos y examen sugiriendo, en su caso, vías de mejora.
- Respetar los horarios de tutorías y, en el caso de que sean necesarios cambios, informar previamente al alumno de los nuevos horarios.
- Someterse a una evaluación de la actividad docente por parte del alumnado.

5.13. Compromiso del/la alumno/a

El/la alumno/a ha de desempeñar un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta participación puede expresarse del siguiente modo:

- Asistir a clase con regularidad y justificar las posibles ausencias.
- Participar de forma activa en clase, planteando dudas o expresando opiniones sobre los aspectos tratados.
- Realizar las actividades sugeridas y los trabajos complementarios.
- Trabajar en la asignatura de forma regular y cumplir los plazos fijados para el desarrollo de cada actividad.
- Colaborar con los compañeros/as en las tareas de grupo y asumir las responsabilidades que conlleva el trabajo en equipo.
- Solicitar al profesor la orientación y la ayuda que estime necesaria.
- Sugerir al profesor nuevos enfoques o vías metodológicas para mejorar la calidad de la docencia.
- Colaborar en la evaluación cuando la institución académica inicie el periodo de evaluación de la actividad docente.

5.14. Guía para el estudio y el aprendizaje del/la alumno/a

Hemos considerado útil incluir en esta parte una especie de Guía de Estudio que ayude, de alguna manera, al estudiantado a organizar y rentabilizar su tiempo dedicado al estudio y aprendizaje. Para ello, se parte de los siguientes presupuestos:

- Sólo se aprende bien lo que se desea aprender, es decir, es necesaria la voluntad de aprender.
- La aplicación de lo aprendido refuerza el aprendizaje. Traslade lo aprendido a situaciones reales y relacione unos casos con otros. Para ello, es necesario realizar las prácticas programadas.
- El conocimiento de los resultados de aprendizaje anima a seguir aprendiendo. No dude en acudir a las tutorías para conocer los resultados de sus pruebas, comentarios y prácticas y así valorar su evolución.
- Hay condiciones que favorecen el estudio: estudiar en el mismo lugar, estudiar solo (excepto cuando trabaje en grupo), estudiar todos los días, estudiar a las mismas horas.
- La planificación es fundamental en el proceso de aprendizaje. Elabore un plan de trabajo personal desde el comienzo del curso. No obstante, dosifique sus fuerzas de modo que pueda destinar tiempo también a otras actividades.
- La motivación es también del propio alumno/a. No se desanime si el trabajo le desborda, hable con sus profesores para que le enseñen a abordar las actividades de la forma más conveniente.
- No olvide que la Universidad de Granada dispone de servicios de orientación pedagógica a los estudiantes y que imparte talleres sobre métodos de aprendizaje y cómo afrontar situaciones de estrés y ansiedad en los estudios o en su vida personal (<https://ve.ugr.es/secretariados-y-unidades/orientacion>).
- Para aprehender los contenidos de las lecturas de los textos proporcionados se aconsejan una serie de pautas.
- La actitud en clase es un elemento muy importante en el proceso de aprendizaje. Por ello le recomiendo:
 - Llegar puntualmente a clase.
 - Prestar atención a la exposición del profesor/a.
 - Sentarse en un lugar próximo al profesor/a y, en todo caso, integrado con el resto de los compañero/as.
 - Plantear las dudas y pedir aclaraciones sobre conceptos que no se comprendan.
 - Tomar notas sobre las instrucciones facilitadas acerca de las explicaciones, bibliografía, actividades a realizar, seminarios y conferencias voluntarias que se realicen en la Universidad o en cualquier otra institución sobre el contenido de la asignatura, etc.
 - Entregar en el plazo fijado las prácticas y los trabajos tanto individuales como en equipo.

6. TEMA LIBRE

INTRODUCCIÓN A LA INTERPRETACIÓN DE ENLACE Y BILATERAL ÁRABE/ESPAÑOL

(Unidad 5: bloque 2, situación 2ª y 3ª)

(Presentado para la participación en el concurso de acceso al Cuerpo Docente de Profesores Titulares de Universidad, código: 75/10/2025 y fecha de publicación en el BOE el 11 de diciembre de 2025, por resolución de 02 de diciembre de 2025 de la Universidad de Granada)

RESUMEN

En esta unidad estamos iniciando al alumnado a la práctica de la IB, habiendo realizado previamente ejercicios de pre-interpretación e iniciación a la IB en las unidades anteriores y trabajado la IB y sus criterios de evaluación en el bloque 1 y en la 1ª situación comunicativa de esta Unidad 5. Continuamos aquí progresando en la interpretación de enlace y bilateral con dos situaciones comunicativas nuevas.

Apartados que incluye:

- a) Objetivos
- b) Estrategias de interpretación de enlace e IB.
- c) Metodología de trabajo
- d) Actividades propuestas
- e) Conclusión

Objetivos:

1. Documentarse para interpretar en situaciones comunicativas del ámbito jurídico-administrativo: policía fronteriza, aduanas y extranjería.
2. Progresar en la práctica de la interpretación de enlace y a la bilateral en situaciones comunicativas del ámbito jurídico-administrativo.
3. Familiarizar al alumnado con la variación de código y diglosia en lengua árabe a partir de las situaciones interpretadas.
4. Introducir a la interpretación del lenguaje no verbal (LNV) y conocer sus posibles diferencias en España y en los países árabes.
5. Seguir adquirir automatismos conversacionales propios de las situaciones comunicativas anteriores.

Estrategias de interpretación de enlace e IB:

Pondremos el foco en las cinco estrategias que los estudiantes pueden aplicar en su interpretación cuando la necesidad lo exija:

1. Preguntar al emisor ante cualquier duda.
2. Síntesis de la información redundante.

3. Ampliación semántica y parafraseo cuando se carece de equivalente en LM.
4. Reducción semántica cuando se disponga de la terminología precisa y los interlocutores optan por el parafraseo.
5. Recuperación de información omitida y/o de terminología empleada por los interlocutores.

Metodología de trabajo:

1. El profesor anunciará con antelación suficiente el tema de las dos interpretaciones y facilitará descriptores de las situaciones comunicativas.
2. El alumnado debe documentarse al respecto de los requisitos de entrada en el país y de obtención del permiso de residencia y trabajo en España.
3. Deben realizar acopio de la terminología propia de estas situaciones e incorporarlas al glosario personal.
4. El día de la sesión, repasaremos la diferencia entre interpretación de enlace e IB y las peculiaridades diglósicas de la lengua árabe, especialmente en el registro oral.
5. Se reactiva la terminología y el vocabulario de la 1ª situación. En este proceso participa el alumnado aportando los resultados de su búsqueda y proceso de documentación.
6. Se escoge un/a alumna voluntario/a para la realizar la interpretación de la 1ª situación comunicativa.
7. Tras haber acondicionado el lugar e iniciado la grabación, se procede con la asistencia de otro/a colega a escenificar la situación comunicativa, pudiendo el/la intérprete intervenir después de cada turno o cuando lo estime oportuno. Por ejemplo, si el intérprete lo exige, los interlocutores pueden escenificar el guion en árabe moderno estándar, en vez de árabe dialectal marroquí como está propuesto.
8. Finalizada la situación comunicativa, se ofrece el *feedback* al alumno encargado de realizar la interpretación. Para ello, se cuenta con sus impresiones y observaciones y las de sus compañeros de clase. Se intenta que los comentarios sean constructivos y objetivos.
9. Para la segunda situación comunicativa se procede del mismo modo.

Actividades propuestas:

Interpretar árabe/español en las siguientes situaciones comunicativas:

1ª situación

Interpretación de enlace en el puesto de la policía fronteriza y aduanas.

Lugar: Puerto de Algeciras

Variedad lingüística árabe: dialectal marroquí

Sexo y origen de la persona: hombre, Marruecos

Guion de la escenificación

السياق: محمد عاد كي وصل لسبانيا ف الباطو ديال طنجة. خصو بعدَ يدوز ف الكنترول ديال البوليس وعاد يدوز عند الديوانة

Policía: ¡Buenos días!

محمد: صباح الخير!

Policía: ¿De dónde viene?

