

Universidad de Granada

Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura

Tesis doctoral

**TIPOLOGÍA TEXTUAL PRAGMÁTICA Y DIDÁCTICA DE LA
TRADUCCIÓN EN EL ÁMBITO BIOMÉDICO**

M.^a Blanca Mayor Serrano

2002

A mi madre

La Universidad no puede formar buenos traductores, ni buenos profesores, si por «formar» se entiende dar la forma definitiva, consolidar al profesor o al traductor perfecto. El traductor, como el profesor, se forma, se hace menos imperfecto [...] con la práctica duradera, perseverante, atentamente sostenida a lo largo de muchos años. La Universidad puede y debe encauzar esa práctica, sentar sus bases, dar el impulso inicial, sembrar la semilla, que, si la tierra es buena, fructificará más tarde.

(V. García Yebra 1994: 268 s.)

ÍNDICE

Abreviaturas	IX
Índice de figuras, esquemas y matrices	X
INTRODUCCIÓN	1
Hipótesis básicas	3
Objetivos	5
Materiales y Métodos	6
Materiales	6
Estructura general y tamaño del corpus	7
Fuentes de los textos, criterios de selección del corpus y justificación del mismo	9
Métodos	13
Cuestiones metodológicas generales	13
Método para la elaboración tipológica textual pragmática	14
Método para el análisis de las clases de texto de la comunicación biomédica escrita	16
Estructura de la tesis y resumen de contenidos por capítulos	19
Estructura de la tesis	19
Resumen de contenidos por capítulos	20
Agradecimientos	23
I PARTE:	
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	24
CAPÍTULO 1. <u>DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN EN GENERAL Y DE LA BIOMÉDICA EN PARTICULAR</u>	25
Introducción	25
1.1. La pedagogía de la traducción	28

<u>1.1.1. Metas educativas de los Estudios de traducción</u>	31
<u>1.1.2. El proceso de traducción desde un punto de vista didáctico</u>	38
<u>1.1.3. Tipo de alumnado</u>	43
<u>1.2. Introducción del alumnado a la comunicación biomédica en lengua materna</u>	45
<u>1.3. Selecciones textuales</u>	54
<u>1.4. La enseñanza por objetivos de aprendizaje</u>	64
<u>CAPÍTULO 2. TIPOLOGÍA TEXTUAL PRAGMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN BIOMÉDICA ESCRITA</u>	69
<u>Introducción</u>	69
<u>2.1. Tipología textual: sus términos y conceptos</u>	74
<u>2.1.1. ¿Tipología, clasificación, selección textual?</u>	76
<u>2.1.2. Tipo de texto</u>	77
<u>2.1.3. Clase de texto</u>	78
<u>2.1.4. Convenciones de las clases de texto</u>	80
<u>2.2. Elementos y condiciones de una tipología textual pragmática</u>	83
<u>2.3. Tipologías textuales especializadas de orientación pragmática</u>	93
<u>2.3.1. Tipología textual especializada de R. Gläser</u>	95
<u>2.3.2. Tipología textual especializada de S. Göpferich</u>	103
<u>2.4. Clasificación tradicional</u>	117
<u>2.5. Hacia una tipología textual de la comunicación biomédica</u>	120
<u>2.5.1. Intentos clasificatorios de textos (bio)médicos</u>	120
<u>2.5.2. Tipología textual pragmática de la comunicación biomédica</u>	124
<u>CAPÍTULO 3. MÉTODO DE ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LAS CLASES DE TEXTO DE LA COMUNICACIÓN BIOMÉDICA</u>	133
<u>Introducción</u>	133

<u>3.1. Método de análisis contrastivo</u>	135
<u>3.1.1. Factores extralingüísticos</u>	137
<u>3.1.2. Factores lingüísticos</u>	146
<u>3.1.2.1. Macroestructura</u>	147
<u>3.1.2.2. Elementos no verbales</u>	152
<u>3.1.2.3. Impersonalidad y desagentivación</u>	155
<u>3.1.2.4. Elementos metacomunicativos</u>	157
<u>3.2. Criterios de selección del material textual y justificación de la misma</u>	172
<u>3.2.1. Apéndice: ejemplos de clases de texto del ámbito biomédico-práctico</u>	185
 II PARTE:	
<u>APLIACIÓN PRÁCTICA</u>	188
 CAPÍTULO 4. <u>ANÁLISIS EXTRALINGÜÍSTICO DE LAS CLASES DE TEXTO DE LA COMUNICACIÓN BIOMÉDICA</u>	
<u>Introducción</u>	189
<u>4.1. Caracterización de las clases de texto adscritas al tipo de texto «divulgativo» a través de factores extralingüísticos</u>	191
<u>4.2. Caracterización de las clases de texto adscritas al tipo de texto «didáctico-referencial» a través de factores extralingüísticos</u>	199
<u>4.3. Caracterización de las clases de texto adscritas al tipo de texto «orientado al avance de la ciencia» a través de factores extralingüísticos</u>	206
 CAPÍTULO 5. <u>ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LAS CLASES DE TEXTO DE LA COMUNICACIÓN BIOMÉDICA</u>	
<u>Introducción</u>	212
<u>5.1. Impersonalidad y desagentivación</u>	214

<u>5.1.1. Impersonalidad y desagentivación en las clases de texto adscritas al tipo de texto divulgativo</u>	214
<u>5.1.1.1. Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «guía»</u>	214
<u>5.1.1.2. Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «artículo de divulgación»</u>	216
<u>5.1.2. Impersonalidad y desagentivación en las clases de texto adscritas al tipo de texto didáctico-referencial</u>	224
<u>5.1.2.1. Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «manual»</u>	224
<u>5.1.3. Impersonalidad y desagentivación en las clases de texto adscritas al tipo de texto orientado al avance de la ciencia</u>	226
<u>5.1.3.1. Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «artículo de revisión»</u>	226
<u>5.1.3.2. Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «artículo de investigación»</u>	229
<u>5.2. Elementos metacomunicativos</u>	233
<u>5.2.1. Elementos metacomunicativos en las clases de texto adscritas al tipo de texto divulgativo</u>	233
<u>5.2.1.1. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «guía»</u>	233
<u>5.2.1.2. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «artículo de divulgación»</u>	239
<u>5.2.2. Elementos metacomunicativos en las clases de texto adscritas al tipo de texto didáctico-referencial</u>	253
<u>5.2.2.1. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «manual»</u>	253
<u>5.2.3. Elementos metacomunicativos en las clases de texto adscritas al tipo de texto orientado al avance de la ciencia</u>	268

VII

<u>5.2.3.1. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «revisión»</u>	268
<u>5.2.3.2. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «artículo de investigación»</u>	276
<u>5.3. Sobre el grado de especialización de los textos</u>	282
<u>CAPÍTULO 6. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES ESPECIALISTAS EN COMUNICACIÓN BIOMÉDICA</u>	295
<u>Introducción</u>	295
<u>6.1. Problemas generales de la traducción biomédica</u>	297
<u>6.2. Introducción del alumnado a la comunicación biomédica y configuración de objetivos de aprendizaje</u>	304
<u>6.3. Selección y progresión textual</u>	323
<u>6.3.1. Saber traducir textos divulgativos</u>	333
<u>6.3.1.1. Textos instructivos</u>	334
<u>6.3.1.2. Textos transmisores de una cultura científica</u>	335
<u>6.3.2. Saber traducir textos didáctico-referenciales</u>	338
<u>6.3.3. Saber traducir textos orientados al avance de la ciencia</u>	340
<u>6.3.3.1. Saber traducir textos evaluativos</u>	340
<u>6.3.3.2. Saber traducir textos transmisores de actualidad inmediata</u>	341
<u>CONCLUSIÓN</u>	346
<u>Limitaciones del estudio y directrices para futuras investigaciones</u>	354
<u>BIBLIOGRAFÍA DEL CORPUS DE TEXTOS</u>	356
<u>Textos Fundamentales</u>	356
<u>Textos Complementarios</u>	366
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	369

Bibliografía fundamental	369
Citas ocasionales	414

Abreviaturas

art.div.	artículo de divulgación
art.inv.	artículo de investigación
art.rev.	artículo de revisión
def.	definición
expl.	explicación
inf.den.	información acerca de determinadas denominaciones
int.térm.	introducción de nuevos términos
inv.pos.suj.	aparición de los investigadores en posición de sujeto
personif.	personificación
ref.terc.	referencias a terceros

Índice de figuras, esquemas y matrices

Figuras

Capítulo 1

Fig. 1. El proceso de traducción desde un punto de vista didáctico (C. Nord 1996b: 314)	
.....	39

Capítulo 2

Fig. 1. Jerarquía de reglas, normas y convenciones (C. Nord 1991a: 97)	81
Fig. 2. Tipología textual especializada de R. Gläser (1990: 50)	102
Fig. 3. Tipología textual de S. Göpferich (1995a: 124)	116
Fig. 4. Clasificación de textos médicos escritos según P. Löning (1981: 83 s.)	121
Fig. 5. Tipología textual de la comunicación biomédica escrita (teórica)	132

Capítulo 3

Fig. 1. Factores extralingüísticos objeto de análisis.....	145
Fig. 2. Ejemplo de bloques, secciones y movimientos en el artículo de investigación	151
Fig. 3. Factores lingüísticos objeto de análisis.....	171
Fig. 4. Selección textual a efectos didácticos y analíticos	183

Capítulo 5

Fig. 1. Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «artículo de divulgación»	
.....	222
Fig. 2. Frecuencia de uso de la voz pasiva atendiendo a diversas clases de texto	226
Fig. 3. La voz pasiva en los artículos de investigación	230

Fig. 4. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «artículo de divulgación» .253

Fig. 5. La definición en los textos ingleses y

Fig. 6. La definición en los textos españoles262

Fig. 7. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «revisión», inglés y español
273

Fig. 8. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «artículo de investigación»,
 inglés-español.....280

Capítulo 6

Fig. 1. Objetivos de aprendizaje pragmáticos para la introducción del alumnado a la
 comunicación biomédica.....310

Fig. 2. Géneros técnicos y científicos y su distribución en la fase de especialización
 (según S. Gamero Pérez/A. Hurtado Albir 1999)327

Fig. 3. Tipos/clases de texto y problemas de traducción (S. Göpferich 1996: 33)329

Fig. 4. Selección y progresión textual332

Esquemas

Capítulo 2

Esquema 1. Tipos de texto según función comunicativa 104

Esquema 2. Variantes de tipo de texto aplicando el criterio de diferenciación teoría vs.
 práctica 108

Esquema 3. Variantes de tipo de texto de segundo grado según su forma de presentación
 110

Esquema 4. Tipos y subtipos textuales según A. Hurtado Albir..... 117

Esquema 5. Tipos textuales y subtipos según E. Aznar et al. 118

Esquema 6. Tipos de texto según las funciones comunicativas del ámbito biomédico	126
Esquema 7. Variantes de tipo de texto según el propósito de la transmisión de la información	129

Capítulo 3

Esquema 1. Modelos de definición objeto de análisis	166
---	-----

Matrices

Capítulo 4

Matriz 1. Caracterización extralingüística de las clases de texto del tipo de texto «divulgativo».....	191
Matriz 2. Caracterización extralingüística de las clases de texto del tipo de texto «didáctico-referencial».....	199
Matriz 3. Caracterización extralingüística de las clases de texto del tipo de texto «orientado al avance de la ciencia».....	206

INTRODUCCIÓN

El vigor con el que está creciendo la traducción biomédica en España es indiscutible y los deseos por conocer las peculiaridades que presenta la traducción de este tipo, tanto por motivos prácticos como pedagógicos, son cada vez mayores. Sin embargo, el retraso investigador en torno a la didáctica de la traducción en general, así como a la modalidad que aquí nos ocupa es notorio (cf. A. Hurtado Albir 1995: 53; 1999b: 10, 25). Dicho retraso se manifiesta en la falta de investigación en torno a cuatro cuestiones que todo proyecto de teoría de la educación debe tener en cuenta (cf. E. M. Casanova 1991: 13, J. L. Castillejo Brull 1993: 30, A. Hurtado Albir 1999b: 10):

1. El fin de la educación.
2. Contenidos a aprender.
3. Características del educando.
4. Los instrumentos didácticos.

Y, en especial, una de las cuestiones esenciales que obstaculiza la validez de las propuestas didácticas es la falta de estudios contrastivos, tanto intralingüales como interlingüales, acerca del funcionamiento de los textos (cf. P. Elena García 1990, A. de Irazazábal Nerpell 1996, A. Hurtado Albir 1999b: 26) —identificación, caracterización y tipologización de las diversas clases de texto, clasificación y nivelación de dificultades— a pesar de la indiscutible utilidad de los mismos para distintos campos del saber como por ejemplo: la traducción automática asistida por ordenador, la enseñanza y práctica de la traducción e interpretación, investigación en torno a los llamados «lenguajes especializados» y su enseñanza, elaboración de «glosarios textográficos» y formación de redactores técnicos (cf. L. Hoffmann 1983, K. Reiß 1984, C. Gnutzmann/H. Oldenburg 1991, K. Reiß/H. J. Vermeer 1991, R. Arntz 1992b, 1993, A. de Irazazábal Nerpell 1996, C. Sánchez Adam/A. Collados Aís 1997/98, A. Hurtado Albir 1999b, E. Alcaraz Varó 2000).

Los textos propios de la comunicación biomédica¹ escrita en la combinación lingüística inglés-español, que constituyen uno de nuestros principales objetos de estudio, no están exentos de la escasez de análisis exhaustivos, sobre todo los textos que configuran el «universo» textual de la comunicación biomédica en lengua española, a pesar del hecho de que los traductores operan con textos y del volumen de traducciones que se produce en la actualidad (cf. A. de Irazazábal Nerpell 1996, M.^a A. Alcaraz Ariza/F. Salager-Meyer 2001) (vid. 3.2). Lamentable situación que achacamos a la falta de un marco teórico integral que permita determinar el ámbito de validez de las

¹ Llamados también «textos del ámbito biosanitario», «textos médicos», «textos de medicina», «textos de ciencias de la salud». Debido a las continuas transferencias a las que se ven sometidas las distintas especialidades médicas como consecuencia del ritmo desenfrenado de los avances científicos y técnicos, creemos que el vocablo más adecuado es el de «biomédico», bajo el cual englobamos no sólo la biología y medicina, sino también otras ciencias afines.

regularidades que son fundamento de la producción y recepción de los textos, analizar textos concretos de manera sistemática y describir la intertextualidad de los mismos.

Este estado de la cuestión nos ha motivado a plantearnos el presente trabajo de investigación para cuya realización hemos partido de una serie de hipótesis básicas cuya validez intentaremos demostrar en este estudio.

Hipótesis básicas

A partir de la exposición realizada anteriormente, cabe establecer, pues, las siguientes hipótesis:

1. El marco teórico integral que permite determinar el ámbito de validez de las regularidades que son fundamento de la producción y recepción de los textos, analizar textos concretos de manera sistemática y describir la intertextualidad de los textos nos lo puede proporcionar la elaboración de una tipología textual de orientación pragmática por numerosas razones, entre las que destacamos las siguientes:
 - posibilita adoptar la función comunicativa de los textos como base de tipologización unitaria,
 - permite reflejar la totalidad de los factores que configuran el acto comunicativo, que, a su vez, determinan cada una de las unidades textológicas del sistema tipológico, es decir, los tipos de texto, variantes de tipos de texto y clases de texto,

- su estructuración jerárquica garantiza que todos los tipos de texto pertenecientes a un nivel se diferencien de acuerdo con el mismo criterio y
- al utilizar textos globales como unidades de tipologización, se hace frente a la multifuncionalidad innata a muchos textos.

Razones y ventajas evidentes que nos inducen a considerar que la elaboración de una tipología textual pragmática de la comunicación biomédica escrita nos permite:

2. llevar a cabo un análisis contrastivo intra e interlingual de textos en lengua inglesa y española del ámbito de la biomedicina de manera sistemática, el cual nos posibilitará describir y establecer algunas de las características de las clases de texto propias de la comunicación biomédica,
3. adscribir determinadas clases de texto, por sus características comunes, a un tipo textual determinado por las ventajas que ofrece desde un punto de vista didáctico,
4. determinar el grado de especialización de los textos y
5. servirnos de ella como línea directriz tanto para los traductores como para los productores de textos especializados cuya formación se haya centrado en el ámbito de los textos sobre los que la tipología se manifiesta.

Partiendo de estas hipótesis, nos hemos planteado una serie de objetivos, que explicamos a continuación.

Objetivos

1. Elaborar una tipología textual pragmática de la comunicación biomédica escrita.²
2. Llevar a cabo un análisis contrastivo intra e interlingual de textos en lengua inglesa y española del ámbito de la biomedicina de manera sistemática, con objeto de describir y establecer algunas de las características de las clases de texto propias de la comunicación biomédica escrita.
3. Adscribir las clases de texto de la comunicación biomédica escrita, por sus características comunes, a un tipo textual determinado por las ventajas que ofrece desde un punto de vista didáctico.
4. Determinar el grado de especialización de los textos del ámbito que aquí nos ocupa.
5. Demostrar de qué manera una tipología textual pragmática de la comunicación biomédica escrita nos posibilita solventar una serie de

² Como se observará en el capítulo 2, donde explicamos las tipologías textuales especializadas de R. Gläser y S. Göpferich, ambas autoras hacen referencia a la orientación «comunicativo-pragmática» de sus tipologías. Según E. Alcaraz Varó, los «rasgos más sobresalientes que caracterizan a la pragmática son: (a) el análisis de la comunicación, entendida como lenguaje en acción [...]; (b) la concepción de lenguaje como discurso o texto; (c) la visión funcionalista del lenguaje; (d) la interdisciplinariedad, y (e) la referencia constante a material lingüístico auténtico» (2000: 85). Por su parte, M.^a Victoria Escandell Vidal opina que la pragmática «toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia» (1996: 14). Argumentos, en definitiva, suficientes para prescindir del vocablo «comunicativo», ya que bajo el término «pragmática» quedan englobados aquellos factores que configuran el acto comunicativo.

«lagunas didácticas», en la combinación lingüística inglés-español, tales como:

- la introducción del alumnado a la comunicación biomédica y elaboración de objetivos de aprendizaje, y
- selección y progresión textual, y establecimiento de unas pautas didácticas.

Materiales y Métodos

Materiales

En esta sección llevamos a cabo una descripción del corpus de textos objeto de análisis para la presente investigación. En concreto, abordamos la estructura general y tamaño del corpus, fuentes de los textos, criterios de selección del corpus y justificación del mismo.

Estructura general y tamaño del corpus

El corpus analizado en este estudio está integrado por 66 textos.³ Ahora bien, dada la naturaleza de la presente investigación, y en particular las hipótesis que nos han servido de punto de partida, el conjunto del corpus se halla en realidad configurado por dos grupos de textos que diferenciamos del siguiente modo:

- Textos fundamentales.
- Textos complementarios.

División bipartita motivada por la naturaleza del análisis intra e interlingual de textos en lengua inglesa y española del ámbito de la biomedicina.

No es este el lugar para abordar el método de análisis adoptado (vid. *infra*), por lo que nos limitaremos a explicar la finalidad de cada uno de los grupos textuales que configuran la división anteriormente mencionada, así como la extensión de los mismos.

El primer grupo —**textos fundamentales**— configura, por una parte, la muestra para el análisis intra e interlingüístico (vid. capítulo 5). Se halla dividido en cinco apartados (y subdivididos en las dos lenguas que aquí nos ocupan), correspondiendo cada uno de ellos a las cinco clases de texto de la comunicación biomédica escrita objeto de estudio:

- a) Guías (español: 4 , inglés: 4).
- b) Artículos de divulgación (español: 7, inglés: 6).

³ Vid. referencias bibliográficas de los textos que conforman la muestra en la sección «Bibliografía del corpus».

- c) Manuales (español: 7, inglés: 5).⁴
- d) Artículos de revisión (español: 6, inglés: 5).
- e) Artículos de investigación (español: 6, inglés: 6).

Configura, asimismo, la muestra de textos, entre otros (vid. *infra*), de la que nos hemos servido para llevar a cabo el análisis extralingüístico (vid. capítulo 4).

El segundo grupo —**textos complementarios**—, del que nos hemos valido para sustentar nuestras argumentaciones en el transcurso del análisis extralingüístico, también lo hemos dividido en diversos apartados (y subdivididos, en algunos casos, en las dos lenguas objeto de estudio), correspondiendo cada uno de ellos a las siguientes clases de texto:

- f) Folletos (español: 1, inglés: 1).
- g) Artículo de divulgación (español: 1).
- h) Reportajes (español: 1, inglés: 1).
- i) Tratado (español: 1).
- j) Editoriales (español: 1, inglés: 1).

⁴ Cuando aludimos a la clase de texto «manual», hacemos referencia exclusivamente al artículo o capítulo en cuestión y no a los «textos auxiliares» —prólogo, introducción general, agradecimientos—, que suelen estar presentes en dicha clase de texto en su totalidad.

k) Revisión (español: 1).

l) Monografía (español: 1).

Fuentes de los textos, criterios de selección del corpus y justificación del mismo

Fuentes

Con el fin de obtener un espectro de análisis más amplio y variado y así aspirar a una mayor generalización de nuestros hallazgos, se ha procurado la diversidad de las fuentes para el presente estudio de tipo sincrónico, si bien, frente al empleo de traducciones y/o adaptaciones por los problemas y riesgos que esta manera de proceder conlleva (vid. M. Snell-Hornby 1990: 10 s., K. Reiß/H. J. Vermeer 1991: 194-196, P. Kussmaul 1995: 76, S. Göpferich 1995a: 7 s.), hemos optado por el uso de textos paralelos (vid. 3.1).

Con objeto de que el código utilizado en nuestro corpus sea representativo del español escrito normativo o estándar, sólo hemos seleccionado aquellos textos cuyos autores tengan apellidos españoles y desempeñen su labor en hospitales, universidades o instituciones españolas. Semejante postura hemos adoptado para la selección de los textos ingleses (británico y estadounidense), en los que el factor predominante ha sido la filiación de los autores.

En cuanto a los temas que vehiculan los textos objeto de análisis, cabe apuntar que se ha procurado igualmente la diversidad de los mismos con objeto de comprobar si el empleo de los parámetros aquí investigados se halla determinado por los diversos

saberes biomédicos o, si por el contrario, coincide independientemente de la disciplina objeto de estudio.

Por último, conviene señalar que hemos hecho caso omiso conscientemente de los documentos de medicina legal debido a que los textos de carácter legal o «textos híbridos» como los denomina E. Ortega Arjonilla (1998: 94) se encuentran a caballo entre los textos denominados jurídicos y los científicos. Dicho autor explica, y con acierto, que «aunque pueda aparecer terminología científica en el texto, la forma, disposición y redacción del mismo corresponde, más bien, a los textos que son objeto de “traducción jurada” [...]» (1998: 94), argumentación que puede aplicarse a otras ramas como la medicina laboral y que, por razones obvias, justifica su exclusión en el presente trabajo.

Criterios de selección y justificación

Somos conscientes de que los diversos textos de los que nos hemos servido para la presente investigación son limitados y sólo constituyen una pequeña porción, en sus respectivas lenguas, de cada una de las clases de texto analizadas. No obstante, conviene señalar que se trata de una limitación voluntaria que obedece a varias razones. En primer lugar, a la especial naturaleza del presente estudio y en concreto del tipo de análisis intra e interlingual que aquí efectuamos, el cual abarca diversas y numerosas variables, por lo que la inclusión de un mayor número de textos para cada una de las clases textuales no sólo resultaría extremadamente laborioso sino también prácticamente imposible de realizar, máxime si se tiene en cuenta que todas las realizaciones lingüísticas las hemos buscado y registrado manualmente. Esta manera de proceder

viene motivada por el hecho de que el estudio de las variables que aquí analizamos resultaría mediante el uso de instrumentos informáticos extremadamente problemático debido a la propia naturaleza de las mismas (vid. capítulo 3). Asimismo, no pretendemos hacer extensibles los resultados de nuestras indagaciones al conjunto de todos los textos que configuran el «cosmos» textual de la comunicación biomédica escrita; más bien, es nuestra intención mostrar cómo la elaboración de una tipología textual de orientación pragmática contribuye a:

- llevar a cabo un análisis contrastivo intra e interlingual de textos en lengua inglesa y española del ámbito de la biomedicina de manera sistemática,
- la introducción del alumnado a la comunicación biomédica posibilitándole el dominio de las características discursivas y textuales de la misma,
- establecer los criterios que rigen la selección de textos para las clases de traducción y su progresión, así como su justificación y
- definir objetivos de aprendizaje y problemas de traducción, y vincularlos con las clases de texto seleccionadas, como ejercicio preparatorio para la traducción de las mismas (objetivos textuales).

Contribuye asimismo a facilitarle la labor tanto al docente como al alumnado. En efecto, el adscribir determinadas clases de texto, por sus características comunes, a un tipo textual determinado supone una serie de ventajas para ambos:

- Al confrontar los distintos tipos textuales en el par de lenguas implicado se podrá apreciar en su conjunto tanto sus semejanzas como divergencias, las cuales constituyen una parte esencial de los «problemas de traducción».

- Puesto que en el contexto académico no es posible, debido a las limitaciones de tiempo, trabajar con todas y cada una de las clases de texto que configuran la manifestación textual de un campo del saber determinado, la adscripción de las clases de texto a un tipo de texto en concreto resulta de gran utilidad. Si el espacio didáctico, por tanto, no permite estudiar todas las clases de texto adscritas a un tipo de texto determinado, la elección de un número limitado de las mismas bastará para instruir al alumnado, ya que desde el punto de vista externo e interno las clases de texto pertenecientes a cada uno de los tipos de texto presentan características semejantes.
- La agrupación de clases de texto por tipos de texto permite considerar que dentro de cada grupo hay una serie de características comunes tanto externas como internas, por lo que los estudiantes podrán asociar la existencia de una serie de problemas con determinados tipos de texto, identificación que les facilitará, ante la aparición de nuevos problemas, desarrollar estrategias adecuadas para su solución (cf. S. Göpferich, 1996: 32).
- Por último, cabe mencionar que la existencia de textos «perfectos» es cuestionable, por lo que si un texto defectuoso es objeto de traducción, tipologías textuales del estilo que aquí proponemos resultan muy útiles para saber qué tipo de requisitos debe cumplir el texto meta (cf. S. Göpferich 1995b: 323).

Objetivos, en definitiva, que el corpus de textos utilizado en este trabajo de investigación nos permite alcanzar.

Por otra parte, uno de los requisitos que debe cumplir toda tipología textual pragmática ha de ser la presentación de una especificación de los tipos de texto que configuran dicha tipología. Esto significa que deberíamos someter a análisis absolutamente todas las clases de texto que configuran la comunicación biomédica escrita, lo que, además de ser prácticamente imposible (cf. S. Göpferich 1996: 15), desbordaría, sin lugar a dudas, los límites de nuestro trabajo. De ahí que resulte necesario realizar una selección atendiendo a una serie de criterios, entre los que cabe destacar el mercado de trabajo y las necesidades del alumnado (vid. capítulos 3 y 6).

Métodos

Cuestiones metodológicas generales

Como venimos apuntando a lo largo de la sección que aquí nos ocupa, el objetivo principal del presente trabajo de investigación consiste en la elaboración de una tipología textual que nos posibilite, entre otros propósitos, analizar de manera sistemática las clases de texto de la comunicación biomédica escrita en la combinación lingüística inglés-español. Y es precisamente dicho objetivo lo que motiva el empleo de dos enfoques metodológicos para el desarrollo de esta investigación, métodos que pasamos a detallar a continuación.

Método para la elaboración tipológica textual pragmática

Los intentos de tipologización de textos se han realizado atendiendo a los siguientes criterios:

1. Partiendo de los elementos lingüísticos internos.
2. Teniendo en cuenta criterios tanto internos como externos.
3. Considerando el componente pragmático de forma predominante en las investigaciones, cuyos principales representantes y en quienes nos hemos basado son M. A. Gvenzadse, R. Gläser y S. Göpferich.

Ahora bien, de los tres criterios mencionados, sólo el tercero nos permite contar con una base de tipologización unitaria —la función comunicativa de los textos—, la cual nos posibilita adscribir, por sus características comunes, el ingente número de clases de texto de la comunicación biomédica escrita a un conjunto manejable y limitado de tipos de texto, cumpliendo de este modo la condición de homogeneidad postulada por H. Isenberg (cf. 1987: 107) (vid. 2.2).

En líneas superiores explicamos que uno de los requisitos que debe cumplir toda tipología textual pragmática ha de ser la presentación de una especificación de los tipos de texto que configuran dicha tipología. Esto significa, pues, que todas las clases de texto que configuran la comunicación biomédica escrita deberían ser objeto de análisis, lo que, como ya adelantamos anteriormente, resulta prácticamente imposible (cf. S. Göpferich 1996: 15). Sin embargo, el enfoque pragmático, al tomar en consideración sólo los factores extralingüísticos que, a nuestro entender, son los que determinan el uso del lenguaje, nos permite abarcar todo el espectro de los textos que configuran la

«manifestación» textual de un campo del saber determinado, relacionarlos, compararlos y delimitarlos sin necesidad de someterlos en su totalidad a un análisis de tipo lingüístico (cf. S. Göpferich 1995a: 4).

Para la ubicación de las clases de texto en cada uno de los cinco compartimentos diseñados en la tipología que aquí hemos desarrollado nos hemos basado en nuestra «competencia textual» (vid. 2.1.1), a la que inevitablemente se debe recurrir (cf. C. Gnutzmann/H. Oldenburg 1990: 17, S. Göpferich 1995a: 189, L. Hoffmann 1998e: 477). No obstante, dicha ubicación será confirmada tras los resultados obtenidos en los capítulos 4 y 5 en los que ofreceremos una especificación para cada uno de los tres tipos de texto que hemos distinguido.

Por último, cabe añadir que, con el fin de evitar la multifuncionalidad de los textos, que tantos problemas ha ocasionado a los estudiosos del texto a la hora de elaborar una tipología textual cualquiera y con objeto de cumplir el requisito de la monotipia formulado por H. Isenberg (1987: 115 s.), hemos optado por el empleo de textos globales⁵ como unidades objeto de tipologización (vid. 2.2 y 2.5.2).

⁵ En sintonía con S. Göpferich, entendemos por «textos globales» «aquellos textos que cumplen una función comunicativa autónoma y no constituyen una unidad textual de mayor rango» (1995a: 57).

Método para el análisis de las clases de texto de la comunicación biomédica escrita

Partiendo, por un lado, del hecho de que la traducción en el ámbito biomédico es una actividad de carácter eminentemente pragmático-funcional y, por otro, de la base de que los elementos externos son los que determinan la elección de los elementos internos, no cabe la menor duda de que para nuestras investigaciones resultan claramente relevantes las aportaciones y métodos empleados dentro del ámbito de la Textología contrastiva. En concreto, la metodología seguida para llevar a cabo el análisis contrastivo de las clases de texto por las que hemos optado se basa en las propuestas de B. Spillner (1981), R. Arntz (1992a, 1993), por cierto, dos de los principales exponentes de dicho enfoque, y L. Hoffmann (1991, 1998e).

Exponemos aquí brevemente la metodología seguida para la realización del análisis contrastivo, puesto que el capítulo 3 está dedicado en su totalidad a la misma; no sólo allí se explica detalladamente los pasos seguidos para llevar a cabo dicho análisis, sino que, asimismo, se dedica un extenso apartado a los criterios de selección del material textual y su justificación.