محمد: عاد كي وصلت من طنجة ف الباطو ألي كا-يسميّوه "المنصور"

Policía: Deme su pasaporte o los papeles que tenga. También el permiso de trabajo si lo tiene.

محمد: أنا عندي الباسبور وعندي لوراق ديال الخدمة في إسبانيا، واش بغيتهم الجوج بعضهم ولا غير الباسبور؟

Policía: ¡Déjeme los dos, el pasaporte y el permiso de trabajo!

محمد: هاك ا سيدي!

Policía: No veo la fecha de su última salida de España, ¿se acuerda cuándo salió? Es que aquí no veo ningún sello de salida.

محمد: آه، عندك الصبح، الباسبور جديد، عاد خرجتو. ولكن ا سيدي، آخر مرة خرجت فيها من سبانيا كان منبعد الصيف.. ف تسعود شتمبر.

Policía: De acuerdo, gracias. ¿Y adónde va ahora?

محمد: أنا غادي لمديريت حيث تمّ عندي الخدمة

Policía: ¿En qué trabaja?

محمد: أنا بناي

Policía: ¿Tiene algún familiar en España?

محمد: عندي خويا ومراتو ساكنين في طوليدو

Policía: ¡Vale, tenga los papeles y pase!

محمد: شكراً، بالسلامة!

Policía: ¡Hasta luego! Bienvenido a nuestro país.

محمد: شكراً، الله يعاون!

En Aduanas

عند الديوانة

Funcionario de aduanas: ¡Buenos días!

محمد: صباح الخير، ا سيدي!

Funcionario de aduanas: ¡Enséñeme su maleta, por favor!

محمد: ها هي!

Funcionario de aduanas: ¡Ábrala!

محمد: واخيّ ا سيدي!

Funcionario de aduanas: ¿Tiene algo que declarar en la Aduana? ¿Tabaco?

محمد: لا، ما عندي حتّى حاجة، غير شوية د لحوايج للفاميلة أو صافي...

Funcionario de aduanas: ¿De qué es esta caja de cartón?

محمد: هادا واحد الكادو للفاميلة

Funcionario de aduanas: ¡Ya está, váyase, hasta pronto!

محمد: بالسلامة!

2ª situación

Acompañamiento en el proceso de tramitación de la tarjeta de residencia y permiso de trabajo en España

Lugar: Oficina de extranjería de Granada

Variedad lingüística árabe: dialectal marroquí

Sexo y origen de la persona: Mujer, Marruecos

Permiso de residencia y trabajo

رخصة الشغل والإقامة

السياق: فاطمة دابا ف الكوميسارية د الشرطة في غرناطة. بغات تاخذ الرخصة د الشغل والإقامة. دابا راهي ف الباب د الكوميسارية كا-تهضر مع البوليسي ألي عساس ف الباب.

فاطمة: صباح الخير ا سيدي

Policía: Buenos días, ¿qué desea?

فاطمة: أنا مغربية وجيت باش نطلب الرخصة د الشغل والإقامة

Policía: Tiene que ir a la oficina de extranjería. Suba las escaleras hasta la segunda planta y vaya hacia la derecha. Al final del pasillo la encontrará.

فاطمة: شكرا بزاف

Policía: No hay de qué.

دابا هي قدام الباب ديال البيرو د الأجنب...

Policía: ¡Pase! ¿En qué le puedo ayudar?

فاطمة: بغيت نعرف لوراق ألي خاصيني باش ناخذ الرخصة د الشغل والإقامة

Policía: ¿Cómo y cuándo llegó a España?

فاطمة: شنو قصدك كيفاش جيت لإسبانيا؟

Policía: Me refiero a si ha venido con visado (de forma regular) o sin él (de forma irregular) y por qué medio ha entrado en España

فاطمة: أنا وصلت لإسبانيا في طيارة، من الدار البيضاء إلى ملقة، قبل شهر...

Policía: Déjeme ver su pasaporte si lo tiene consigo.

فاطمة: واخي ا سيدي! ... ها هو!

Policía: Tiene usted un visado Schengen de 90 días. Esto le permite moverse por todos los países del espacio Schengen durante este periodo...

فاطمة: شكرا ا سيدي، لكن بغيت نعرف لوراق ألي خاصيني باش ناخذ الرخصة د الشغل والإقامة

Policía: Pues debe traer una fotocopia compulsada o legalizada de un contrato de trabajo, el contrato de arrendamiento, una copia del volante de empadronamiento, seis fotos de carné,

fotocopia de todas las páginas del pasaporte en vigor y que sea este mismo, con el que entró a España. Debe traer también los documentos originales el día que vaya a solicitar la residencia. Y no se olvide de aportar una traducción jurada de todos los documentos que no estén en español.

فاطمة: فين غادي انليكاليزي لوراق؟

Policía: Tiene que ir a la oficina del ayuntamiento más cercana de donde esté viviendo. En cuanto a la traducción jurada, pregunte en la subdelegación de gobierno, que ahí tienen un listado de todos los traductores jurados y le darán sus datos de contacto.

فاطمة: ومنين نجيب كاع لوراق، من بعد شحال نقضر ناخذ الرخصة د الشغل والإقامة؟

Policía: Cuando presente todos los papeles, le daremos un resguardo y cuando pasen dos meses, venga a recoger la tarjeta.

فاطمة: شكراً بزاف اسيدي. بالسلامة

Policía: Adiós.

Conclusión:

Tras la revisión de la interpretación de las dos situaciones comunicativas, se resaltan aspectos de mejora en el proceso de documentación y de acopio de vocabulario y terminología propia de cada contexto. Asimismo, se abordará la cuestión de los automatismos conversacionales. Si se detectan deficiencias en la preparación, se indica cómo se puede subsanar. Lo mismo se hará si se detectan deficiencias en el proceso de interpretación (gestión de esfuerzos, toma de nota, en forma, en fondo, etc.). Sin embargo, es importante que los estudiantes participen en la evaluación/autoevaluación y que sean conscientes de las dificultades y puedan participar en la propuesta de soluciones. Igualmente, se tendrán en cuenta las dificultades que deben tratarse en tutorías individuales o de grupos reducidos.

Bibliografía específica

- Bourne, J., Iglesias Fernández, E. y Sánchez-Adam, C. (eds.) (2013). *ABil español/inglés Spanish/Englis: autoaprendizaje de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- Faber Benítez, P. et al. (2001). "La expresión ritualizada y convencional en la interpretación bilateral: Automatismos conversacionales". En Collados Aís, Á. & Fernández Sánchez, M^a M. (eds.), 141-158.
- Hale, S. B. (2010). *La interpretación comunitaria. La interpretación en los sectores jurídico, sanitario y social*. Granada: Comares.
- Mahyub Rayaa, B. (2018). Las implicaciones de la intervención del intérprete voluntario en la interpretación sanitaria árabe-español. En Fortea, C.; Gea, M. J.; Gómez Pérez, C.; Guirao, M.; Maqueda, E.; Marotta, M.; Roales, A. (eds.), *Nuevas perspectivas en Traducción e Interpretación* (87-95). Madrid: Escolar y Mayo Editores, 2018.
- Moscoso García, F. (2008). *Curso de árabe marroquí (diálogos, gramática, ejercicios, glosario y bibliografía)*. Cádiz/Toledo: Univ. de Cádiz y Univ. de Castilla-La Mancha.
- Valero Garcés, C. & Dergam, A. (2003). ¿Mediador social = mediador interlingüístico = intérprete? Práctica, formación y reconocimiento social del intérprete en los servicios públicos". En Collados Aís, Á. et al. (eds.), 257-266.