Basándonos, pues, en las propuestas y sugerencias de estos estudiosos del texto, hemos seguido los siguientes pasos: 1) análisis de los textos en lengua A, 2) análisis de los textos en lengua B, y 3) análisis contrastivo de los resultados de 1) y 2). Con objeto, ante todo, de cerciorarnos de que las clases de texto, tanto de la lengua A como de la B, constituyen textos paralelos, las hemos sometido, en primer lugar, a un análisis de tipo extralingüístico, el cual abarca tres categorías (función comunicativa textual, participantes en la comunicación y ocasión de la comunicación), compuestas, a su vez, por diversos factores y variables:

1 Función comunicativa textual.

1.1 Global.

<Orientados al avance de la ciencia>, <doctrinales>, <divulgativos>.

1.2 Especial.

<Argumentación>, <descripción>, <narración>, <persuasión>, <instrucción>.

2 Participantes en la comunicación.

2.1 Grado de competencia.

<Comunicación especializada interna>,

<comunicación interespecializada>, <comunicación especializada externa>.

3 Ocasión de la comunicación.

3.1 Ámbitos de actividad.

<Investigación>, <enseñanza>, <divulgación>.

3.2 Circunstancias de la recepción.

<Profesión>, <formación>, <ocio/curiosidad/interés>.

Expuestos los factores que configurarán el análisis extralingüístico de los textos de nuestro corpus, procedemos a continuación a la exposición de los elementos lingüísticos objeto de investigación, entre los que destacamos: a) **impersonalidad** y **desagentivación** (voz pasiva, personificación, referencias a terceros e información acerca de su persona, aparición de los investigadores en posición de sujeto, y b) **elementos metacomunicativos** (marcadores, definiciones, introducción de nuevos

términos, sinónimos, explicaciones, información acerca de determinadas denominaciones, introducción de abreviaturas, siglas, fórmulas, símbolos).

La elección de dichos elementos se fundamenta en las siguientes observaciones:

- a) su estudio contribuye a diferenciar las clases de texto, identificar el grado de abstracción y especialización de las mismas, dilucidar la intención del autor, conocer de qué recursos discursivos se vale el productor de un texto para el mantenimiento del tópico y garantizar el éxito de la comunicación,
- b) «las diferencias entre las lenguas resultan más difíciles de percibir al nivel del discurso que a otros niveles inferiores, en parte, sin duda, por el carácter inherentemente borroso de las unidades a este nivel, lo que a su vez explica que la Lingüística no haya comenzado a abordar el estudio de dichas unidades hasta hace apenas dos décadas» (F. J. Fernández Polo 1999: 14) y
- c) por su relevancia para la formación de traductores.

Aparte de las categorías anteriormente mencionadas, existen otras dos cuyo estudio sirve para dar respuesta a los fines arriba expuestos: el análisis de la macroestructura y de los elementos no verbales. A pesar de que ninguna de estas categorías forma parte *stricto sensu* de nuestro análisis, sí haremos referencia a las mismas siempre que sea conveniente para la caracterización textual (vid. 3.1.2).

Antes de finalizar, conviene añadir que el análisis de las clases de texto objeto de estudio es de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Cualitativa por el interés en indagar en el papel funcional de los parámetros analizados y por la necesidad de conocer cómo y en qué medida los productores textuales en ambas lenguas, ante el mismo abanico de posibilidades que le brinda un recurso determinado, sólo hacen uso de aquellas formas

que se adaptan a las convenciones de una clase de texto dada, renunciando a aquellas que son más propias de otras clases textuales. Cuantitativa⁶ con el objetivo de distinguir e identificar las clases de texto y determinar el grado de abstracción y especialización de las mismas.

Estructura de la tesis y resumen de contenidos por capítulos

Estructura de la tesis

El presente trabajo de investigación se compone de un tomo dividido en dos grandes partes, división que pretende reflejar la diversa naturaleza de los contenidos que se presentan en una y otra.

La primera parte, formada por tres capítulos, constituye los fundamentos teóricos que nos han servido de base y punto de partida tanto para la elaboración de la tipología textual que aquí proponemos como para el análisis intra e interlingual de las clases de texto de la comunicación biomédica en el par de lenguas estudiadas.

En la segunda parte, de naturaleza eminentemente descriptiva y explicativa, se pretende demostrar, a través de los tres capítulos que la componen, en qué medida la tipología textual de orientación pragmática de la comunicación biomédica escrita contribuye al análisis sistemático de las clases de texto seleccionadas tanto desde el punto de vista externo como interno, así como a la adecuada formación de traductores especialistas en comunicación biomédica.

⁶ Para evitar la disparidad de los hallazgos y resultados de nuestros análisis, y llevar a cabo la recopilación de los datos encontrados en gráficos y tablas, hemos identificado y computado, por cada 100

Resumen de contenidos por capítulos

El capítulo 1 pretende ser una introducción y reflexión en torno a aquellos aspectos de la pedagogía de la traducción, que, a pesar de su relevancia para los Estudios de traducción, han sido ignorados o son susceptibles de sembrar la confusión tanto entre los docentes como entre el alumnado debido a las contradicciones existentes al respecto. En él se aclaran y detallan con más precisión todos aquellos factores inherentes a los Estudios de traducción en general y a la formación de futuros traductores biomédicos en particular, tales como las metas educativas que se persiguen con dichos estudios, los distintos tipos de conocimientos y destrezas que deben impartirse al alumnado, haciendo hincapié, sobre todo, en la importancia de una enseñanza de las asignaturas temáticas adecuada a los intereses del estudiante de traducción, la necesidad de un análisis exhaustivo del mercado de trabajo, la conveniencia de un replanteamiento de los criterios que rigen la selección de textos para las clases de traducción, así como la urgencia de efectuar trabajos previos de indentificación de las peculiaridades de los textos objeto de traducción con el fin de ahondar en la descripción de los mismos, lo que nos permitirá el diseño de objetivos de aprendizaje generales, específicos e intermedios, y el establecimiento de grados de dificultad.

El capítulo 2 pone de manifiesto el interés y la necesidad de estudios tipológicos textuales para un gran número de disciplinas, traza un breve panorama de la situación en la que actualmente se hallan dichos estudios, explicando y delimitando los conceptos y términos vinculados con la tipología textual tras observar el desbarajuste terminológico

palabras de texto, todas aquellas oraciones que contienen, al menos, uno de los parámetros objeto de análisis.

existente al respecto y establece los mecanismos que deben condicionar la configuración de una tipología textual pragmática, mecanismos éstos de los que hemos partido para la elaboración de una tipología textual de orientación pragmática de la comunicación biomédica.

Como ya adelantamos en líneas superiores, el capítulo 3 está dedicado en su totalidad a la metodología seguida para la realización del análisis intra e interlingual; además de explicar detalladamente los pasos seguidos para llevar a cabo dicho análisis, se dedica, asimismo, un extenso apartado a los criterios de selección del material textual y justificación de la misma.

En los capítulos 4, 5 y 6 se encuentra la parte puramente descriptiva y explicativa del presente trabajo de investigación.

Así, en el capítulo 4, la elaboración de tres matrices, que mostrarán con claridad las categorías *función comunicativa textual*, *participantes en la comunicación* y *ocasión de la comunicación* en la combinación lingüística inglés-español, nos permitirán reflejar qué tipo de factores extralingüísticos comparten los textos concretos de las clases de texto convencionales y cuáles de estos factores diferencian a unos textos de otros. Asimismo, nos posibilitarán cerciorarnos de que las distintas clases de texto objeto de análisis en la combinación lingüística que aquí nos ocupan constituyen textos paralelos. Aún más, nos otorgarán la posibilidad de mostrar su repercusión en la configuración lingüística de las diversas clases de texto seleccionadas para la presente investigación (vid. capítulo 5), así como sus posibles implicaciones didácticas para la formación de traductores especialistas en comunicación biomédica (vid. capítulo 6). Los resultados, que se reflejarán en las matrices, serán por supuesto explicados y comentados en los distintos apartados que configuran este capítulo.

En el capítulo 5 presentamos los resultados que arroja el estudio de los parámetros *impersonalidad* y *desagentivación*, y *elementos metacomunicativos*, los cuales nos permiten no sólo caracterizar las diversas clases de texto intra e interlingüísticamente, y, por tanto, poder diferenciarlas, sino también reflexionar en torno a la tan debatida noción de especialidad, considerada como un factor indispensable a la hora de seleccionar el material textual y la progresión del mismo para la correcta formación de traductores.

Asimismo, los resultados que de dicho análisis pueden extraerse y su aplicación para la formación de traductores especialistas en comunicación biomédica serán expuestos y explicados en el capítulo 6. De hecho, en este último capítulo pretendemos demostrar las ventajas que ofrece la elaboración de tipologías textuales dentro de un campo del saber para la formación de especialistas en traducción. En concreto, nuestro objetivo consiste en mostrar de qué manera una tipología textual en la que se integran factores tan importantes como la función social, el contenido informativo y la forma textual nos permite cubrir una serie de «lagunas didácticas» tales como: la introducción del alumnado a la comunicación biomédica y configuración de objetivos de aprendizaje, así como selección y progresión textual, y establecimiento de pautas didácticas (objetivos de aprendizaje).

Cabe añadir, por último, que para mayor claridad expositiva y para facilitar su lectura, hemos traducido al español las citas de otras lenguas, excepto aquellas que ya hayan sido objeto de traducción por parte de otros investigadores.

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a mis directores D. Pedro San Ginés Aguilar (Titular de Lingüística General) y al Prof. Dr. Reiner Arntz (Catedrático en Filología Románica y Director del Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de Hildesheim [Alemania]) tanto por la confianza que depositaron en mí desde un principio como por sus valiosos consejos e inapreciables sugerencias. A D. Fernando A. Navarro (médico especialista y traductor médico en los Laboratorios Roche, Basilea [Suiza], y miembro de la comisión de traducciones de la Academia Norteamericana de Lengua Española, así como de la Asociación Española de Médicos Escritores), quien, sin conocerme personalmente, me brindó su amistad, su constante apoyo e inestimable asesoramiento científico. Gracias también a D. Darío Sánchez López (Doctor en Medicina y Cirugía, y especialista en Cirugía oral y maxilofacial), quien, con infinita paciencia, ha solventado muchas de mis dudas relativas al fascinante mundo de la Biomedicina; a D. Juan Carlos Astorga Riquelme (Jefe de distrito de los Laboratorios Glaxo Wellcome en Granada), así como a Dña. Simone Léger Brucker (Directora técnica suplente de Química Farmacéutica Bayer) por proporcionarme desinteresadamente un ingente volumen de material textual, facilitándome, de este modo, un conocimiento más profundo de las variedades textuales que conforman la comunicación biomédica escrita.

I PARTE:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN EN GENERAL Y DE LA BIOMÉDICA EN PARTICULAR

Introducción

En un sustancioso artículo a propósito de las dificultades que entraña la traducción de textos médicos, F. A. Navarro y F. Hernández resumen «las cuatro ideas básicas que deberían tener presentes los traductores al término de sus cuatro años de formación general:

- A. La traducción médica es una salida profesional con futuro, que ofrece actualmente —y es casi seguro que siga haciéndolo en el futuro— trabajo suficiente para un elevado número de traductores, tanto autónomos como de plantilla, especialmente en el mundo editorial y la industria farmacéutica.

- B. La traducción médica es un tipo de traducción muy complejo, que exige del traductor una formación adecuada y dedicación exclusiva.
- C. Aunque la complejidad del lenguaje médico y el escaso interés mostrado hasta ahora por los traductores profesionales han contribuido a dejar esta especialidad en manos de los médicos, la traducción médica debe considerarse como una de las salidas profesionales naturales para los traductores.
- D. Sólo mediante una adecuada preparación de varios años, los traductores profesionales pueden competir ventajosamente con los médicos especialistas para entrar en un mercado laboral que todavía precisa de buenos traductores» (1997: 153).

De las cuatro ideas arriba citadas, se desprende que, a pesar del grado de dificultad que entraña la traducción de textos médicos, resulta no sólo imperioso, sino también factible formar a traductores médicos competentes para cubrir las necesidades del mercado laboral mediante una preparación adecuada y orientada a tal fin.

Llegados a este punto, cabe preguntarse qué factores han contribuido y contribuyen aún al escaso número de traductores profesionales dentro de nuestro campo de estudio.

En primer lugar, los planes de estudio de los centros académicos (Facultades, Departamentos de Traducción) en los que, aunque sí se contempla que el alumno a lo largo de sus cuatro años de formación puede llegar a «especializarse», ya sea en Traducción científica y técnica o en Traducción económica y jurídica, no se ofrece de forma predominante esa especialización tan necesaria en Traducción biomédica.

En segundo lugar, la falta de lo que nosotros llamamos «los cimientos» del traductor, es decir, una asignatura anual, que abarque, al menos, los siguientes objetivos de aprendizaje generales en lengua materna (vid. 1.2):

1. Conocimiento de las situaciones discursivas que configuran la comunicación biomédica.
2. Conocimiento de las manifestaciones textuales propias de nuestro campo del saber.
3. Conocimiento de la materia/conocimiento de sus lenguajes.
4. Documentación.

Y, por último, el hecho de que la selección y progresión de las clases de texto en la lengua de partida, utilizados como material didáctico, no responde siempre a la consecución de unos objetivos didácticos concretos, como consecuencia de la falta de estudios sobre la caracterización de los rasgos textuales propios de los textos biomédicos y su clasificación en el par de lenguas implicadas (vid. 1.3 y 1.4).

El capítulo que aquí nos ocupa pretende ser una introducción y reflexión en torno a aquellos aspectos de la pedagogía de la traducción, que, a pesar de su relevancia para los Estudios de traducción, han sido ignorados o son susceptibles de sembrar la confusión tanto entre los docentes como entre el alumnado debido a las contradicciones existentes al respecto.

Sin menoscabo de las diversas propuestas y concepciones que se observarán a lo largo del presente capítulo, estamos convencidos de que resulta necesario aclarar y detallar con más precisión todos aquellos factores inherentes a los Estudios de

traducción en general y a la formación de futuros traductores especialistas en comunicación biomédica en particular, tales como las metas educativas que se persiguen con dichos estudios, los distintos tipos de conocimientos y destrezas que deben impartirse al alumnado, haciendo hincapié, sobre todo, en la importancia de una enseñanza de las asignaturas temáticas adecuada a los intereses del estudiante de traducción, la necesidad de un análisis exhaustivo del mercado de trabajo, la conveniencia de un replanteamiento de los criterios que rigen la selección de textos para las clases de traducción, así como la urgencia de efectuar trabajos previos de indentificación de las peculiaridades de los textos objeto de traducción con el fin de ahondar en la descripción de los mismos, lo que nos permitirá el diseño de objetivos de aprendizaje generales, específicos e intermedios,¹ y el establecimiento de grados de dificultad.

1.1. La pedagogía de la traducción

En primer lugar, creemos conveniente aclarar qué se entiende por pedagogía y por qué criterios fundamentales se rige. De este modo, nos será posible concretar y delimitar con más claridad los criterios de la pedagogía de la traducción con el objetivo de estructurar coherentemente el proceso educativo.

La pedagogía (de las voces griegas *paidos*, niño, y *ago*, conducir, guiar), término que etimológicamente significa guía o conducción del niño, está considerada en la actualidad como el arte de enseñar, como la «adecuación entre el acto profesional para

¹ La clasificación y denominación de los objetivos de aprendizaje mencionados la hemos adoptado de A. Hurtado Albir (1999b: 45 s.).

enseñar y los objetivos que se persiguen para la enseñanza» (J. Delisle 1998: 15), cuyo ámbito de estudio son los principios y fenómenos educativos (cf. E. M. Casanova 1991: 9).