7. Bibliografía general

- ABRIL MARTÍ, M. I. (2006). *La interpretación en los servicios públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. Consultado 18 de noviembre de 2021 en <<http://hera.ugr.es/tesisugr/16235320.pdf>>
- ABRIL MARTÍ, I. & COLLADOS AÍS, Á. (2001). "El modelo de esfuerzos adaptado a la didáctica de la interpretación bilateral." En: Collados Aís, Á. & Fernández Sánchez, M M. (coords.), 95-127.
- ABRIL MARTÍ, I., FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M M. & PADILLA BENÍTEZ, P. (2001). "Metodología específica para la interpretación bilateral." En: Collados Aís, Á. & Fernández Sánchez, M^a M. (coords.), 129-139.
- ABUÍN GONZÁLEZ, M. (2005). *El binomio problemalestrategia en el proceso de interpretación consecutiva: Un estudio descriptivo y experimental*. Tesis doctoral inédita presentada en la Universidad de Granada.
- AIIC (2001a). La Formación del Intérprete de Conferencias. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC (2001b). Advice to Students Wishing to Become Conference Interpreters. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC (2001c). AIIC Interpreters by country. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC (2001d). Aspectos Técnicos de la Interpretación Simultánea. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC (2001e). Código de Utilización de Nuevas Tecnologías para la Interpretación de Conferencias. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC (2001f). El Uso de Monitores en las Cabinas. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC (2001g). Interpretar en Televisión. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC (2001h). Las Normas Referentes a las Cabinas de Interpretación Simultánea.
- AIIC (2001i). Las Nuevas Tecnologías en la Interpretación de Conferencias. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC (2001j). Los Textos Básicos de AIIC: La estructura de AIIC. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC (2001k). Los Textos Básicos de AIIC: Las normas profesionales de AIIC. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC (2001l). Los Textos Básicos de AIIC: Reglamento sobre admisiones y clasificación lingüística. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC (2001m). Los Textos Básicos de AIIC: El código deontológico de AIIC. [<http://www.aiic.net>].
- AIIC, Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (2019). AIIC: Directrices para la interpretación a distancia. Consultado 18 de noviembre de 2021 en <<https://aiic.org/site/world/about/profession/guidelines#remote-interpreting>>
- ALEXIEVA, B. (1988). "Analysis of the simultaneous interpreter's output." En: Nekeman, P. (ed.), 484-488.
- ALEXIEVA, B. (1991). "The optimum text in simultaneous interpreting: a cognitive approach

- to interpreter training." En: Dollerup, C. & Lindegaard, A. (eds.), 221-229.
- ALEXIEVA, B. (1992). "Types of Texts and Intertextuality in Simultaneous Interpretation." En: Snell-Hornby, M., Pöchhacker, F. & Kaindl, K. (eds.), 179-187.
- ALEXIEVA, B. (1997). "A Typology of Interpreter-Mediated Events." *The Translator* 3, 2, 153-174.
- ALLIONI, S. (1989). "Towards a Grammar of Consecutive Interpretation." En: Gran, L. & Dodds, J. (eds.), 191-197.
- ALTMAN, J. (1990). "What helps effective communication? Some interpreters' views." *The Interpreters' Newsletter* 3, 23-32.
- ALTMAN, J. (1994). "Error analysis in the teaching of simultaneous interpretation: A pilot study." En: Lambert, & Moser-Mercer, B. (eds.), 25-38.
- AMATO, A., N. SPINOLO, M. J. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ (Ed.) (2018). *Handbook of Remote Interpreting. SHIFT in Orality*. Bologna, Italia: Università di Bologna. Consultado 18 de noviembre de 2021 en <http://amsacta.unibo.it/5955/1/HANDBOOK_SHIFT.pdf>
- ANETI, Asociación Nacional de Empresas de Traducción e Interpretación (2020). *La revolución de la Interpretación Simultánea Remota: ¿promesa o realidad?* Consultado 18 de noviembre de 2021 en <<https://aneti.es/la-revolucion-de-la-interpretacion-simultanea-remota-promesa-o-realidad/>>
- ARIAS TORRES, P. & MAHYUB RAYAA, B. (2018). *Manual de traducción del discurso religioso islámico (árabe-español): la jutba*. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.
- ASHER, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, CA: Sky Oaks.
- BAHADIR, S. (2004). "Moving in-Between: The Interpreter as Ethnographer and the Interpreting-Researcher as Anthropologist." *Meta* 49, 4, 805-821.
- BAIGORRI JALÓN, J. (2000). *La interpretación de conferencias: El nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg*. Granada: Comares.
- BAIGORRI JALÓN, J. (2003). "La calidad de la interpretación simultánea en las Naciones Unidas en el cambio del milenio: reflexiones desde la cabina." En: Collados Aís, Á. et al. (eds.), 239-248.
- BALLESTER CASADO, A. & JIMÉNEZ HURTADO, C. (1992). "Approaches to the teaching of interpreting: mnemonic and analytic strategies." En: Dollerup, C. & Loddegaard, A. (eds.), 237-243.
- BARIK, H.C. (1972). "Interpreters talk a lot, among other things." *Babel* 4, 18, 3-10.
- BASSNETT, S. (1997). "Moving across cultures: Translation as intercultural transfer." En: Santamaría, J. M. et al. (eds.), 7-20.
- BAUR, R. (1996). "Die Suggestopädie." *FLuL* 25 (1996), 106-137.
- BEEBY LONSDALE, A. (2000) Choosing an empirical-experimental model for investigating translation competence: The PACTE model. En M. OLOHAN (Ed.) *Intercultural faultlines, Research models in translation studies I*. Manchester: St. Jerome. 43-56.
- BELISLE-HANSEN, J. P. (2016). *Interpreting at a distance: A comparative analysis of turn-taking in video remote interpreting and on-site interpreting (tesis de máster)*. Oslo,

- Denmark: University of Oslo. Consultado 18 de noviembre de 2021 en <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/51569/Hansen-Jessica_Interpreting-at-a-distance.pdf>
- BELL, R. T. (1991) *Translation and translating: Theory and Practice*. Londres/Nueva York: Longman.
- BERMAN, A. (1984) *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. París: Gallimard.
- BERNAL AGUDO, J.L. (2009). Proyecto docente. Universidad de Zaragoza. Disponible en: https://didac.unizar.es/jlbernal/ensenar_en_la_Universidad/pdf/12_PDSalamanca.pdf
- BERTONE, L. (1989). *En torno de Babel. Estrategias de la interpretación simultánea*. Buenos Aires: Hachette.
- BIGGS, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Society for Research
- BLASCO MAYOR, M J. & JIMÉNEZ YVARS, A. (2003). "Elaboración de glosarios terminológicos para interpretar." En: Collados Aís, Á. et al. (eds.), 225-233.
- BOEKAERTS, M. (1981) Is there a link between the comprehension process and the production process? En M. HEID (ed.) *New Yorker Werkstattgespräch 1980. Beziehungen zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht*. Munich: Goethe House.
- BOSCH MARCH, C. (2012). *Técnicas de interpretación consecutiva: la toma de notas. Manual para el estudiante*. Granada: Comares.
- BOURNE, J., IGLESIAS FERNÁNDEZ, E. y SÁNCHEZ-ADAM, C. (eds.) (2013). *ABil español/inglés Spanish/Englis: autoaprendizaje de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- BOWEN, D. & BOWEN, M. (eds.) (1990). *Interpreting - Yesterday, Today, and Tomorrow (ATA Scholarly Monograph Series IV)*. Binghamton/Nueva York: SUNY.
- BRAUN, V. Y CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. Doi:10.1191/1478088706qp063oa
- BRICALL, J. M. (2000) *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- BRUMFIT, C.J. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BÜHLER, H. (1985). "Conference interpreting a multi-channel communication phenomenon." *Meta* 30, 1, 49-54.
- BÜHLER, H. (1990). "Orality and Literacy - Theoretical and Didactic Considerations in the Context of Translation Studies." En: Arnzt, R. & Thome, G. (eds.), 537 - 544.
- CALVO ENCINAS, E. (2010) *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral inédita, Granada: Universidad de Granada
- CARANDELL ROBUSTÉ, J. et al (2008). *Árabe de prensa I. Método para la comprensión auditiva y escrita*. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.
- CARANDELL ROBUSTÉ, J. et al (2008). *Árabe de prensa II. Método para la comprensión auditiva y escrita*. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.

- CAMPBELL, S. (1998) *Translation into the second language*. Londres/Nueva York: Longman.
- CASES SILVERSTONE, M. (2020). Guía orientativa. La interpretación simultánea remota. Consultado 27 de noviembre de 2021 en <<https://www.aice-interpretes.com/enlaces/archivoenlace4362.pdf>>
- CHAVES, S. G. (2018). Remote Simultaneous Interpreting: The Upside and Downside. *The ATA Chronicle* XLVII (3), 23-26. Consultado 18 de noviembre de 2021 en <<https://www.ata-chronicle.online/wp-content/uploads/ATA-Chronicle-MayJune.pdf>>
- CHERNOV, G. V. (1994). "Message Redundancy and Message Anticipation in Simultaneous Interpretation." En: Lambert, S. & Moser-Mercer, B. (eds.), 139-154.
- CHERNOV, G.V. (1999). "Simultaneous Interpretation in Russia: Development of Research and Training." *Interpreting* 4, 1, 41-54.
- COLLADOS AÍSS, Á. & FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M M. (Coords.) (2001). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- COLLADOS AÍS, Á.; DE MANUEL JERÉZ, J. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M M. (2001). "Características específicas de la interpretación bilateral." En: Collados Aís, Á. & Fernández Sánchez, M M. (coords), 61-77.
- COLLADOS AÍS, Á.; DE MANUEL JERÉZ, J. & PARRA GALIANO, S. (2001). "Marco didáctico general de la interpretación bilateral: El plan de estudios de la licenciatura de traducción e interpretación de Granada." En: Collados Aís, Á. & Fernández Sánchez, M. M. (coords.) 159-174.
- COLLADOS AÍS, Á., FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M M. & STÉVAUX, E. (2001). "Concepto, técnicas y modalidades de interpretación." En: Collados Aís, Á. & Fernández Sánchez, M. M. (coords.), 39-60.
- COLLADOS AÍS, Á; FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M M. & GILE, D. (eds.) (2003). *La evaluación de la calidad en interpretación: investigación*. Granada: Comares.
- COLLADOS AÍSS, Á. & SABIO PINILLA, J. A. (eds.) (2003). *Avances en la investigación sobre interpretación*. Granada: Comares.
- COLLADOS AÍSS, Á. et al. (eds.) (2003). *La evaluación de la calidad en interpretación: profesión y docencia*. Granada: Comares.
- COLLADOS AÍSS, À. et al. (2003). "Material audiovisual sobre interpretación simultánea: investigación experimental en evaluación de la calidad." En: Collados, Á. et al. (eds.), 31-41.
- COLLADOS AÍSS, Á., IGLESIAS FERNÁNDEZ, E. & PRADAS MACÍAS, E. M. (2005). "El autoaprendizaje en la Interpretación Bilateral: Nuevos enfoques didácticos para nuevos espacios educativos." Comunicación en el marco del simposio internacional Übersetzen lehren-Übersetzen lernen en homenaje a Christiane Nord los días 1 y 2 de julio de 2005 en Magdeburgo (Alemania).
- CORPAS PASTOR, G. y DEFRANCQ, B. (eds.) (2023). *Interpreting Technologies: Current and Future Trends*. Amsterdam: John Benjamins.
- CORPAS PASTOR, G. y Gaber, M. (2020). Remote interpreting in public service settings: Technology, perceptions and practice. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 13(2), 58-78.

- DALY, A. F. (1988). "Interpreting for International Satellite Television." En: Nekeman, P. (ed.), 203-209.
- DARÍAS MARRERO, A. & PÉREZ LUZARDO, J. (2003). "Competencias comunes para la formación en interpretación consecutiva y simultánea." En: Collados, Á. et al. (eds.), 155-162.
- DÁVILA GARIBI, G.A. & LÓPEZ ISLAS, J. (1990). "Oral Cloze: a Backup Exercise for Interpreting." *Meta* 35, 3, 647-651.
- DÉJEAN LE FÉAL, K. (1981). "L'enseignement des méthodes d'interprétation." En: Delisle, J. (ed.), 75-81. DÉJEAN LE FÉAL, K. (1990). "Some Thoughts on the Evaluation of Simultaneous Interpretation." En: Bowen, D. & Bowen, M. (eds.), 154-160.
- DELISLE, J. (ed.) (1981). *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, J. (1993) *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa/Londres: University of Ottawa Press.
- DELISLE, J. (2003). "La historia de la traducción: su importancia para la traductología y su enseñanza mediante un programa didáctico multimedia y multilingüe." Traducción del francés por Anna María Salvetti. *Íkala* 8, 14, 221-235.
- DEL POZO TRIVIÑO, M. I. y Campillo Rey, L. (2016). La interpretación telefónica y su práctica profesional. Estudio de caso sobre dos empresas proveedoras del servicio en España. *Sendebarr*, 27, 73-95.
- DG-SCIC (2019). Interpreting Platforms. Consolidated test results and analysis. European Commission's Directorate General for Interpretation (DG SCIC). Consultado 18 de noviembre de 2021 en <https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/sites/kci/files/interpreting_platforms_consolidated_test_results_and_analysis_def.pdf>
- DIAZ LABORDA, B. (2003). "Aproximación a las fórmulas de los actos de habla en los discursos del Parlamento Europeo (francés-español)." En: Collados, A. et al. (eds.), 143-151.
- DIDAOU, M. (2000). *Al-tarîama wa al-tawâsul: dirâsa taħlîliya 'ilmiya li iškâliyatil-işîlâh wa dawr al-muţarîim*. Beirut: Al-markaz al-ţaqâfî al-'arabî.
- DOLLERUP, C. & LINDEGAARD, A. (eds.). (1994). *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims and Visions*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- DOLLERUP, C. & LODDEGAARD, A. (eds.) (1992). *Teaching Translation and Interpreting I. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- ESCOBAR, J. (1998). "La traducción y la interpretación en español", en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*. 13-57. [Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/anuario/anuario98/escobar>]
- ESCUADERO-MANCEBO, DAVID (2023). Proyecto docente e investigador presentado para concursar a la plaza de catedrático/a de universidad, plaza: k041k50/rp00001, boe del 24-01-2023. área de conocimiento «ciencia de la computación e inteligencia artificial». <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/59693/proyectedocenteinvestigadorescuderomancebo.pdf>
- EURYDICE (2009) *Fichas breves de los sistemas educativos europeos y de las reformas en*

- curso. España. Disponible en: www.eurodyce.org
- FABER, P., C. MÁRQUEZ y M. VEGA (2005) Framing Terminology: A Process-Oriented Approach. *META* 50 (4).
- FABER BENÍTEZ, P. & JIMÉNEZ HURTADO, C. (2004). *Traducción, lenguaje y cognición*. Granada: Comares.
- FABER BENÍTEZ, P. et al. (2001). "La expresión ritualizada y convencional en la interpretación bilateral: Automatismos conversacionales." En: Collados Aís, Á. & Fernández Sánchez, M M. (eds.), 141-158.
- FABER, P. y P. LEÓN (2010) Dinamismo conceptual en las bases de conocimiento terminológico: el caso de EcoLexicon. *Ikala* 15(25): 75-100.
- FABER, P. et al. (2007) Linking images and words: the description of specialized concepts. *International Journal of Lexicography* 20: 39-65.
- FALBO, C. (1995). "Interprétation consécutive et exercices préparatoires." *The Interpreters' Newsletter* 6, 87-91.
- FANTINUOLI, C. (Ed.) (2018). *Interpreting and Technology*. Berlin, Germany: Language Science Press.
- FANTINUOLI, C. (2023). Towards AI-enhanced computer-assisted interpreting. En: Corpas Pastor, G. y Defrancq, B. (eds.), *Interpreting Technologies: Current and Future Trends*, pp. 46–71. Amsterdam: John Benjamins.
- FERIA GARCÍA, M. C. (2007). "Demandas de traducción jurada e interpretación judicial árabe-español en Málaga durante los años noventa del siglo XX". *Puentes* (Universidad de Granada), 8, 25-32. (2014).
- FERIA GARCÍA, M. C. "Planning the Acquisition and Enhancement of Language Skills for Translation and Interpreting Trainees: The Case of Arabic". En V. Aguilar et al. (eds.). *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe = Teaching and Learning the Arabic Language = تعليم اللغة العربية وتعلمها* (pp. 197-220). Murcia: Universidad de Murcia.
- FLEROV, C. (2015). Remote Simultaneous Interpreting: Options and Standards. ATA (American Translators Association). Consultado 18 de noviembre de 2021 en <<http://www.ata-divisions.org/ID/remote-simultaneous-interpreting/>>
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. M. (2015). La interpretación remota en contextos de violencia de género. En C. Toledano Buendía y M. Del Pozo Triviño (Eds.), *Interpretación en contextos de violencia de género* (pp. 101-122). Valencia, España: Tirnat Humanidades.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M M. (2001). "La práctica de la interpretación: Introducción histórica." En: Collados Aís, A. & Fernández Sánchez, Mª M. (coords.), 1-37.
- FRASER, J. (2000). "The Broader View: How Freelance Translators Define Translator Competence". En Schäffner, C. y B. Adab. eds. 51-62.
- GAMBIER, Y. & TOMMOLA, J. (eds.) (1993). *Translation & Knowledge*. Turku: Centre for Translation and Interpreting. University of Turku.
- GAMBIER, Y., GILE, D. & TAYLOR, CH. (1997). *Conference Interpreting: Current Trends in Research. Proceedings of the International Conference on Interpreting: What do we know and how?* Amsterdam/Nueva York: John Benjamins.
- GARCÍA BECERRA, O. E.M. PRADAS MACÍAS y R. BARRANCO-DROEGE (eds.).