Todo proyecto de teoría de la educación implica tomar una serie de *decisiones pedagógicas*, teniendo en cuenta, al menos, los siguientes criterios (cf. E. M. Casanova 1991: 13, J. L. Castillejo Brull 1993: 30):

1. El fin de la educación.
2. Contenidos a aprender.
3. Características del educando.
4. Los instrumentos didácticos.

La pedagogía de la traducción entendida, pues, como el arte de enseñar a traducir debería regirse por una serie de principios concretos y delimitados, que, a nuestro juicio, han de ser los siguientes:

1. Especificación de las **metas educativas** de los estudios de traducción (vid. 1.1.1).
2. Descripción de los **elementos que intervienen en el proceso de traducción desde un punto de vista didáctico**, de modo que nos posibilite (vid. 1.1.2)
 - 2 a. caracterizar el nivel de **competencias** que se deberán ir transmitiendo al alumnado para, a través del planteamiento de los objetivos generales y

específicos de las asignaturas a impartir, alcanzar las metas educativas especificadas.

3. Análisis del **tipo de alumnado** (vid. 1.1.3).
4. Elaboración de un **corpus metodológico**: criterios para la selección de textos, su progresión, elaboración de la unidad didáctica, actividades de clase y evaluación (vid. 1.3 y 1.4).

Una vez expuestas las labores propias de la pedagogía de la traducción, pasamos a analizar los criterios pedagógicos ya existentes y a concretarlos en los próximos apartados en nuestro afán por hallar el enfoque metodológico más eficaz para la formación de traductores en el ámbito biomédico; en concreto, criterios para la introducción del alumnado a la comunicación biomédica, la selección textual, su progresión y el diseño de objetivos de aprendizaje.

1.1.1. Metas educativas de los Estudios de traducción

Cuentan que fue Aristóteles quien dijo cuál era el modo de alcanzar el éxito:²

«Primero: Tener una *meta definida*, clara, alcanzable. Un objetivo que conseguir.

Segundo: Tener los *medios* necesarios para lograr esa meta (o sea, cualidades adecuadas, entusiasmo, métodos).

Y tercero: Aplicar todos los medios a estos fines.»

Contar, pues, con unas metas claras y definidas nos permitirá estructurar más detalladamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, valiéndonos para ello de una serie de objetivos tanto generales como específicos.

Estimamos conveniente hacer aquí una distinción entre lo que se entiende por los vocablos *meta* y *objetivo*, ya que, si bien en la lengua común objetivo es sinónimo de fin o meta, en el ámbito didáctico éste adquiere unos matices dignos de ser tenidos en cuenta.

Los vocablos *fin*, *meta* son el resultado al final de un proceso, mientras que los *objetivos* se consideran como una etapa intermedia de ese proceso.

Por lo tanto, *meta* es lo que nos proponemos alcanzar al terminar completamente un proceso. Constituyen logros a largo plazo. Estas metas o fines educativos indican a

² Citado por E. Criado (1993: 93 s.).

dónde queremos llegar, pero no especifican a través de qué contenidos, actividades o tareas deben alcanzarse.

El *objetivo*, en cambio, va ligado a los contenidos y se mueve dentro del ámbito del aprendizaje. Son siempre evaluables y, por tanto, sus resultados se pueden comprobar y conseguir en un tiempo determinado.³

⇒ ----- ⇒ FIN-META
 PROCESO

⇒ -----, -----, -----, ----- ⇒ FIN-META
 objetivo objetivo objetivo objetivo

Una vez expuestas *grosso modo* las diferencias básicas existentes entre metas y objetivos, cabe preguntarse cuáles son las metas educativas de la formación de traductores.

Resulta llamativo el gran número de autores que utilizan el término «competencia traductora» para referirse a la **meta** de los Estudios de traducción (cf. A. Neubert 1992, W. Wilss 1992, A. Hurtado Albir 1996, M.-L. Nobs Federer 1996, M. Presas 1999), pero más llamativa resulta aún la falta de unanimidad al respecto, ya que no para todos el término «competencia traductora» significa exactamente lo mismo. Para no caer en un listado interminable de autores y definiciones, recogemos aquí sólo

³ Sirva por el momento esta breve introducción al concepto *objetivo*, ya que retomaremos esta cuestión en el apartado 1.4.

dos intentos definatorios de lo que, según los estudiosos de la traducción, debe entenderse por dicho término:⁴

M. -L. Nobs Federer (cf. 1996: 148), basándose en su práctica docente y en el análisis de los factores que intervienen en el proceso de traducción, desglosa la competencia traductora en cinco competencias parciales:

- a) competencia lingüística en la lengua de origen y en la de llegada, y textual, entendida como «la destreza de usar una lengua en una situación concreta estableciendo una comunicación intencionada y respetando las normas y convenciones culturales y lingüísticas vigentes. Esta competencia incluye dos destrezas: la de la **recepción** y la de la **producción de textos**» (1996: 148),
- b) competencia intercultural,
- c) competencia en materias específicas o de contenido (Sach- und Fachkompetenz),
- d) competencias auxiliares: documentación, terminología, informática,
- e) competencia traductológica: estudio de «las reflexiones teóricas sobre la operación traductora y los avances de la traductología a lo largo de la historia» (1996: 153).

⁴ En realidad, no contamos tanto con definiciones acerca de lo que en la literatura conocemos como *competencia traductora*; más bien, los esfuerzos «definatorios» se inclinan a la enumeración y, en algunos casos, a la definición de los componentes de la misma (cf. A. Neubert 1992, W. Wilss 1992, A. Hurtado Albir 1996, P. Elena 1999: 44). Una de las pocas definiciones la encontramos en M. Presas quien opina que «la competencia traductora puede someramente definirse como los sistemas subyacentes de conocimientos y habilidades necesarios para traducir» (cf. 1999: 384). Cf. también C. Nord (1996b: 316).

El Grupo PACTE⁵ presenta un modelo de la competencia traductora mucho más exhaustivo y depurado que los propuestos hasta la fecha; las subcompetencias de las que se compone son las siguientes (cf. M. Presas 1999: 385-387):

1. Competencia comunicativa en las dos lenguas. Definida como «el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación lingüística» (1999: 385) y formada, a su vez, por conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos.
2. Competencia extralingüística, que incluye conocimientos teóricos sobre la traducción: funciones, métodos de traducción, así como normas y restricciones; conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos.
3. Competencia instrumental y profesional, la cual abarca aquellos conocimientos y habilidades relacionados con el uso de las herramientas propias del traductor y con el ejercicio de la traducción profesional: conocimiento y uso de las fuentes de documentación, de las nuevas tecnologías y del mercado laboral.
4. Competencia psicofisiológica, relativa a las competencias y habilidades psicomotoras de lectura y escritura, facultades cognoscitivas y actitudes psicológicas.

⁵ Bajo la dirección de A. Hurtado Albir, está constituido por investigadores del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona: A. Beeby, D. Ensinger, O. Fox, A. Hurtado Albir, N. Martínez Melis, M. Orozco y M. Presas (cf. M. Presas 1999: 385).

5. Competencia de transferencia e integrante de todas las demás. Consiste en la producción del texto meta (TM) a partir de los datos del texto origen (TO), para la que resultan imprescindibles las competencias de recepción del TO, de elaboración del proyecto de texto meta y de producción.
6. Competencia estratégica: capacidad para resolver los problemas encontrados durante el proceso traductor.

Sin embargo, a pesar del encomiable modelo propuesto por el Grupo PACTE, la cuestión que aquí nos ocupa no está aún resuelta y, como subraya A. Hurtado Albir (cf. 1999b: 44), todavía es necesario realizar más estudios para conocer mejor en qué consiste la competencia traductora.

Aún más, si tenemos en cuenta la multitud de tareas que se les exige a los traductores, tales como revisiones lingüísticas, producción de distintas clases de textos sin partir de un texto origen, elaboración de glosarios especializados, etc., estimamos que afirmar que la meta de los Estudios de traducción consiste exclusivamente en el desarrollo de la competencia traductora resulta un tanto restrictivo, puede dar lugar a posibles equívocos por la falta de unanimidad respecto a la misma y sembrar la confusión a la hora de establecer el diseño curricular, dificultando el desarrollo de una metodología adecuada (cf. W. Wilss 1992: 56). Además, aun poniéndonos de acuerdo acerca de qué tipo de competencias parciales configuran la tan manida «competencia traductora», todavía no existe un conocimiento sistemático sobre la manera de proceder para la enseñanza-aprendizaje de dicha competencia global ni sobre el modo de valorarla:

En cuanto al proceso de adquisición de la competencia traductora, necesitamos investigar la integración y evolución de subcompetencias, las estrategias de aprendizaje que se desarrollan, las diferencias de proceso si se trata de una adquisición natural (autodidacta) o mediante enseñanza, las diferencias de proceso según el tipo de enseñanza, la competencia *pretraductora*...

Somos conscientes de los problemas que acarrea llevar a cabo investigaciones de este tipo, sobre todo por la falta de instrumentos de medida fiables (validados por una tradición investigadora, que no poseemos), pero vemos la necesidad de avanzar en ellas, de modo que se dote a la didáctica de la traducción de la base empírica de descripción y explicación rigurosa de la que hoy adolece. (A. Hurtado Albir 1999b: 58)

De ahí nuestro convencimiento de que es necesario y mucho más rentable a **efectos didácticos** prescindir, en este estadio, de la terminología arriba mencionada y expresar con más exactitud las metas de los Estudios de traducción. Este es el motivo por el que la propuesta que figura a continuación la consideremos como una de las más válidas y precisas.

Figuras de reconocido prestigio del mundo de la traducción como R. Arntz, P. A. Schmitt, H. J. Vermeer, W. Wilss, por citar sólo a unos cuantos, así como representantes de otras áreas de conocimiento elaboraron en 1986 un memorándum con el propósito de mejorar la situación de los traductores e intérpretes desde un punto de vista tanto académico como profesional (cf. BDÜ 1986: 2).

Para ellos la meta de la formación de traductores debe ser, además de proporcionar las destrezas y conocimientos necesarios para la «transferencia

intercultural de textos» (en terminología de C. Nord 1996a: 92),⁶ la transmisión de una serie de capacidades que les permita:

- la revisión de textos originales y traducciones,
- el resumen y comentario de los mismos, y
- la producción de textos originales, es decir, sin basarse previamente en un texto origen.

Al tratarse, en definitiva, de un conjunto de varias parcelas del saber diferentes y al tener que ocupar, a efectos didácticos, espacios distintos en el diseño curricular, deberemos estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal modo que nos permita, atendiendo al campo de especialidad en cuestión (ya se trate de traducción jurídica, económica, biomédica, y las demás tareas propias de dichos campos), transmitir al alumnado el nivel de conocimientos y destrezas necesarios, así como el desarrollo de una serie de capacidades a través de la configuración de objetivos de aprendizaje, tanto generales como específicos, para la consecución de las metas educativas propuestas, para lo cual resulta imprescindible la elaboración de tipologías textuales ya que estas son de gran utilidad:

«a) para determinar el ámbito de validez de las regularidades (principios, máximas, reglas, normas), que son fundamento de la producción y recepción de textos,

⁶ Según la autora, de este modo se evita «tener que distinguir entre ‘traducciones’ (en sentido estricto) y ‘adaptación’» (C. Nord 1996a: 94).

b) para analizar textos concretos,

c) para describir la intertextualidad,

d) para determinar la intertextualidad de textos.» (H. Isenberg 1987: 98)

1.1.2. El proceso de traducción desde un punto de vista didáctico

No sólo las definiciones acerca de lo que es traducir son numerosas, sino que un tanto de lo mismo puede afirmarse respecto a los intentos de describir los factores que intervienen en el proceso de traducción. Además, según el modelo teórico de traducción que predomine en un período o momento determinado, adquirirá mayor importancia uno o algunos de los elementos que intervienen en dicho proceso.

A pesar del interés que supone para la formación de traductores el análisis exhaustivo de los factores que intervienen en el proceso de traducción **desde un punto de vista didáctico**, apenas se le ha prestado la debida atención, a excepción de C. Nord (fig. 1).

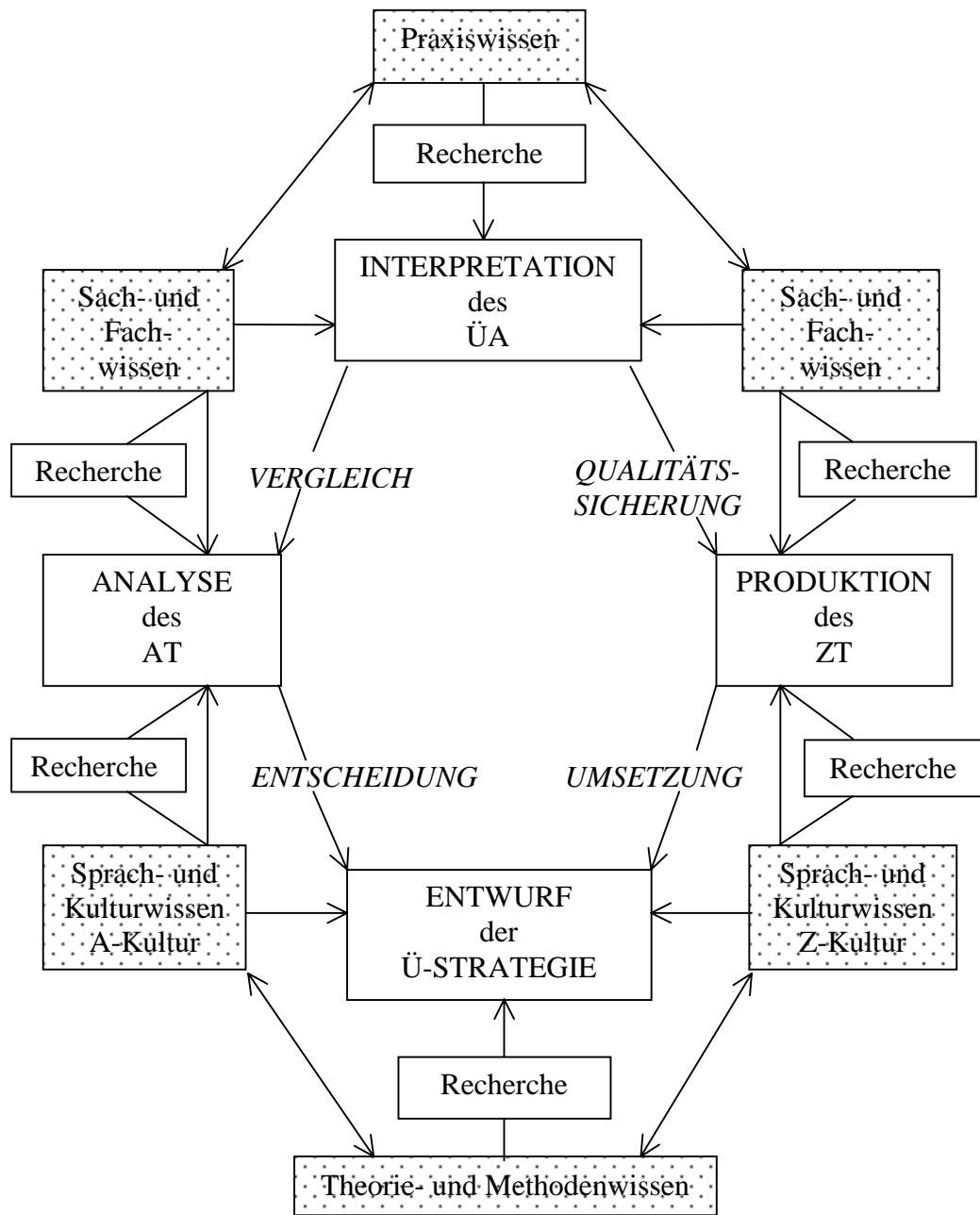


Fig. 1. El proceso de traducción desde un punto de vista didáctico (C. Nord 1996b: 314)

Según C. Nord (1996b), en el marco de un concepto funcional de traducción, el proceso de la misma desde un punto de vista didáctico tiene lugar del siguiente modo. Se parte de un texto origen y un encargo de traducción que especifica, ya sea explícita o implícitamente, las condiciones de «funcionamiento» del texto meta. El traductor obtiene del encargo de traducción la información esencial sobre la futura situación receptora (p. ej., lengua y cultura meta, las condiciones de lugar y tiempo, condiciones de tipo técnico, e incluso honorarios), así como sobre la situación comunicativa para la que se va a producir el texto (grupo de destinatarios, medio transmisor, función pretendida, fecha y lugar de recepción). El traductor, en una primera etapa, recurriendo a la documentación (Recherche) si fuera necesario, interpreta los datos teniendo en cuenta, sobre todo si se trata de un encargo escasamente «informativo», los principios fundamentales relacionados con el funcionamiento del ejercicio de la traducción profesional (Praxiswissen).