- Quality in interpreting: widening the scope* (vol. 1). Granada: Comares.
- GARCÍA-LANDA, M. (1981): "La 'théorie du sens,' théorie de la traduction et base de son enseignement," *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie* (J. Delisle, ed.), Ottawa, University of Ottawa Press, p. 113-132.
- GARCÍA LÓPEZ, R. (2000). *Cuestiones de Traducción. Hacia una teoría particular de la traducción de textos literarios*. Granada: Comares.
- GARCÍA LUQUE, F. (2009). La interpretación telefónica en el ámbito sanitario: realidad social y reto pedagógico. *REDIT Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 3, 18-30.
- GARCÍA PASCUAL, E. (2004) *Didáctica y Currículum: claves para el análisis del proceso de enseñanza*. Zaragoza: Mira Editorial.
- GARCÍA ROMÁN, A. (2003). "El sistema de créditos europeo. Espacio europeo de enseñanza superior". Conferencia en Baeza, 4-5 de febrero de 2003. Copia de presentación en fotocopias.
- GARCÍA SUÁREZ, P. & PÉREZ CAÑADA, L. (2017). *Manual de traducción periodística árabe-español*. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.
- GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (coord.) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla. García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (coord.), 45-78.
- GARZONE, G. & VIEZZI, M. (2002) (eds.). *Interpreting in the 21st Century. Challenges and*
- GATTENGO, C. (1976). *Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions Inc.
- GAWLITTA, K. (2004). "La langue allemande dans l'équilibre européen." *Traduire* 205, Gerhard et al. (eds.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*.
- GERVER, D. & SINAIKO, W. (1978). *Language, Interpretation and Communication*. Nueva York: Plenum.
- GERVER, D. (1974a). "Simultaneous Listening and Speaking and Retention of Prose." *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 26, 337-342.
- GERVER, D. (1974b). "The Effects of Noise on the Performance of Simultaneous Interpreters: Accuracy of Performance." *Acta Psychologica* 38, 159-167.
- GIL et al. (eds.) (1999). *Modelle der Translation. Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermodellierung*. Francfort del Meno/Berlín/Berna/Bruselas/Nueva York/Viena.: Peter Lang
- GILE, D. (1983a). "L'enseignement de l'interprétation: utilisation des exercices unilingues en début d'apprentissage." *Traduire* 113, 7-12.
- GILE, D. (1983b). "Des difficultés de langue en interprétation simultanée." *Traduire* 117, 2-8.
- GILE, D. (1983c). "Aspects méthodologiques de l'évaluation de la qualité du travail en interprétation simultanée." *Meta* 28 (3), 236-246.
- GILE, D. (1984). "Les noms propres en interprétation simultanée." *Multilingua* 3, 2, 79-85.
- GILE, D. (1985). "Les termes techniques en interprétation simultanée." *Meta* 30, 3, 199-210.

- GILE, D. (1988). "Le partage de l'attention et le modèle d'Efforts en interprétation simultanée." *The Interpreters' Newsletter* 1, 27-33.
- GILE, D. (1989). "Les flux d'information dans les réunions interlinguistiques et l'interprétation de conférence: premières observations." *Meta* 34, 4, 649-660.
- GILE, D. (1990). "La traduction et l'interprétation comme révélateurs des mécanismes de production et de compréhension du discours." *Meta* 35, 1, 20-30.
- GILE, D. (1991). "Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive – une expérience-démonstration de sensibilisation." *Meta* 36, 2, 431-439.
- GILE, D. (1992). "Les fautes de traduction: une analyse pédagogique." *Meta* 37, 2, 251-261.
- GILE, D. (1993). "Translation, Interpretation and Knowledge." En: Gambier, Y. & Tömmola, J. (eds.), 67-86.
- GILE, D. (1994a). "Opening Up in Interpretation Studies." En: Snell-Hornby, M.: Pöchhacker, F. & Kaindl, K. (eds.), 149-158.
- GILE, D. (1994b). "The Process-oriented Approach in the Training of Translators and Interpreters." En: Dollerup, C. & Lindegaard, A. (eds.), 107-112.
- GILE, D. (1995a). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- GILE, D. (1995b). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*.
- GILE, D. (1995c). "Fidelity assessment in consecutive interpretation." *Target* 7, 1, 159-164.
- GILE, D. (2000). "The History of Research into Conference Interpreting. A Scientometric Approach." *Target* 12, 2, 297-321.
- GILE, D. (2003). "Cognitive investigation into conference interpreting: features and trends." En: Collados Aís, Á. & Sabio Pinilla, J. A. (eds.), 1-27.
- GILLIES, A. (2005). *Note-Taking for Consecutive Interpreting: A Short Course*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- GILLIES, A. (2024). *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. Londres: Routledge Taylor & Francis.
- GODIJNS, R. & HINDERHAEL, M. (2005). *Directionality in Interpreting. The 'Retour' or the Native?* Gent: Communication & Cognition.
- GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- GOLDMAN-EISLER, F. Segmentation of input in simultaneous translation. *J Psycholinguist Res* 1, 127-140 (1972). <https://doi.org/10.1007/BF01068102>
- GONZÁLEZ DAVIES, M. (2004) *Multiple voices in the translation classroom*. Amsterdam: John Benjamins.
- GONZÁLEZ DAVIES, M. (Ed.) (2003) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- GRAN, L. & DODDS, J. (eds.) (1989). *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore.
- GRAN, L. & TAYLOR, CH. (1990). *Aspects of applied and experimental research on Conference Interpretation*. Udine: Campanotto Editore.
- GRICE, H. P. (1975). "Logic and conversation." En: Cole, P. & Morgan, J. L. (eds.), 1-58.

- HALE, S. B. (2010). *La interpretación comunitaria. La interpretación en los sectores jurídico, sanitario y social*. Granada: Comares.
- HAMMOND, D. (ed.) (1989). *Coming of Age. Proceedings of the 30th Conference of the ATA*. Medford N.J.: Learned Information Inc.
- HARRIS, B. (1981). "Prolegomenon to a Study of the Differences Between Teaching Translation and Teaching Interpreting." En: Delisle, J., 153-162.
- HARTMANN, R. K. (1980) *Contrastive textology. Comparative discourse analysis in applied linguistics*. Heidelberg: Julius Groos.
- HASSAN, F. (2009). *Le débat sur la spécificité de l'interprétation par langues et l'interprétation arabe-français* [Tesis doctoral inédita]. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
- HATIM, B. & MASON, I. (1990) *Discourse and the translator*. Londres: Longman.
- HATIM, B. & MASON, I. (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel.
- HATIM, B. & MASON, I. (2002). "Interpreting: A text linguistic approach." En: Pöchhacker, F. & Shlesinger, M. (eds.), 254-265.
- HENRICI, G (2001b). "Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache." Helbig,
- HERBERT, J. (1972). *Manual del intérprete*. Ginebra: Universidad de Ginebra.
- HERNÁNDEZ GUERRERO, M.J. (2006). "Técnicas específicas de la traducción periodística". *Quaderns. Revista de traducció* 13, 2006 125-139.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1986): "Estudio empírico sobre la universalidad de las categorías eje-abierta de D. S. Brain". *Anales de la Universidad de Murcia*, 39, 1980, págs 23, pp.209-31.
- HICKEY, L. (1991). "Surprise, surprise, but do so politely." *Journal of Pragmatics* 15, 367-372.
- HORVÁTH, I. (2022). AI in interpreting: Ethical considerations. *Across Languages and Cultures*, 23(1), 1-13. <https://doi.org/10.1556/084.2022.00108>
- HOROWITZ, V. (2003). "Formación en interpretación de conferencias y calidad." En: Collados, Á. et al. (eds.), 101-105.
- HOUSE, J. (1997). *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Narr.
- HURTADO ALBIR, A. (1996) La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. *Sendeban* 7: 39-57.
- HURTADO ALBIR, A. (1999) La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: Studies in Translatology* 7 (2): 177-188.
- HURTADO ALBIR, A. (2001) *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- IGLESIAS FERNÁNDEZ, E. (2003). "La calidad en la formación de la interpretación: perfiles profesionales de especialidad en el itinerario de interpretación." En: Collados Aís, Á.;
- IGLESIAS FERNÁNDEZ, E. (2003). *La Interpretación en la Universidad Española: Estudio empírico de la situación académica y didáctica*. Tesis doctoral sin publicar presentada en la Universidad de Granada.

- IGLESIAS FERNÁNDEZ, E. (2005). "Bidirectionality in Interpreter Training in Spanish Universities: An Empirical Study." En: Godijns, R. & Hinderhael, M. (eds), 101-125.
- IGLESIAS FERNÁNDEZ, E. (2007). *La didáctica de la interpretación de conferencias: Teoría y práctica*. Granada: Editorial Comares.
- JAKOBSON, R. (1960) Closing statement: linguistics and poetics. En T. A. SEBEOK (Ed.) *Style in Language*. Cambridge: MIT Press. 350-377.
- JIMÉNEZ-CRESPO, M. A. (2025). Human-Centered AI and the Future of Translation Technologies: What Professionals Think About Control and Autonomy in the AI Era. *Information*, 16(5), 387. <https://doi.org/10.3390/info16050387>
- JIMÉNEZ HURTADO, C. (2000). *La estructura del significado en el texto. Análisis semántico para la traducción*. Granada: Comares.
- JIMÉNEZ HURTADO, C. (2009) *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Granada (sin publicar).
- JIMÉNEZ IVARS, A. & HURTADO ALBIR, A. (2003). "Variedades de traducción a la vista. Definición y clasificación." *Trans* 7, 47-57.
- JIMÉNEZ SERRANO, O. (2025). *La interpretación(,) a distancia: el futuro inmediato de la interpretación*. Comares.
- JIMÉNEZ SERRANO, O. & MARTIN, A. (2003). "Videoconference interpreting: a challenge for quality." En: Collados Aís, Á. et al. (eds.), 285-293.
- JIMÉNEZ SERRANO, O. (2019). Interpreting Technologies. Introduction. *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 17, 20-32.
- JIMÉNEZ SERRANO, O. (2019). Foto fija de la interpretación simultánea remota al inicio del 2020. *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 17, 59-80, doi: <<https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.239>>
- JONES, R. (1998). *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome.
- KAHANE, E. (2000). "Algunas consideraciones sobre calidad en interpretación." [<http://www.aiic.net.ViewPage.cfm/page197.htm>]
- KALINA, S. (1994). "Some Views on the Theory of Interpreter Training and Some Practical Suggestions." En: Snell-Hornby, M., Pöchhacker, F. & Kaindl, K. (eds.), 219-225.
- KALINA, S. (1998). *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen*,
- KELLY, D. (2005) *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester, Reino Unido/Northampton, EEUU.
- KELLY, N. (2008). *Telephone Interpreting. A Comprehensive Guide to the Profession*. Bloomington, United States: Trafford Publishing.
- KIRALY, D. C. (1995) *Pathways to translation: Pedagogy and Progress*. Kent, Ohio/Londres: Kent State University Press.
- KNAPP, M.L. (1988). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós comunicación.
- KONDO, M. (1990). "What conference interpreters should not be expected to do." *The Interpreters' Newsletter* 3, 59-65.
- KONDO, M. et al. (1997). "Intercultural Communication, Negotiation, and Interpreting." En:

- Gambier, Y.; Gile, D. & Taylor, Ch. (eds.), 149-166.
- KOENECKE, A. *et al.* (2024). Careless Whisper: Speech-to-Text Hallucination Harms. <https://arxiv.org/html/2402.08021v2#abstract>
- KORNAKOV, P. (2003). "Las reglas de oro de la interpretación simultánea y los aspectos psicolingüísticos de la formación de intérpretes de conferencias." En: Collados, Á. *et al.* (eds.), 163-171.
- KRASHEN, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Nueva York: Prentice-Hall.
- KURZ, I. & KATSCHINKA, L. (1988). "Live subtitling - a first experiment on Austrian TV."
- KURZ, I. (1989). "The Use of Video Tapes in Consecutive and Simultaneous Interpretation Training." En: Gran, L. & Dodds, J. (eds), 213-215.
- KURZ, I. (1992). "Shadowing exercises in interpreter training." En: Dollerup, C. & Loddegaard, A. (eds.), 245-250.
- KURZ, I. (2001). "Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User." *Meta* 46, 2, 394-409.
- KURZ, I. (2003). "Live TV interpreting- a high- wire act? En: Collados Aís, Á. & Sabio Pinilla, J. A. (eds.), 159-171.
- KUTZ, W. (1997). "Gut für wen? Zur Bewertung von Konsektivdolmetschleistungen." En: Fleischmann, E., Kutz, W. & Schmitt, P.A. (eds.), 243-254.
- LADMIRAL, J. R. (1979) *Traduire: Théorèmes pour la traduction*. París: Payot.
- LAMBERT, S. & MOSER-MERCER, B. (eds.) (1994). *Bridging the Gap, Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- LAMBERT, S. & MOSER-MERCER, B. (eds.) (1994). *Bridging the Gap. Empirical research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- LAMBERT, S. (1992a). "Shadowing." *Meta* 37, 2, 263-273.
- LAMBERT, S. (1992b). "The Cloze Technique as A Pedagogical Tool for the Training of Translators and Interpreters." *Target* 4, 2, 223-236.
- LANG, M. F. (1992). "Common Ground in Teaching Translation and Interpreting: Discourse Analysis Techniques." En: Dollerup, C. & Loddegaard, A. (eds.), 205-208.
- LAROSE, R. (1989) *Théories contemporaines de la traduction*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Learning*. Scottish Academic Press: Edinburg.
- LEBHAR POLITI, M. (1989). "A propos du signal non verbal en interprétation simultanée". *The Interpreters' Newsletter* 2, 6-10.
- LEDERER, M. (1978). "Simultaneous Interpretation - Units of Meaning and other Features." En: Gerver, D. & Sinaiko, W. (eds.), 323-332.
- LEDERER, M. (1981). "La pédagogie de la traduction simultanée." En: Delisle, J. (ed.), 47-74.
- LEDERER, M. (1990). "The role of cognitive complements in interpreting." En: Bowen, D. & Bowen, M. (eds.), 53-60.