Los resultados de la interpretación del encargo de traducción (Interpretation des Übersetzungsauftrag [ÜA]) guían, en una segunda etapa, el análisis del texto origen (Analyse des Ausgangstext [AT]), del cual interesan, ante todo, aquellos aspectos que, en la comparación de la interpretación del encargo, resultan relevantes y/o problemáticos. Este es el momento de activar, realizando una vez más una labor de documentación en caso de necesidad, sus conocimientos del campo temático en cuestión (Sach- und Fachwissen),⁷ lingüísticos y culturales de la cultura de origen (Sprach- und Kulturwissen A-Kultur). Por supuesto, el análisis y el recurso a los distintos tipos de conocimiento no tienen lugar de forma linear, sino que ambos se

⁷ A este respecto no olvidemos las palabras de J. C. Sager cuando afirma: «Conocer una materia equivale a tener un dominio de los lenguajes de esa materia; dominar los lenguajes de una materia equivale a tener cierta comprensión de la materia» (1993: XV). Cf. también R. Hoberg (1998: 955).

hallan entrecruzados, es decir, se produce una acción de vuelta, de retorno a la situación en que se estuvo.

El resultado del análisis del texto origen, dependiente del tipo de encargo, constituye la base para diseñar, incluyendo, en esta tercera etapa, conocimientos de tipo teórico-metodológico (Theorie- und Methodenwissen), una estrategia traslativa global (Entwurf der Ü-Strategie). Ésta guía, por su parte, la producción del texto meta para la que resulta necesario activar los conocimientos del campo temático en cuestión (Sach- und Fachwissen), lingüísticos y culturales de la cultura de llegada (Sprach- und Kulturwissen Z-Kultur), así como recurrir, si fuera necesario, a la documentación oportuna.

El último paso consiste en la evaluación (Qualitätssicherung). En este estadio se comparará el texto ya traducido con el resultado del análisis del texto origen, verificando si este (el producto) se corresponde con los requisitos del encargo de traducción.

C. Nord (1996b: 316) estima oportuno distinguir entre *capacidades* (Fähigkeiten), *destrezas* (Fertigkeiten) y *tipos de conocimiento* (Wissen) con el fin de delimitar más claramente qué «lugar» didáctico en el diseño curricular debe ocupar cada una de estas categorías como paso previo a la enseñanza de la traducción.

Las capacidades (Fähigkeiten) se hallan constituidas por: capacidad de análisis para la comparación (Vergleich) entre el encargo de traducción y el análisis del texto origen; capacidad de decisión (Entscheidung) para la correcta elección de la estrategia traslativa; creatividad (lingüística) en la traslación (Umsetzung); espíritu crítico durante la etapa de evaluación (Qualitätssicherung).

Las destrezas (Fertigkeiten) vienen configuradas, entre otras, por: la interpretación del encargo (Auftragsinterpretation), análisis textual (Textanalyse),

producción textual (Textproduktion) y herramientas de trabajo (documentación, terminología, informática).

Por último, el conocimiento de los principios fundamentales relacionados con el funcionamiento del ejercicio de la traducción profesional (Praxiswissen), los conocimientos del campo temático en cuestión (Sach- und Fachwissen), los conocimientos lingüísticos y culturales tanto de la cultura de origen como de la cultura de llegada (Sprach- und Kulturwissen A und Z-Kultur), representan los distintos tipos de conocimientos (Wissen) que deben adquirir los estudiantes a lo largo de su formación.

Un considerable número de autores (cf. A. Neubert 1992: 412 s., H. -R. Fluck 1996: 141, S. Gamero Pérez 1996: 195, J. Maillot 1997: 347, R. Arntz/R. Barczaitis 1998a: 793, L. Félix Fernández/E. Alarcón Navío 1998: 170, I. Navascués Benlloch/A. Hernando Saudan 1998: 148, J. Segura 1998: 43, M. Eurrutia Cavero 1999: 21, entre otros) coinciden en que, al menos, estos tres tipos de conocimientos son indispensables para que el trabajo del traductor goce de una calidad suficiente: el de la lengua original, el de la lengua terminal y el del tema tratado, siendo el conocimiento de la lengua terminal al que se le concede una importancia singular (cf. J. Maillot 1997: 347, I. Navascués Benlloch/A. Hernando Saudan 1998: 148).

Ahora bien, ¿cómo se traducen concretamente los distintos tipos de conocimientos que acabamos de mencionar, en especial los conocimientos lingüísticos y culturales tanto de la cultura de origen como de la cultura de llegada, en la formación de futuros especialistas en traducción biomédica? Dicha pregunta, obviamente, no puede responderse sin haber realizado previamente un exhaustivo análisis de las

manifestaciones textuales propias del campo del saber en el par de lenguas implicadas,⁸ por lo que, una vez más, la elaboración de una tipología textual resulta necesaria.

1.1.3. Tipo de alumnado

Un buen número de los estudiantes que llega a las Facultades de Traducción e Interpretación tiene una formación humanística, carece de las nociones básicas de los campos especializados y su conocimiento de las variedades textuales es, en el mejor de los casos, pasivo.⁹ R. Mayoral Asensio expone las graves deficiencias en su dominio del español en los siguientes términos:

[...] los alumnos que se incorporan a nuestras aulas presentan deficiencias en su dominio del español, que normalmente no alcanza el nivel de redacción profesional exigible al traductor. En realidad, en muchos casos, nuestros alumnos llegan con una expresión en español deficiente e incorrecta. Esta situación empuja inevitablemente a que una parte apreciable de los esfuerzos de la clase de traducción general (y también de traducción especializada) se consagren a un trabajo de perfeccionamiento de la habilidad de expresión en español. (2001: 327)¹⁰

⁸ Cf. E. C. Trump (1998), cuya opinión coincide con la nuestra.

⁹ A. Neubert opina a este respecto que nunca debería confundirse el hecho de conocer la lengua materna con el conocimiento de sus variedades textuales (1997: 83).

¹⁰ Cf., asimismo, E. Benítez (1994: 620).

El escaso dominio de la lengua materna es, curiosamente, una insuficiencia compartida por estudiantes de otros países: R. Alpízar Castillo (1990: 19), por ejemplo, lamenta el escaso conocimiento de los estudiantes cubanos de su lengua materna; para M. F. Lang (1992: 397) los problemas de los estudiantes de traducción no se deben tanto a su falta de competencia en la lengua extranjera sino a la de la lengua materna. No obstante, a pesar de que las deficiencias en el dominio de la lengua materna es un problema compartido por estudiantes de otros países, España, en opinión de E. Rivière Gómez, es, de entre los quince países de la Unión Europea, el que menos horas dedica a la lengua materna en la enseñanza elemental y secundaria, concediéndose mucha más importancia a los conocimientos que a las destrezas (cf. Mesa Redonda 1998: 184).

En cuanto a la práctica traslativa, la mayoría «está habituada a la traducción [...] como mecanismo de acceso al significado de la lengua extranjera, bien de un modo “silencioso” e interiorizado, o bien de manera más explícita recurriendo al diccionario bilingüe o a una “traducción explicativa” del profesor» (A. Hurtado Albir 1988: 42). Estos hábitos o convicciones no son, una vez más, exclusivos de los estudiantes españoles. Los que llegan, por ejemplo, a la Heriot-Watt University de Edinburgo para cursar estudios de traducción e interpretación son de la opinión de que con un diccionario bilingüe es posible hacer una traducción y que sólo hay una versión válida, la del profesor (cf. M. F. Lang 1992: 396).¹¹

¹¹ P. Kusssmaul, por su parte, pone también de manifiesto la concepción que los aprendices de traducción tienen de la misma como un mero proceso de transcodificación de una lengua a otra (1995: 83).

Para ellos la traducción es, en definitiva, una especie de transcodificación de una lengua a otra, de ahí la importancia de corregir en los alumnos el concepto de traducción que han adquirido y hacerles captar la finalidad comunicativa de la misma.¹²

1.2. Introducción del alumnado a la comunicación biomédica en lengua materna

Señor, bien veo que todo cuanto vuestra merced me ha dicho son cosas buenas, santas y provechosas; pero ¿de qué han de servir si de ninguna me acuerdo?
(M. de Cervantes)

Si aceptamos que la transferencia intercultural de textos no es la única función que puede realizar un traductor, sino que entre la multitud de tareas que este puede llevar a cabo figuran las siguientes: «revisión lingüística, redacción de Abstracts, labores de documentación sobre un campo científico, elaboración de listados terminológicos (a nivel “pasivo” desde la perspectiva del traductor), elaboración de glosarios especializados, transcripciones orales de textos escritos (traducción a vista), [...]» (N. Gallardo San Salvador 1996: 155), producción de diversas clases de texto sin

¹² La observación que acabamos de hacer se corresponde con uno de los objetivos específicos de aprendizaje de un curso de iniciación a la traducción directa diseñado por A. Hurtado Albir (1996: 39), con el que se persigue inculcar en el alumnado la importancia del destinatario, de la finalidad de la traducción y de la consideración de esta como un proceso de comprensión y de reexpresión de textos, y no como la transcodificación de una lengua a otra. Cf. también C. Nord (1991b: 141).

partir de un texto origen ya dado,¹³ la formación del traductor en un campo del saber desde un punto de vista pragmalingüístico cobra aún mayor importancia.

Para realizar estas funciones el estudiante de traducción, así como el traductor desde el ejercicio práctico de su profesión deberán poseer una competencia temática, así como una competencia y actuación textual que les permita leer y entender la literatura de un área especializada en su lengua materna, comunicarse de forma eficaz con el informante oral¹⁴ y hacer un uso correcto de textos paralelos, de modo que su labor de documentación sea lo más fructífera posible.

En el caso de la transferencia intercultural de textos, el conocimiento de la situación receptora y comunicativa para la que se va a producir el texto en cuestión es indispensable. El conocimiento exhaustivo de las características de la situación para la que va destinado el texto objeto de traducción es de capital importancia, convirtiéndose el destinatario del texto meta en uno de los factores más importantes que determina la función de la traducción, condicionando en gran medida la forma del mensaje:

El traductor médico debe conocer en todo momento a qué tipo de lector va destinada su traducción: público en general, médico general o médico especialista. Los “dolores de cabeza y hormigueos” que refiere el paciente son “cefalalgia y parestesias” para el médico. De forma similar, la “concentración plasmática de glucosa de 8,5 mmol/l” del bioquímico clínico se llama “hiperglucemia” para el internista, mientras que el paciente dirá simplemente que “tiene algo de azúcar”. En otros casos, el “Voltarén” del paciente y el médico de cabecera, es

¹³ La actividad del traductor, no obstante, no se limita a las tareas que acabamos de mencionar, sino que, por el contrario, tiende a experimentar una diversificación. D. Kelly pronostica para un futuro no muy lejano «una demanda cada vez mayor de especialistas que realicen tareas tales como la edición multilingüe, el diseño de publicidad multi- e intercultural, [...] la asesoría en cuestiones interculturales, la localización de todo tipo de productos, la gestión de empresas de traducción [...]» (2000b: 10).

¹⁴ Siguiendo a R. Mayoral Asensio (1997/1998: 145), entendemos por informante oral los especialistas, hablantes de la lengua extranjera u otros traductores.

“diclofenaco sódico” para el farmacólogo clínico y “sal monosódica del ácido 2-[(2,6-diclorofenil)amino]bencenacético” para el químico. (F. A. Navarro/F. Hernández 1997: 146 s.)

No cabe la menor duda de que si el traductor carece de la información necesaria acerca del destinatario y sus expectativas, su labor, además de convertirse en una ardua tarea, podría fracasar.

Lo mismo puede argumentarse respecto a las «habilidades» textuales de los traductores. Estos, a lo largo de su profesión, tendrán que producir diversas clases de texto, las cuales deberán ser adecuadas tanto en su macroestructura como en su microestructura, plasmando convenientemente las convenciones típicas de cada clase de texto. El problema radica en que al alumnado se le exige la adquisición de esta competencia en un espacio didáctico inapropiado:

[...] El alumno [de 4º curso de traducción científico-técnica] habrá de aprender a “redactar textos científico-técnicos” y, para esto, se proponen como obras de consulta una serie de manuales de estilo que abordan con detalle la redacción de documentos de diversa naturaleza dentro del ámbito científico-técnico. Entre los manuales propuestos están el de redacción de textos biosanitarios de la editorial Doyma, la obra de R. A. Day, *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*, publicado por la Organización Panamericana de la Salud; y la obra de E. J. Huth, *Cómo escribir y publicar trabajos en ciencias de la salud*, publicado por Masson-Salvat. (E. Ortega Arjonilla 1998: 93)¹⁵

¹⁵ Con esta cita no pretendemos someter a crítica la metodología empleada por los docentes de la traducción, sino, más bien, poner de manifiesto los problemas a los que estos deben enfrentarse al no ser impartidos dichos conocimientos en el «lugar» didáctico apropiado.

K. Reiß (cf. K. Reiß/H. J. Vermeer 1991: 180 s.) sostiene que nadie puede exigir a un traductor el dominio de las convenciones de todas las clases de texto, pero sí un conocimiento de su existencia, de las posibles discrepancias entre la cultura de origen y la cultura meta, y, desde luego, la capacidad de adquirir, mediante el estudio de textos paralelos, competencia sobre las convenciones más divergentes o coincidentes de aquellas clases de texto que no tuvo que traducir durante su formación o posterior práctica profesional. Estas competencias —añade— pueden ejercitarse con clases de texto simples, que son idóneas para las clases de traducción, aunque apenas se traduzcan en la práctica real, como, por ejemplo, participaciones de boda, esquelas de defunción, partes meteorológicos, etc. Aunque nosotros nos confesamos partidarios de trabajar con textos a los que se verá enfrentado el traductor a lo largo de su profesión, creemos, no obstante, que las clases de texto que menciona K. Reiß pueden resultar muy apropiadas para que los estudiantes, en sus primeros años de formación, se acostumbren a disociar las dos lenguas en contacto de forma amena.

Lo cierto es que el conocimiento (activo) de las manifestaciones textuales propias de la comunicación biomédica y, por ende, sus convenciones debe adquirirse a lo largo de la formación académica en la lengua materna y en la lengua extranjera elegida por el alumno debido a la importancia de estas tanto para la producción como la recepción de textos:

Las convenciones de las clases de texto [...] desempeñan una importante función tanto para la producción textual (porque los emisores han de atenerse a las convenciones si desean alcanzar sus intenciones comunicativas) como para la recepción textual (porque los destinatarios han de deducir las intenciones del emisor a partir de la forma convencional del texto). (C. Nord 1997: 53)

En una encuesta realizada de noviembre de 1997 a enero de 1998 en la Universidad de Granada a partir de un cuestionario sobre diversos aspectos de la interpretación de conferencias en el ámbito biosanitario, dirigido a especialistas de distintas disciplinas científicas y asistentes asiduos a congresos internacionales, dos de las 24 preguntas formuladas versaban sobre las deficiencias o problemas más frecuentes, así como los más graves en interpretación. Entre los primeros destacaron el desconocimiento del tema, la terminología poco precisa e inadecuada; entre los segundos, la transmisión incompleta e incorrecta del discurso original, seguida de la terminología, una vez más, poco precisa e inadecuada (cf. A. Collados Aís et al., 1998: 308).

Esta penosa situación que, sin lugar a dudas, se produce igualmente en el campo de la traducción, dista mucho de ser resuelta a la vista de los planes de estudio en vigor, por los que se obliga a que una buena parte de las asignaturas temáticas se cursen en otros Centros (Medicina, Derecho, Empresariales...), siendo evidentes las desventajas de este tipo de formación, ya que se aparta por completo de las necesidades propias del aprendiz de traducción, situación hartamente lamentada por docentes de la traducción como R. Mayoral Asensio (1998: 121-123) y R. Arntz (1998b: 1000).

Pero, aun impartándose asignaturas de este tipo exclusivamente en las Facultades de Traducción e Interpretación, el estado de cosas no parece experimentar ninguna mejoría al observar la programación de las mismas. A modo ilustrativo, mostramos la programación de la asignatura *Introducción a las Ciencias de la Salud*, impartida en la Facultad de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Granada

durante el curso académico 1999-2000 por dos profesoras del Dpto. de Enfermería de la misma Universidad.¹⁶

Los **objetivos** de dicha asignatura son:

—Conocimiento del lenguaje y contenidos de las disciplinas en Ciencias de la Salud.

Contenido de la asignatura:

EL CUERPO HUMANO:

Bases biomoleculares, anatómicas, histológicas y fisiopatológicas.

I. LA CÉLULA como unidad estructural y funcional del cuerpo humano:

1. Nociones sobre biomoléculas.
2. Nociones de metabolismo celular.
3. Nociones de Citología.
4. Nociones de Embriología.

II. BASES ANATÓMICAS:

1. Bases anatómicas del sistema locomotor:

- a) Cráneo y raquis.
- b) Contención visceral activa: tórax y pelvis.
- c) Presión: miembro superior y cintura escapular.
- d) Bipedestación y marcha: miembro inferior y cintura pelviana.

2. Esplacnología:

¹⁶ Esta programación la obtuvimos de la Fotocopiadora 501, al servicio de la Facultad de Traductores e Intérpretes de Granada.

- a) Bases anatómicas del sistema cardiovascular.
- b) Bases anatómicas del sistema respiratorio.
- c) Bases anatómicas del aparato digestivo.
- d) Bases anatómicas del aparato excretor.
- e) Bases anatómicas de la reproducción.
- f) Bases anatómicas del sistema endocrino.

3. Bases anatómicas del sistema hematopoyético y linfoide.

4. Bases anatómicas del sistema nervioso central y periférico.

5. Bases anatómicas de los órganos de los sentidos.

III. BASES HISTOLÓGICAS:

1. Concepto y desarrollo histórico.

2. La célula como unidad funcional de los tejidos. Organización celular, su especialización y estructura.

3. Epitelios de revestimiento. Variedades.

4. Epitelios glandulares. Tipos de glándulas.

5. Tejido conjuntivo.

6. Tejido cartilaginoso y óseo.

7. Tejidos musculares.

8. Tejido nervioso.

9. Tejido hematopoyético y linfoide.

IV. BASES FISIOPATOLÓGICAS:

1. Concepto de Fisiopatología en el contexto de la enfermedad como unidad psicofísica.

2. Fisiopatología del aparato cardiovascular.

3. Fisiopatología del aparato respiratorio.

4. Fisiopatología del aparato digestivo.

5. Fisiopatología del sistema endocrino.

6. Fisiopatología del sistema hematopoyético.

7. Fisiopatología del sistema excretor.

8. Fisiopatología del sistema muscular y nervioso.

Por último, la **evaluación** consiste en un examen escrito.

No cabe la menor duda de que, para una adecuada formación, lo ideal sería contar con didactas expertos en traducción y en un campo temático, de modo que la programación de la asignatura en cuestión estuviese destinada a satisfacer las necesidades propias del traductor.

Para colmo de males, resulta llamativa la inexistencia, que no escasez, de manuales orientados a la enseñanza-aprendizaje de las peculiaridades de la comunicación biomédica en la combinación lingüística inglés-español para la formación de futuros traductores en los que se contemplen los siguientes objetivos didácticos generales:

1. Conocimiento de las situaciones discursivas que configuran la comunicación biomédica.
2. Conocimiento de las manifestaciones textuales propias de nuestro campo del saber.
3. Conocimiento de la materia/conocimiento de sus lenguajes.
4. Documentación.

Aún más, ni siquiera disponemos de ponencias o comunicaciones que versen sobre dicho tema. La única aportación de la que tenemos conocimiento al respecto es la comunicación «Tipología textual aplicada a la enseñanza del léxico especializado», que tuvimos ocasión de presentar en las *IV Jornadas Internacionales sobre Estudio y Enseñanza del Léxico*, celebradas en Granada en 1997. En dicho trabajo se sostiene que las asignaturas temáticas deben impartirse desde un punto de vista pragmalingüístico con el fin de potenciar en el alumnado su competencia temática y textual. Así, con el

pretexto de introducir al alumnado en el tema «cáncer bucal», los objetivos de aprendizaje son la enseñanza de algunas de las estructuras y construcciones de los términos empleados en el campo de la medicina, así como el significado de las raíces, prefijos y sufijos utilizados; definición de los términos en contexto e introducción a las convenciones textuales en el nivel léxico (cf. M.^a B. Mayor Serrano 1997).

Debido a la enorme importancia de las asignaturas de tipo temático como paso previo a las de traducción propiamente dichas, nos parece ilógico ofrecer una serie de optativas que no tengan en cuenta las necesidades propias del traductor como se ha venido practicando hasta nuestros días. Este estado de la cuestión debería suponer una motivación para llevar a cabo una propuesta metodológica en lengua materna para la formación de traductores en el ámbito biomédico, que sirviera de base, que sentara los cimientos para sus futuras clases de traducción en dicho ámbito y que permitiera al alumnado recordar y tener bien presentes las *cosas buenas, santas y provechosas*.

1.3. Selecciones textuales

La elaboración de selecciones textuales y su progresión como material didáctico para la formación de futuros traductores ha sido y sigue siendo el talón de Aquiles en la didáctica de la traducción.

La dificultad que entraña el establecimiento de unos criterios válidos, de modo que la selección de textos se aparte de la arbitrariedad y sea lo más apropiada posible a efectos didácticos, ha contribuido, sin duda alguna, a la escasez de propuestas con un fundamento teórico, así como a la falta de unanimidad de algunas de ellas, a pesar de

tratarse de la misma disciplina, idéntica combinación lingüística y ubicación próxima de los Centros académicos.

Puede que no nos equivoquemos al afirmar que la escasez de propuestas válidas desde un punto de vista didáctico acerca de qué criterios han de contemplarse para una correcta selección textual se deba a dos factores:

1. la falta de estudios acerca del funcionamiento de los llamados «textos especializados»: identificación, caracterización y clasificación de diversas clases de texto, dificultades comunes a todos los textos de una misma clase, de ahí la importancia de la elaboración de tipologías textuales, y
2. las diversas y obsoletas concepciones de la didáctica de la traducción.

Los diferentes enfoques metodológicos por los que ha atravesado la didáctica de la traducción los resume de manera excelente A. Hurtado Albir consultando los manuales de traducción existentes en el mercado, a saber:

1. *La «herencia» de la didáctica tradicional de lenguas.* Se utilizan manuales en donde la unidad didáctica se organiza a partir de listas de vocabulario ya traducido, observaciones gramaticales y ejercicios de traducción directa e inversa; los textos suelen ser literarios.
2. *Enfoques comparatistas; las Estilísticas comparadas.* De los enfoques comparatistas, las estilísticas comparadas resaltan como método de aprendizaje de la traducción, con la propuesta de «procedimientos de traducción»: préstamos, calco, traducción literal, transposición, modulación, equivalencia y adaptación.

3. *Selección de textos con traducciones anotadas o comentadas.* Los textos suelen ser literarios, aunque a veces se incluyen ensayos y textos periodísticos. Estos manuales, donde las selecciones de textos van acompañadas de traducciones anotadas o comentadas, introducen algunas indicaciones metodológicas.
4. *Parte «metodológica» con traducciones anotadas o comentadas.* Estos manuales incluyen dos partes: una de introducción «metodológica» y otra de traducciones anotadas o comentadas.
5. *Teoría con aplicaciones.* Libros sobre aspectos teóricos de la traducción. La parte teórica se aborda desde diversos modelos, tales como: la Semántica, la Lingüística textual, la Teoría de la traducción... (cf. 1995: 49 s.)¹⁷

Estos cinco enfoques metodológicos los califica de didáctica tradicional de la traducción, cuyos rasgos característicos son:

- «1. la identificación de didáctica de lenguas y de la didáctica de la traducción;
2. la concepción literalista de la traducción;
3. la falta de definición metodológica y objetivos pedagógicos;
4. la polarización en los resultados.» (1995: 52)

¹⁷ Las diferentes perspectivas didácticas aparecen, asimismo, ampliadas en A. Hurtado Albir (1999b: 15-20), por lo que remitimos a los interesados a dicha obra.

Con el fin de ilustrar la variedad de criterios que rigen la selección de textos destinados a la traducción, mostramos aquí dos propuestas concebidas para la formación de estudiantes de traducción biomédica y de la combinación lingüística francés-español en las Universidades de Málaga y Granada.

Los criterios para la selección de los textos que son objeto de traducción en la Universidad de Málaga los expuso E. Ortega Arjonilla en el *Seminario de Traducción e Interpretación en el Ámbito Biosanitario*, organizado por el grupo de Investigación de Lingüística Aplicada y Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga, celebrado del 30 de marzo al 2 de abril de 1998:

- «1. La omnipresencia del inglés en gran número de ámbitos científico-técnicos hace que la selección de textos incida sobre aquellos ámbitos en los que más se traducen textos de francés a español.

2. La limitación de tiempo (un curso académico) condiciona también la selección, que habrá de ser representativa pero no extensiva de un ámbito específico [...]. Preferimos abordar varias temáticas con textos representativos de cada una de ellas, con objeto de concienciar al alumno de la versatilidad del mundo profesional de la traducción y de la diversidad de textos que se pueden encontrar dentro del ámbito científico-técnico.

3. Aunque no se puede hablar de un tipología de textos “exclusiva” del ámbito científico-técnico, sí que podemos establecer una clasificación académica en “textos científico-técnicos” propios de este ámbito de especialidad “textos híbridos” y “textos divulgativos”. En nuestro curso prestamos atención, sobre todo, a los textos de carácter especializado, mientras que tratamos de

una forma marginal los que hemos denominado “híbridos” o “divulgativos” [...].

4. [...] Ahora, asistimos a una mayor o menor “contaminación” de las demás lenguas con respecto al inglés en función de factores sociolingüísticos, políticos, económicos y científico-técnicos. Esto facilita la traducción cuando la combinación lingüística implicada incluye al inglés, sin embargo, añade un “plus” de dificultad a la traducción cuando el inglés está presente de forma diferenciada en un par de lenguas que no incluye a esta lengua.
5. Por último, hemos de destacar que en nuestra propuesta didáctica nos centramos en aquellos temas que tienen una producción suficiente dentro de la combinación lingüística francés-español y obviamos otro tipo de temas que sólo se traducen teniendo como referencia el inglés como lengua de partida o de llegada del proceso de traducción [...].» (1998: 93-95)

Partiendo de estos factores, se propone una división del curso de traducción en dos bloques temáticos: traducción dentro del ámbito biosanitario y traducción dentro del ámbito científico y técnico, con una duración cuatrimestral cada uno (cf. 1998: 95 s.).

El corpus de textos para traducir del ámbito biosanitario se desglosa de la siguiente manera:

«1.1. Textos médicos de carácter científico:

- a) Manuales universitarios de distintas especialidades médicas (Traumatología, Radioterapia y Curieterapia, Sofrología).
- b) Artículos de revistas especializadas (selección de especialidades médicas).

c) Artículos de enciclopedias médicas monográficas especializadas (selección de especialidades médicas).

1.2. Textos médicos de carácter técnico:

a) Manuales universitarios que inciden sobre la práctica quirúrgica y/o sobre técnicas de aplicación en el ejercicio de la medicina (selección de especialidades médicas).

b) Artículos de revistas especializadas que tratan sobre la aplicación de técnicas en el ejercicio de la medicina en el ámbito hospitalario (selección de especialidades médicas).

c) Artículos de enciclopedias médicas monográficas especializadas que tratan sobre la aplicación de técnicas en el ejercicio de la medicina en el ámbito hospitalario (selección de especialidades médicas).

1.3. Textos médicos de carácter divulgativo:

a) Folletos de información sanitaria general y/o de prevención de enfermedades.

1.4. Textos médicos científico-jurídicos:

a) Documentos de medicina legal que presentan una problemática de traducción mixta.» (1998: 95 s.)

Los criterios que rigen la selección de textos para las clases de traducción en el ámbito biosanitario en la Facultad de Traductores e Intérpretes de Granada fueron

expuestos por D. Sánchez en los *VI Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*, celebrados en Madrid, del 28 de noviembre al 2 de diciembre de 1995.

Estos se centran, tal y como se desprende de su comunicación, en los campos temáticos que se consideran más productivos en los ámbitos españoles y franceses dentro del campo de la medicina; en este caso concreto se trata de las enfermedades infecciosas, y concretamente el tema del sida se ha revelado, según la autora, como un sector importante de la investigación en España y sobre todo en Francia (cf. 1997: 458).

La selección textual en torno al tema del sida y el orden de su clasificación es la siguiente (cf. 1997: 458 s.):

—Artículos publicados en las páginas científicas de la prensa diaria.

—Folletos publicados por organismos de salud pública y educación.

—Informes publicados por las comunidades autónomas sobre los planes regionales de lucha contra la enfermedad, sus líneas directrices y líneas de intervención.

—Extractos de monografías sobre SIDA publicadas en España.

—Artículos publicados en revistas de divulgación científica.

—Artículos de revistas publicados por especialistas.

—Artículos de una revista especializada en el tema.

Como se habrá podido observar, mientras que en la primera de las propuestas se presta atención a diversos factores como la relevancia de las clases de texto y campos

temáticos en la práctica de la traducción, la especialización de los textos objeto de traducción y la complejidad lingüística, en la segunda predomina exclusivamente la productividad de los campos temáticos en los ámbitos españoles y franceses.

En otras ocasiones, las selecciones textuales se han constituido «teniendo en cuenta las dificultades que plantea la traducción *técnica*:

1. la comprensión del texto original;
2. la búsqueda de documentación y de terminología;
3. la creación del texto traducido, las transformaciones y técnicas empleadas o las reglas de reformulación y de creación» (C. Delfour 1994: 180).

S. Göpferich (1996: 9) considera que para seleccionar material didáctico para las clases de traducción, tanto especializada como general, es necesario elaborar selecciones de clases de texto, siguiendo unas **pautas didácticas**, de tal modo que nos permita enfrentar al alumnado al **mayor número de clases de texto** posible, así como a las **convenciones** de las mismas tanto en la lengua origen como en la lengua término.

A los criterios propuestos por S. Göpferich cabe añadir dos más dignos de ser tenidos en cuenta a la hora de elaborar una selección textual: el mercado de trabajo (en especial, clases de texto más relevantes en la práctica de la traducción), y la progresión del material seleccionado.