- LOVIK, T. (1996). "Total Physical Response. Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode." *FLuL* 25 (1996), 38-49.
- LOZANOV, G. (1979). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York:
- MACKINTOSH, J. (1985). *Relay Interpretation: an Exploratory Study*. [Tesis de máster inédita]. Londres: Universidad de Londres.
- MACKINTOSH, J. (1995). "A review of conference interpretation: practice and training". *Target* 7 (1), 119-133.
- MACKINTOSH, J. (1999). "Interpreters are made not born". *Interpreting* 4 (1), 67-80.
- MACIZO, P. y T. BAJO (2004). When translation makes the difference: Sentence processing in reading and translation. *Psicológica* 25(2): 181-205. <http://www.uv.es/psicologica/preprints/Macizo.pdf>
- MAHYUB RAYAA, B. (2026). Simultaneous interpretation generated by Artificial Intelligence. An Arabic-Spanish Case Study. En *La tecnología se introduce en las aulas con inteligencia*. Arco/Libros-La Muralla.
- MAHYUB RAYAA, B. (2025a). Aplicaciones de la inteligencia artificial en la enseñanza y aprendizaje de la traducción español-árabe. *EPSIR: European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1368>
- MAHYUB RAYAA, B. (2025b). AI Voice Translation as a Replacement for Human Simultaneous Interpreting. A Case Study of the Arabic-Spanish Language Pair. Ponencia presentada en la 8th Conference of the International Association for Translation and International Studies (IATIS) "Sustainable Translation in the Age of Knowledge Extraction, Generation and (Re)Creation", en Sultan Qaboos University, del 10 al 13/12/2025.
- MAHYUB RAYAA, B. (2024). El impacto de la traducción asistida por inteligencia artificial en la formación de traductores español-árabe. En *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior*, 235- 244. Dykinson Libros.
- MAHYUB RAYAA, B. (2015). *Interpretación simultánea árabe-español y sus peculiaridades. Docencia y profesión* [tesis doctoral]. Dir.: Collados-Ais, Ángela y Baigorri Jalón, Jesús. Universidad de Granada. Fecha de lectura: 12/03/2015 ISBN: 978-8491250852 URL: <http://hdl.handle.net/10481/40099>
- MAHYUB RAYAA, B. y MARTIN, A. (2022). Remote Simultaneous Interpreting: perceptions, practices and developments. *The Interpreters' Newsletter*, 27, pp. 21-42.
- MAHYUB RAYAA, B. & ZARROUK, M. (2013). Interpretación simultánea (árabe-español): método para la enseñanza-aprendizaje. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.
- MAHYUB RAYAA, B. & ZARROUK, M. (2017). A Handbook for Simultaneous Interpreting Training from English, French and Spanish to Arabic. Toledo: Escuela de Traductores de Toledo.
- MARCELO GARCÍA, C. (2001): "El proyecto docente: una ocasión para aprender". En: García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (coord.), 45-78.
- MARTÍN RUANO, M. R. (2003). *El (des)orden de los discursos: La traducción de lo políticamente correcto*. Granada: Comares.
- MARTIN, A., y ABRIL MARTÍ, M. I. (2002). Didáctica de la interpretación: algunas consideraciones sobre la evaluación. *Revista Puentes*, 1, 81-94.

- MARTIN, A. & ABRIL MARTÍ, M I. (2003). "Teaching interpreting: some considerations on assessment." En: Collados Aís, Á. et al. (eds.), 197-207.
- MARTIN, A. (1993). "Teaching Sight Translation to Future Interpreters." En: Picken, C. (ed.), 398-405.
- MATYSSEK, H. (1989). *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher: ein Weg zur sprachunabhängigen Notation*. Heidelberg: J. Groos.
- MAYORAL ASENSIO, R. (1998) Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España. En GARCÍA IZQUIERDO, Isabel y VERDEGAL, Joan (eds.) *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I. 117-130.
- MAYORAL ASENSIO, R. (2000). "Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España." [<http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/mayoral.htm>]
- MEESE, H. (2001). "Selbstlernmaterial zum Erwerb von Sprachkenntnissen - unter besonderer Berücksichtigung der Neuen Medien." *Info DaF* 28 (2001), 1, 51-105.
- MEYER, B. (2002). "Medical interpreting. Some salient features." En: Garzone, G. & Viezzi, M. (eds.), 159-169.
- MICHAVILA PITARCH, F. y CALVO PÉREZ, B. (2000) *La universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.
- MORALES VALLEJO, P. (2006): "Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno". *Miscelánea Comillas*, vol. 64, nº124: 11-38.
- MOSER-MERCER, B. (1978). "Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application." En: Gerver, D. & Sinaiko, H.W. (eds.), 353-368.
- MOSER-MERCER, B. (1992). "Banking on Terminology Conference Interpreters in the Electronic Age." *Meta* 37, 507-522.
- MOSER-MERCER, B. (1996). "Quality in Interpreting: Some Methodological Issues." *The Interpreters' Newsletter* 7, 43-56.
- MUÑOZ RAYA, E.; ANECA (2004) *Libro Blanco del Grado en Traducción e Interpretación*. Disponible en:
http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf
- NEKEMAN, P. (ed.) (1988). *Translation, our Future. XI FIT World Congress Proceedings*. Maastricht: Euroterm.
- NEUBERT, A (2000) Competence in language, in languages, and in translation. En Ch. SCHÄFFNER y B. ADABS (Eds.) *Developing translation competence*. Ámsterdam: John Benjamins. 3-18.
- NEUBERT, A. y M. G. SHREVE (1992) *Translation as text*. Translation Studies, 1, Kent, Ohio: Kent State University Press.
- NEWMARK, P. (1981) *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon Press.
- NORD, Ch. (1988a) *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- NORD, Ch. (1988b) Übersetzungshandwerk – Übersetzungskunst. Was bringt die Translationstheorie für das literarische Übersetzen? *Lebende Sprachen* 33(2): 51-57.
- NORD, Ch. (1989) Loyalität statt Treue. *Lebende Sprachen* 34(3): 100-105.
- NORD, Ch. (1991) *Text analysis in translation theory. Theory, method and didactic*

- applications of a model for translation-oriented text analysis*. Amsterdam: Rodopi.
- NORD, Ch. (1993) *Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titlen und Überschriften*. Tübinga: Francke.
- NORD, Ch. (1997). *Translating as a purposeful activity. Functionalist approaches explained*. Manchester: St Jerome Publishing.
- O'HAGAN, M. (Ed.) (2019). *The Routledge Handbook of Translation and Technology*. London, United Kingdom: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315311258>
- OLÉRON, P., & NANPON, H. (1965). Recherches sur la traduction simultanée. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 62(1), 73–94.
- OROZCO, M. & HURTADO ALBIR, A. (2002). Measuring Translation Competence Acquisition. *Meta*, 47(3), 375–402. <https://doi.org/10.7202/008022ar>
- ORTEGA ARJONILLA, E. (1996) *Apuntes para una teoría hermenéutica de la traducción*. Málaga: Universidad de Málaga.
- PACTE (2000). Acquiring translation competence: Hypothesis and methodological problems in a research project. En A. BEEBY, D. ESINGER y M. PRESAS (Eds.) *Investigating translation*. Amsterdam: John Benjamins. 99-106.
- PACTE (2011). Characteristics of translation competence: Results of the PACTE group's experimental research. En *2nd International Research Workshop "Methodology in Translation Process Research"*, julio 2011, Justus-Liebig-Universität, Alemania.
- PADILLA BENÍTEZ, P. & BAJO, T. (1998). "Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea." *Revista de Traducción* 2, 107-117.
- PADILLA BENÍTEZ, P. & MARTIN, A. (1989). "Preparing Students for Scientific and Technical Conferences." En: Gran, L. & Dodds, J. (eds.), 245-247.
- PADILLA BENÍTEZ, P. & MARTIN, A. (1992). "Similarities and differences between interpreting and translation: implications for teaching." En: Dollerup, C. & Loddegaard, A. (eds.), 195-203.
- PEGENAUTE, R. (2004). "La situación actual". Pegenaute Rodríguez, Luis & Francisco Lafarga (coord.) *Historia de la traducción en España*. Salamanca: Ediciones Almar. 579-620.
- PHELAN, M. (2001). *The Interpreter's Resource*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters LTD.
- PINTO MOLINA, M. (1992). *El resumen documental: principios y métodos*. Madrid: Pirámide.
- PÖCHHACKER, F. & SHLESINGER, M. (2002). *The Interpreting Studies Reader*.
- PÖCHHACKER, F. (1992). "From Knowledge to Text: Coherence in Simultaneous Interpreting." *SSOT IV, Scandinavian Symposium on Translation Theory*. Finlandia: University of Turku, 87-100.
- PÖCHHACKER, F. (1993). "This isn't funny. A note on jokes in simultaneous interpreting." En: Picken, C. (ed.), 455-465.
- PÖCHHACKER, F. (1994). *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübinga: Gunter
- PÖCHHACKER, F. (1995). "Writings and Research on Interpreting: A Bibliographic Analysis." *The Interpreter's Newsletter* 6, 17-32.