El problema surge a la hora de:

1. Optar por las clases de texto más relevantes en la práctica de la traducción; estas, con frecuencia, se han escogido atendiendo a los conocimientos del personal docente y a la accesibilidad de las mismas (cf., p. ej., S. Göpferich 1996: 9). El mercado de trabajo es otro factor que ha primado para la

selección de las diversas clases de texto utilizadas como material didáctico. Sin embargo, nos resulta un tanto sorprendente el hecho de que se tomen en consideración las necesidades del mercado profesional, dado que, hasta la fecha, no hemos dispuesto de encuestas exhaustivas al respecto (cf. D. Kelly 2000a: XIV). Nos referimos a encuestas como las realizadas por P. A. Schmitt en la antigua República Federal Alemana, en el período comprendido entre los años 1989-1992, en las que se dio respuesta a cuestiones tales como (1998a: 5-13):

—El volumen de traducciones realizadas anualmente.

—Cobertura de la demanda.

—Combinación lingüística, y lenguas hacia y desde las que se traduce.

—Clases de texto más relevantes en la práctica de la traducción.

—Formación académica en campos del saber y necesidades del mercado.

—Tipos de anuncios de ofertas de trabajo.

—Pruebas de aptitud.

—Velocidad exigida en la traducción de textos, etc.

No obstante la ausencia de encuestas de dicha naturaleza,¹⁸ destacamos en el ámbito de la traducción biomédica las valiosas aportaciones de algunos profesionales de la traducción como: J. Escobar (1993, 1998), A. Cordón García (1997), F. A. Navarro/F. Hernández (1997), F. Hernández (1998), I. Navascués Benlloch/A. Hernando Saudan (1998), J. Segura (1998) (vid. 3.2).

2. Determinar unas pautas didácticas concretas. ¿Puede que la solución a este problema la hallemos organizando las clases de traducción en torno a una serie de objetivos de aprendizaje? (vid. 1.4).
3. Establecer los criterios de progresión textual, criterios que, a nuestro juicio, no deben regirse únicamente por el grado de especialización del texto objeto de traducción, sino que, partiendo de una serie de objetivos de aprendizaje ya establecidos, se hará uso de aquellos textos ilustrativos de los mismos (cf. R. Arntz 1982; P. A. Schmitt 1987; R. Arntz/E. Eydam 1993; S. Göpferich 1996; A. Hurtado Albir 1996; R. Arntz/R. Barczaitis 1998b). Pero, como venimos subrayando a lo largo del presente capítulo, para el establecimiento de determinados objetivos de aprendizaje, en concreto los textuales, es necesario la elaboración de tipologías textuales.

¹⁸ Con todo, sí se ha producido un acercamiento a la realidad de la interpretación de conferencias en el ámbito biomédico. Nos referimos al interesante trabajo realizado de noviembre de 1997 a enero de 1998 en la Universidad de Granada a partir de un cuestionario sobre diversos aspectos de la interpretación de conferencias en el ámbito biosanitario, dirigido a especialistas de distintas disciplinas científicas y asistentes asiduos a congresos internacionales. Con dicho trabajo se trataba de confirmar: «1. El predominio del inglés como lengua de comunicación entre especialistas de distintas comunidades lingüísticas, y su uso como sociolecto profesional incluso entre los hablantes de una misma lengua. 2. La 'resistencia' ante el inglés de algunas lenguas, como el francés y el alemán, en determinadas disciplinas científicas. 3. El tipo de material que presentan los especialistas en estos congresos y la accesibilidad al mismo por parte de los intérpretes. 4. La necesidad de vincular la docencia a las necesidades del mercado y, sobre todo, a las necesidades de determinadas combinaciones lingüísticas» (cf. A. Collados Aís et al. 1998: 300).

1.4. La enseñanza por objetivos de aprendizaje

Una aportación fundamental y especialmente valiosa para la didáctica de la traducción es la propuesta de organización de la enseñanza mediante el diseño de objetivos de aprendizaje,¹⁹ ya que, en opinión de A. Hurtado Albir «[...] persigue establecer de un modo sistemático los contenidos y la progresión de la enseñanza, más allá de consideraciones impresionistas de tipo léxico, gramatical, temático o teórico» (1999b: 21).

Las ventajas que el diseño de objetivos supone en el plano pedagógico las indica J. Delisle del siguiente modo (1998: 21 s.):²⁰

- Permite diseñar la enseñanza de manera sistemática y coherente.
- Facilita la comunicación entre profesores y estudiantes.
- Facilita la elección de los instrumentos pedagógicos.
- Suscita la diversificación de las actividades pedagógicas.
- Proporciona una base para la evaluación del aprendizaje.

¹⁹ De los distintos tipos de objetivos que se distinguen (cf. A. Hurtado Albir 1999b: 45 s.), nos interesan solamente los objetivos generales, específicos e intermedios, así como la distinción en cuatro bloques que A. Hurtado Albir hace de los objetivos generales en metodológicos, contrastivos, profesionales y textuales, siendo este último bloque —objetivos textuales— objeto de nuestro interés, pues son los que definen «los diversos problemas de traducción según los diferentes funcionamientos textuales» (A. Hurtado Albir 1999b: 53).

²⁰ Traducción de A. Hurtado Albir (1999b: 45).

Desde que J. Delisle en su obra *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) propusiera la organización de un curso de iniciación a la traducción en torno a objetivos de aprendizaje con sus correspondientes ejercicios (cf. A. Hurtado Albir 1996b: 33, 1999b: 20 s.), los diseños de objetivos de aprendizaje tanto para la iniciación a la traducción como para cada rama de la traducción especializada, así como para la enseñanza de la lengua materna y segundas lenguas se han sucedido en nuestro país, a saber:

- Enseñanza de la lengua materna (I. García Izquierdo/M. Masiá Canuto/A. Hurtado Albir 1999).
- Didáctica de segundas lenguas (L. Berenguer 1996; P. Civera García et al., 1999).
- Enseñanza de la traducción directa (A. Hurtado Albir 1996b, 1999b).
- Enseñanza de la traducción inversa (A. Beeby Lonsdale 1996a, 1996b).
- Enseñanza de la traducción especializada:
 - Traducción jurídica (A. Borja Albi/A. Hurtado Albir 1999).
 - Traducción literaria (J. Marco Borillo/J. Verdegál Cerezo/A. Hurtado Albir 1999).
 - Traducción audiovisual (R. Agust Canós/F. Chaume Varela/A. Hurtado Albir 1999).

- Traducción científica y técnica (S. Gamero Pérez 1996; S. Gamero Pérez/A. Hurtado Albir 1999).

Dentro de este último bloque —traducción científica y técnica— cabe destacar la ausencia de obras relativas al diseño de objetivos de aprendizaje para la enseñanza de la traducción biomédica; de hecho, las dos aportaciones que acabamos de citar se centran exclusivamente en la traducción técnica propiamente dicha.

En el campo de la traducción biomédica en la combinación lingüística inglés-español, las distintas obras que se ocupan del tema se caracterizan por ser:

- a) selecciones de textos con traducciones anotadas o comentadas y las notas explicativas hacen referencia fundamentalmente a dificultades de léxico y sintaxis, y
- b) estudios contrastivos con propuestas de traducción sobre todo a nivel oracional: léxico y sintaxis.²¹

Resultan, pues, necesarios trabajos que efectúen una descripción rigurosa de todos aquellos factores que caracterizan la traducción biomédica, que se centren en los problemas concretos de dicho tipo de traducción y su vinculación con las clases de texto, así como estudios sobre la identificación y caracterización de los rasgos textuales propios de los textos que aquí nos ocupan y su tipologización.

²¹ A este respecto conviene recordar las palabras de N. Congost Maestre, quien ya en 1994 se lamentaba de que «las investigaciones que se han llevado acabo sobre la traducción de textos médicos son escasas: pocas son, a nuestro parecer, las investigaciones que han tratado el tema dentro de lo que hemos dado en llamar paradigma de la pragmática y, de esos pocos, la mayoría se ha centrado en las cuestiones que surgen de la traducción en el plano oracional: léxico y sintaxis» (1994: 16). Cf. también M. Pilegaard (1997: 167).

De especial interés para la formación de traductores biomédicos es, a nuestro entender, la tipologización de los textos que conforman la comunicación en el ámbito de la biomedicina y, por ende, la identificación, el análisis y la caracterización de los rasgos textuales propios de los mismos por los motivos que pasamos a exponer a continuación:

- a) Para poder diseñar los objetivos de aprendizaje, especialmente los objetivos textuales.²²
- b) Para caracterizar los problemas de la traducción biomédica, indispensables a la hora de elaborar los objetivos de tipo textual, su progresión y aplicación desde un punto de vista didáctico.

Además, como ya adelantamos en la Introducción del presente trabajo, el adscribir determinadas clases de texto, por sus características comunes, a un tipo textual determinado, supone una serie de ventajas tanto para el docente como para el alumnado:

- Al confrontar los distintos tipos textuales en el par de lenguas implicado se podrá apreciar en su conjunto tanto sus semejanzas como divergencias, las cuales constituyen una parte esencial de los «problemas de traducción».
- Puesto que en el contexto académico no es posible, debido a las limitaciones de tiempo, trabajar con todas y cada una de las clases de texto que configuran la manifestación textual de un campo del saber determinado, la adscripción de las clases de texto a un tipo de texto en concreto resulta de

²² Cf. a este respecto A. Hurtado Albir (1999b: 55), quien es de la misma opinión.

gran utilidad. Si el espacio didáctico, por tanto, no permite estudiar todas las clases de texto adscritas a un tipo de texto determinado, la elección de un número limitado de las mismas bastará para instruir al alumnado, ya que desde el punto de vista externo e interno las clases de texto pertenecientes a cada uno de los tipos de texto presentan características semejantes.

- La agrupación de clases de texto por tipos de texto permite considerar que dentro de cada grupo hay una serie de características comunes tanto externas como internas, por lo que los estudiantes podrán asociar la existencia de una serie de problemas con determinados tipos de texto, identificación que les facilitará, ante la aparición de nuevos problemas, desarrollar estrategias adecuadas para su solución (cf. S. Göpferich, 1996: 32).
- Por último, cabe mencionar que la existencia de textos «perfectos» es cuestionable, por lo que si un texto defectuoso es objeto de traducción, tipologías textuales del estilo que aquí proponemos resultan muy útiles para saber qué tipo de requisitos debe cumplir el texto meta (cf. S. Göpferich 1995b: 323).

CAPÍTULO 2

TIPOLOGÍA TEXTUAL PRAGMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN BIOMÉDICA ESCRITA

Introducción

A pesar del interés que la elaboración de tipologías textuales suscita en algunas disciplinas, tales como la Lingüística del texto, Estudios sobre la traducción,¹ Terminología, Didáctica de la traducción e incluso para el análisis contrastivo de clases de textos (cf. H. Isenberg 1987: 98; S. Göpferich 1995b: 305 s.), las investigaciones en

¹ En España, al igual que sucede en otros países, la variedad terminológica en torno a la disciplina es notoria: «Traductología», «Teoría de la traducción», «Translatología», «Estudios sobre la traducción», «Estudios de traducción»... Nosotros seguimos la posición defendida por A. Hurtado Albir, quien considera que las denominaciones «Estudios sobre la traducción» o «Traductología» abarcan con más exactitud las diversas ramas de la disciplina, «ya que ‘Teoría de la traducción’, estrictamente hablando, se refiere únicamente a la rama teórica de la disciplina [...]» (1994: 30). Por lo que respecta a la

torno a este fenómeno son, en España, aún escasas e insatisfactorias (cf. J. M. Bustos Gisbert 1996: 96-99, S. Gamero Pérez 1999/2000: 155).

Tan interesantes y necesarios resultan estos estudios que, ya a finales de la década de los setenta, la necesidad de una tipología textual queda bien definida en las observaciones de K. Zimmermann:

Para fines tipológicos pueden aducirse muchas razones, que pueden dividirse en utilitarias y teóricas. Entre los fines utilitarios... (tenemos) la obtención de corpus como finalidad concreta. Otros son bien conocidos, no es preciso mencionarlos: clasificaciones de bibliotecas, clasificaciones según las leyes de censura, etc. Los motivos teóricos para la necesidad de una tipología textual pueden encontrarse también en la lingüística. Así, parece que determinados problemas de la gramática no pueden solucionarse sin diferenciaciones tipológicas textuales. Si esto es así, una diferenciación tipológica textual se convertirá en parte de una teoría del lenguaje, ya que el sistema de la lengua, considerado hasta ahora homogéneo, sufre un cambio en el sentido de la diferenciación tipológica. En otras palabras: las reglas del sistema de la lengua no se considera ya que posean valor general, sino que son válidas solamente en tipos de texto. (1978: 21 s.)²

Dicha necesidad, asimismo, se ve justificada desde el punto de vista de los **Estudios sobre la traducción**, pues para estos es de sumo interés elaborar una diferenciación tipológica textual con vistas a establecer estrategias traslativas de carácter general para los distintos textos. En definitiva y tal como señala P. Elena García, «uno de los objetivos primordiales de la lingüística del texto y de la teoría de la traducción es la creación de una tipología textual que describa con precisión las

denominación «Estudios de traducción», siguiendo a dicha autora, esta se refiere más bien a la formación de traductores, es decir, con ella se hace referencia al ámbito académico.

² Citado por E. Bernárdez (1982: 214).

particularidades de cada tipo de texto («Texttyp») y las clases de texto («Textsorten») que se puedan adscribir a cada tipo textual» (1990: 37).

Por lo que respecta a la **Terminología**, R. Arntz (cf. 1988: 469) considera imprescindible tener en cuenta cuestiones de Tipología textual, así como de Lingüística del texto, ya que los proyectos terminológicos sólo podrán tener éxito si el material utilizado coincide en las lenguas objeto de estudio tanto desde un punto de vista lingüístico como temático.

Y, por último, además de los motivos aducidos en el capítulo 1, la relevancia que supone la elaboración de tipologías textuales para la **Didáctica de la traducción** se hace patente en las observaciones de S. Göpferich y R. Arntz. La primera parte del siguiente supuesto: al plantear las diversas clases de texto distintos tipos de problemas de traducción, lo más adecuado es vincular cada clase de texto y, por tanto, el tipo de texto al que pertenecen a un grupo de problemas de traducción (cf. 1996: 10). Para R. Arntz, la elaboración de tipologías textuales resulta de gran ayuda a la hora de seleccionar material didáctico para la formación de traductores, así como para determinar la progresión del mismo (cf. 1993: 154).

Ahora bien, a pesar de la notoria utilidad de la Tipología textual para un gran número de disciplinas, el desbarajuste terminológico resulta llamativo. De ahí que hayamos estimado conveniente dedicar el apartado 2.1 a la explicación y delimitación de los conceptos y términos vinculados con la misma.

En la bibliografía sobre el tema que aquí nos ocupa se pueden encontrar numerosos intentos de creación de tipologías textuales. J. M. Bustos Gisbert (cf. 1996: 92) apunta que son tres los campos en los que han germinado los estudios en torno a la

tipología textual: los estudios literarios, la Teoría de la traducción³ y la Lingüística del texto.⁴

Lamentablemente, este autor pasa por alto las interesantísimas aportaciones provenientes de otras áreas del saber que R. Gläser clasifica del siguiente modo:

«a) tipologías textuales para la formación de traductores especializados y el ejercicio práctico de su profesión [...]; para la confección del *syllabus* y del material didáctico (G. Weise 1985),

b) tipologías textuales para estudiantes extranjeros [...] (S. Göpferich 1992; H. Weber 1982),

c) tipologías textuales para bibliotecarios, clasificaciones de bibliotecas y centros de documentación.» (1995: 144)

Las tipologías textuales nacidas en los tres primeros campos del saber mencionados anteriormente, especialmente las de los dos últimos, han sido analizadas y sometidas a crítica por un gran número de autores: E. Bernárdez (1982: 211-230), H. Isenberg (1987: 106 ss.), P. Elena García (1990: 32-42), S. Göpferich (1995a: 97-148), J. M. Bustos Gisbert (1996: 91-112), A. Trosborg (1997b), S. Gamero Pérez (1998: 103-135), I. García Izquierdo (2000: 227-243). Sin embargo, las propuestas procedentes de la clasificación llevada a cabo por R. Gläser (vid. *supra*) no han recibido en España la atención que se merecen, en particular, las tipologías textuales originadas en el seno

³ Aquí destacamos las de O. Kade (1968), K. Reiß (1971, 1976), W. Koller (1982), B. Hatim/I. Mason (1995), K. Gommlich (1993), I. García Izquierdo (2000), entre otros.