- PÖCHHACKER, F. (2000). *Dolmetschen. Konzeptuelle Grundlagen und descriptive Untersuchungen*. Tübinga: Stauffenburg.
- PÖCHHACKER, F. (2001). "Quality Assessment in Conference and Community Interpreting." *Meta* 46, 2, 410-424.
- PÖCHHACKER, F. (2003). "Enfoque funcional de la interpretación simultánea." En: Collados Aís, Á. & Sabio Pinilla, J. A., (eds.), 105-122.
- PÖCHHACKER, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Londres/Nueva York: Routledge.
- POYATOS, F. (1987). "Nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation: A theoretical model and new perspectives". *TEXTconTEXT* 2, 73-108.
- POYATOS, F. (1994a). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: ITSMO.
- POYATOS, F. (1994b). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: ITSMO.
- POZO MUNICIO, I. (1996). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- PRADAS MACÍAS, E. M. (2004a). *La fluidez y sus pausas: Enfoque desde la interpretación de conferencias*. Granada: Comares.
- PRADAS MACÍAS, E. M. (2004b). "Ingrid Kurz: Una buena teoría es lo más práctico del mundo". Entrevista. *Sendebär* 15, 161-165.
- REIMERINK, A. (2012). *Proyecto Docente e Investigador*. Universidad de Granada (sin publicar).
- REISS, K. & VERMEER, H. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübinga: Max Niemeyer.
- REISS, K. (1971) *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. Munich: Hueber.
- REISS, K. (1986). "Übersetzungstheorien und ihre Relevanz für die Praxis". *Lebende Sprachen* 1, 1-5.
- ROBERTS, R. (1997). "Community Interpreting today and tomorrow." En: Carr, S. et al. (eds.), 7-28.
- ROBINSON, D. (2003) *Becoming a translator: An introduction to the theory and practice of translation*. Londres/Nueva York: Routledge.
- RODRÍGUEZ MEDINA, M. J. (2000). "Reflexiones en torno a la traducción y la interpretación: entrevista a Zinaida Lvovskaya". *Trans* 4, 121-131.
- ROY, C. B. (1993). "A sociolinguistic analysis of the interpreter's role in simultaneous talk in interpreted interaction." *Multilingua* 12, 4, 341-363.
- ROZAN, J. F. (1956). *La Prise de Notes en Interprétation Consécutive*. Ginebra: Université de Genève.
- SÁNCHEZ ADAM, C. & COLLADOS AÍS, Á. (1997-1998). "El análisis lingüístico de textos especializados." *Sendebär* 8, 9, 23-32.
- SANDRELLI, A. (2003). "El papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la interpretación simultánea: Interpretations." En: Collados Aís, Á. et al. (eds.), 211-223.

- SANDRELLI, A. (2015). Becoming an interpreter: the role of computer technology. *MonTI Special Issue*, 2, 111-138.
- SANTA MONTEZ, M. (2002). "Método de toma de notas en tetracolumna en interpretación consecutiva." *Sendebarr*, 13, 23-32.
- SCHÖKEL, A. (1987) *Hermenéutica de la palabra*. Madrid: Ediciones Cristiandad. Vol. 2.
- SCHWEDA-NICHOLSON, N. (1997). "Training the Interpreter: text selection for consecutive interpreting." En: Gambier, Y., Gile, D. & Taylor, Ch. (eds.), 100-102.
- SELESKOVITCH, D (1968) *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*. París: Minard.
- SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. (1989). *A Systematic Approach to Teaching Interpretation*. Luxemburgo: European Communities.
- SELESKOVITCH, D. (1978). *Interpreting for International Conferences*. Washington: Pen and Booth.
- SELESKOVITCH, D. (1981). "L'enseignement de l'interprétation." En: Delisle, J. (ed.), 23-46.
- SELESKOVITCH, D. (1986). "Comment: Who should assess an interpreter's performance?" *Multilingua* 5, 4, 326.
- SELESKOVITCH, D. (1990). "La contribution de l'interprétation á la théorie de la traduction." En: Arntz, R. & Thome, G. (eds.), 528-535.
- SELESKOVITCH, D. y M. LEDERER (1984) *Interpréter pour traduire*. Col. Traductologie, 1, París: Didier Érudition.
- SNELL-HORNBY, M., PÖCHHACKER, F. & KAINDL, K. (eds.) (1994). *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- SNELLING, D. et al. (1997). "On Media and Court Interpreting." En: Gambier, Y.; Gile, D. & Taylor, Ch. (eds.), 187-206.
- STEINER, G. (1975) *After Babel*. Oxford: Oxford University Press.
- SUZUKI, A. (1988). "Aptitudes of Translators and Interpreters." *Meta* 33, 1, 108-114.
- SWAIN, M. (2003). "Some thoughts on the importance of spoken skills training for student interpreters." En: Collados, Á. et al. (eds), 185-190.
- TAYLOR, CH. et al. (1997). "Linguistics, Discourse Analysis and Interpretation." En: Gambier, Y.; Gile, D. & Taylor, Ch. (eds.), 1-7.
- THIERY, CH. (1990). "The Sense of Situation in Conference Interpreting." En: Bowen, D. & Bowen, M. (eds.), 40-43.
- TOMMOLA, J. (2003). "Estimating the transfer of semantic information in interpreting." En: Collados Aís, Á.; Fernández Sánchez, M° M. & Gile, D. (eds.), 125-146.
- TOMMOLA, J. (ed.) (1995). *Topics in Interpreting Research*. Turku: University of Turku.
- TOURY, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and beyond*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- VALERO GARCÉS, C. & DERGAM, A. (2003). ¿Mediador social = mediador interlingüístico = intérprete? Práctica, formación y reconocimiento social del intérprete en los servicios públicos." En: Collados Aís, Á. et al. (eds.), 257-266.

- VAN DIJK, T. A. (1978). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.
- VENUTI, L. (1995) *The translator's invisibility. A history of translation*. Londres: Routledge.
- VERMEER, H. J. (1990) *Skopos und Translationsauftrag – Aufsätze*. Heidelberg: Universität Heidelberg.
- VERMEER, H. J. (Ed.) (1989) *Kulturspezifik des translatorischen Handelns*. Heidelberg: Universität Heidelberg.
- VERMEER, H.J. (1978). "Ein Rahmen für eine allgemeine Translationstheorie". *Lebende Sprachen* 23, 99-102 = en Vermeer 1983, 48-61.
- VIAGGIO, S. (1992a). "Translators and Interpreters: Professionals or Shoemakers?" En: Dollerup, C. & Loddegaard, A. (eds.), 307-312.
- VIAGGIO, S. (1992b). "Cognitive Clozing to Teach Them to Think." *The Interpreters' Newsletter* 4, 40-44.
- VIAGGIO, S. (1995). "The Praise of Sight Translation (And Squeezing the Last Drop Thereout of)." *The Interpreters' Newsletter* 6, 33-42.
- VIAGGIO, S. (2003). "Comprender al otro para hacer que el otro comprenda." En: Collados Aís, Á. & Sabio Pinilla, J. A., (eds.), 123-145.
- VIEZZI, M. (1990). "Sight translation, simultaneous interpretation and information retention." En: Gran, L. & Taylor, Ch. (eds.), 54-60.
- WADENSJÖ, C. (2004). "Dialogue interpreting. A monologising practice in a dialogically organised world." *Target* 16, 1, 105-124.
- WEBER, W. K. (1990). "The Importance of Sight Translation in an Interpreter Training Program." En: Bowen, D. & Bowen, M. (eds.), 44-52.
- WILLS, W. (1978). "Syntactic Anticipation in German-English Simultaneous Interpreting." En: Gerver, D. & Sinaiko, H. W. (eds.), 343-352.
- WILSS, W. (1977) *Übersetzungswissenschaft: Probleme und Methoden*. Stuttgart: E. Klett.
- WILSS, W. (1991). "Kognitive Aspekte des Übersetzungsprozesses." En: Schmitt, Ch. (ed.), 121-148.
- WILSS, W. (2004). "Translation Studies - The State of the Art". *Meta* 49, 4, 777-785.
- ZABALBEASCOA, P. 2002. "La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora". [Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>]
- ZABALZA, M.A. (2001): "Evaluación del aprendizaje en la Universidad". En: García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (coord.), 261-291.
- ZABALZA, M. A. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.