⁴ Dentro de este grupo cabe mencionar las tipologías textuales llevadas a cabo por investigadores como E. Werlich (1979), D. Biber (1989), A. Vilarnovo/J. F. Sánchez (1994), J. M. Bustos Gisbert (1996), por citar sólo unas cuantas.

de lo que en Alemania se ha venido en llamar *Fachsprachenforschung*; es decir, los conocidos «lenguajes especializados».

Por los motivos arriba expuestos, por nuestro enorme interés en las configuraciones tipológicas aplicables y orientadas a la selección de material didáctico y, por ende, para la elaboración de objetivos textuales, así como para la vinculación de tipos de texto con problemas de traducción, y con el fin de no alejarnos del objetivo concreto de este trabajo, nos centraremos únicamente en las de R. Gläser y S. Göpferich por constituir ambas, en el campo de la tipología textual especializada, dos tipos de propuestas bien desarrolladas y establecidas.⁵

Previamente a la exposición y el análisis de las tipologías arriba mencionadas (vid. 2.3), nos centraremos en los elementos y requisitos que debe reunir una tipología textual y demostraremos la conveniencia, importancia y utilidad de considerar, de forma predominante, factores de tipo pragmático para su elaboración. Dedicaremos, pues, el apartado 2.2 a cotejar las diversas y numerosas propuestas en torno a qué tipo de requisitos, de criterios y su orden jerárquico se deben considerar a la hora de elaborar una tipología textual pragmática. Y, por último, en el apartado 2.5.2 presentaremos la tipología textual de la comunicación biomédica, considerada como el medio más eficaz para:

- a) el análisis de las clases de texto de dicho ámbito,
- b) la introducción del alumnado a la comunicación biomédica,
- c) la selección y progresión textual en la formación de traductores, y

⁵ Cf. la opinión que le merece a H. Kalverkämper las tipologías de ambas autoras (cf. 1998b: 49 s.). Vid., asimismo, los comentarios de K. -D. Baumann (1995: 163 s.), C. Nord (1997: 130) y S. Kvam (1998: 32) acerca de la propuesta tipológica de S. Göpferich.

d) la configuración de objetivos de aprendizaje, en concreto los objetivos textuales.

2.1. Tipología textual: sus términos y conceptos

K. Reiß (cf. 1984: 62, K. Reiß/H. J. Vermeer 1991: 172)⁶ lamenta, y con razón, la falta de unanimidad en el uso de los calificativos empleados, a pesar de que este fenómeno resulta de vital interés para muchos campos de la Lingüística y para su aplicación. «Podemos observar —añade— que no sólo especialistas del texto de distinta procedencia, sino también representantes de la misma disciplina hablan sin entenderse, o que constantemente se malinterpretan trabajos relacionados con el tema de la clasificación de textos, porque los sinónimos que allí se emplean no están claramente definidos [...]» (cf. 1991: 172).

K. Reiß, como veremos a continuación, no es la única que se queja de la falta de unanimidad en el uso de los términos utilizados en nuestro campo de estudio. Autoras como R. Gläser (1990: 30-33 y 1995)⁷ dejan patente en sus trabajos la arbitrariedad que, entre los autores de habla inglesa, existe al respecto. Así pues, subraya el carácter polisémico de algunos términos vinculados con la tipología textual. Este es el caso del término *text type* utilizado indistintamente:

⁶ A pesar de que en *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, K. Reiß y H. J. Vermeer figuran como coautores, somos conscientes, aunque en ocasiones los citemos conjuntamente, de que la autoría de la primera parte corresponde a H. J. Vermeer (6-121), mientras que la de la segunda a K. Reiß (122-219). Cf. también a este respecto C. Nord (1997: 27).

⁷ C. Nord (1991b: 18) alude asimismo al doble uso del término *text type* por parte de autores de habla inglesa para referirse tanto a «una clasificación funcional (p. ej. textos informativos vs. expresivos vs. persuasivos o textos descriptivos vs. narrativos vs. argumentativos), como a una categoría que hace referencia a la presencia de textos en situaciones estándar (p. ej. boletín meteorológico [...], receta de cocina [...], manual de instrucciones», que corresponde a la categoría literaria de género. H. Isenberg

- «a) para designar un concepto teórico como la máxima abstracción de una acción cognitiva y comunicativa (E. Werlich 1976), y
- b) [...] para aludir a una forma de texto más o menos institucionalizada, que corresponde al término *clase de texto/forma de texto* (E. Gülich/W. Raible 1972).» (1995: 2 s.)

El desbarajuste terminológico, no obstante, puede apreciarse también en autores de habla española. A. Hurtado Albir (1996b: 43 s.) habla indistintamente de *género* y *tipo de texto*, si bien años más tarde hará una distinción entre *tipo textual*, *género textual* y *subgénero*, correspondiendo este último a «nuestra» clase de texto (cf. 1999b: 34 s.), P. Elena García (1990: 32-42 y 1996) distingue, postura que compartimos, entre *clase de texto* y *tipo de texto*, términos que, en sus designaciones, se corresponden con lo que las traductoras de la obra de K. Reiß/H. J. Vermeer (1996) denominan *tipo de texto* y *categoría de texto*, respectivamente.

Este caos se detecta igualmente a la hora de seleccionar material didáctico para las clases de traducción. Docentes de la traducción general (cf. S. Cruces Colado/A. M.^a Pereira Rodríguez 1997: 137), por poner un ejemplo, agrupan bajo «tipos de texto de carácter general» textos como: instrucciones, prospectos médicos, recetas de cocina, textos científicos de divulgación, textos periodísticos, clasificación que, a nuestro entender, da lugar a una gran confusión, ya que hay una mezcla indiscriminada de categorías de clases de texto, clases de texto, tipos de texto y variantes de clase de texto.

(1987: 100 s.) también hace referencia a la multiplicidad de conceptos diferentes con los que se relacionan los términos «tipo de texto» y «clase de texto».

Debido a la confusión existente a la hora de definir los tipos de texto, creemos de suma importancia dedicar los siguientes apartados a la definición y delimitación de los conceptos propios de la Tipología textual, ya que aparecerán constantemente a lo largo de nuestro trabajo, como por ejemplo: tipo de texto, clase de texto, variante de clase de texto y convenciones de las clases de texto.

Asimismo, estimamos de gran interés establecer una clara distinción entre lo que se entiende por tipología, clasificación y selección textual debido a la confusión que, igualmente y por extraño que resulte, reina en este ámbito.

2.1.1. ¿Tipología, clasificación, selección textual?

Tanto G. Weise (1993: 27) como R. Gläser (1995: 141 s.) se han pronunciado al respecto. Partiendo de las aportaciones de ambos, entendemos por **tipología textual** la sistematización de las clases de texto seleccionadas, basada en rigurosos criterios de diferenciación textual, de ahí que se trabaje con conceptos y categorías un tanto abstractos. Por **clasificación textual**, la disposición por parte de los hablantes de las clases de texto, de forma más o menos intuitiva, la cual refleja el conocimiento, en la mayoría de los casos pasivo, que estos poseen acerca de las clases de texto y sus funciones comunicativas. Llegados a este punto, cabe mencionar la distinción que R. Gläser (cf. 1990: 26 s.) hace entre «Textsortenkompetenz» y «Textsortenperformanz». Por «*Textsortenkompetenz*», que nosotros denominaremos «competencia textual», entiende la capacidad del individuo de distinguir unas clases de texto de otras, de reconocer si una clase de texto concreta se aparta de las convenciones lingüísticas o situacionales; por «*Textsortenperformanz*», la capacidad de producir correctamente un

texto según las convenciones existentes tanto desde un punto de vista lingüístico como situacional, a esta última capacidad la denominaremos «actuación textual». Y, por último, retomando la cuestión que aquí nos ocupa, una **selección textual** consiste en la elección de, entre las innumerables clases de texto existentes, un número limitado porque, atendiendo a una serie de criterios, se juzgan más adecuadas para la consecución de determinados propósitos.

Uno de los objetivos diseñados para la asignatura de traducción especializada que con más frecuencia se observa en la programación de dicha disciplina es que el estudiante sea capaz de identificar, caracterizar, *reescribir* y definir la tipología de textos del campo en cuestión (cf. C. Way 1997: 487, S. Cruces Colado/A. M.^a Pereira Rodríguez 1997: 138, S. Gamero Pérez/A. Hurtado Albir 1999: 143, A. Borja Albi/A. Hurtado Albir 1999: 158). Muy arduo, sin embargo, será este cometido para el alumnado si docentes de la traducción continúan agrupando bajo el concepto de tipología textual lo que, en realidad, consiste en una mezcla de tipos y clases de texto.

2.1.2. Tipo de texto

Si bien, como veremos más adelante (cf. 2.1.3), las definiciones acerca de lo que es una clase de texto son diversas y numerosas, no ocurre lo mismo con el término *tipo de texto*.

Basándonos en las contribuciones de algunos autores (cf. H. Isenberg 1987: 101, S. Göpferich 1995a)⁸ entendemos por **tipo de texto** un conjunto de enunciados sobre

⁸ A. Hurtado Albir también se ha pronunciado al respecto. A título informativo, ofrecemos aquí la definición que ella aporta: «El tipo textual es un marco conceptual de clasificación de los textos a partir

textos, resultado de una labor de tipologización atendiendo a una serie de rasgos textuales externos, entre los que predomina la función comunicativa dominante de los mismos (cf. 2.2).

2.1.3. Clase de texto

Ya a principios de los años setenta se pueden observar los primeros intentos de definición de las clases de texto. Este es el caso, por ejemplo, de Chr. Gniffke-Hubrig y H. Glinz⁹ para quienes las clases de texto son aquellos textos que se han constituido como formas establecidas en determinadas situaciones de la interacción humana y sujetos a determinadas reglas que se han desarrollado de acuerdo con la finalidad del texto.

K. Reiß/H. J. Vermeer consideran las clases de texto «como tipos de actos de habla orales o escritos de carácter supraindividual y sujetos a actos comunicativos recurrentes, que han generado unos modelos característicos en el uso de la lengua y en la estructuración de textos debido a su constante repetición» (1991: 177).

Y J. C. Sager las define como «el resultado de modelos de comunicación recurrentes asociados a determinadas intenciones, p. ej. partidas de nacimiento, solicitudes, manuales de instrucciones, cartas, gramáticas y enciclopedias y sus variantes» (1996: 45 s.).¹⁰

de la función transmitida [...], entendida ésta como finalidades concretas que pueden cumplir.» (1999b: 34)

⁹ Ambos autores citados por K. Reiß/H. J. Vermeer (1991: 178).

¹⁰ Vid. también la definición de L. Hoffmann (1990: 11), R. Gläser (1990: 29), V. K. Bhatia (1997: 181).

En los diversos intentos de definición podemos constatar una serie de coincidencias: **formas establecidas, modelos de comunicación recurrentes, reglas.**

Tras comparar las definiciones en torno al concepto que aquí nos ocupa, entendemos las clases de texto como tipos de actos de habla orales o escritos, asociados a una serie de intenciones comunicativas, los cuales, debido a su constante repetición, han dado lugar a unos modelos establecidos, en mayor o menor medida convencionalizados, de comunicación recurrentes, orientando, por ende, tanto la producción como la recepción de textos.

En su Teoría de las clases de texto, K. Reiß (cf. K. Reiß/H. J. Vermeer 1991: 187 s.) hace una distinción entre categoría de clase de texto (*Textsortenklasse*), clase de texto (*Textsorte*) y variante de clase de texto (*Textsortenvariante*) con el objetivo de plasmar el amplio abanico de «formas» textuales. Como ejemplo de **categoría de clase de texto** se nombra un *anuncio*; la clasificación de *anuncio de venta, de boda, de nacimiento, de defunción* como **clase de texto** se deriva de la circunstancia de que según el «objeto de habla» de que se trate se pueden diferenciar distintas clases de texto que, junto con determinadas convenciones características de los anuncios, muestran distintas convenciones en la organización lingüística y textual. Y, por último, se habla de **variante de clase de texto** si, además de las convenciones arriba mencionadas, se pueden observar otras que varían según la condición del anunciante —p. ej., en el caso de una esquila de defunción: anuncio oficial, o de los compañeros de trabajo, o de la familia— o dependiendo del medio de transmisión —p. ej., el parte meteorológico en prensa o por radio o televisión.

A. Hurtado Albir, por su parte, distingue entre género textual y subgénero, definiéndolos del siguiente modo: «los géneros son agrupaciones textuales pertenecientes a un mismo campo y modo textual, con una misma función (o

funciones), con emisores y receptores particulares, y que poseen características textuales convencionales, fundamentalmente en cuanto a su macroestructura y a ciertas formas lingüísticas fijas. Existen así diversos géneros escritos (técnicos, científicos, jurídicos y literarios), audiovisuales y orales; además de categorías inferiores como son los subgéneros (así, por ejemplo, dentro del género de la literatura periodística existen subgéneros como el reportaje, la entrevista, la crónica, la crítica, etc.)» (1999b: 35).¹¹

Como se habrá podido observar, no se trata más que de una cuestión de etiquetas y de distribuir las distintas «formas» textuales en compartimentos estancos, agrupación que, a nuestro entender, no aporta ningún instrumento de orientación a la hora de elaborar una tipología textual pragmática. De ahí que en el presente trabajo prescindamos de la distinción hecha por las autoras arriba citadas y empleemos el término *clase de texto* como término genérico que abarca los tres conceptos apuntados por K. Reiß.

2.1.4. Convenciones de las clases de texto

No sólo C. Nord (1991a), K. Reiß/H. J. Vermeer (1991), sino también S. Göpferich (1995a) adoptan el término *convención* de K. D. Lewis (1969). Pero, quizás, la definición más clara y concisa la aporte C. Nord. Dicha autora considera que las convenciones, las cuales ni se hallan formuladas de manera explícita ni son vinculantes, se basan en un conocimiento común a los miembros de un grupo, por lo tanto sólo son válidas para los miembros del grupo que comparten dicho conocimiento. Las

¹¹ S. Gamero Pérez (1998: 157) utiliza el término «género» para referirse a aquellas «manifestaciones» textuales que K. Reiß llama, por un lado, *categoría de clase de texto* y A. Hurtado Albir *subgénero*, por otro.

convenciones, por tanto, las aprenden, e incluso las interiorizan, durante el proceso de socialización. Aquellos que se incorporan al grupo tienen que aprenderlas ya sea «tanteando», ya por imitación (cf. 1991a: 96).

Asimismo, distingue, al igual que S. Göpferich (1995a: 159 s.), entre **convenciones, reglas y normas**, llegando a establecer la jerarquía que explicamos a continuación (fig. 1).

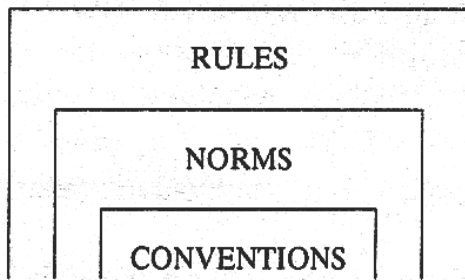


Fig. 1. Jerarquía de reglas, normas y convenciones (C. Nord 1991a: 97)

En ella se eleva las reglas y normas a una categoría superior a las convenciones, diferenciándose de estas últimas en que las reglas las crea una especie de poder legislativo y su inobservancia puede ser penalizada, y las normas las fijan los miembros de determinados grupos dentro del marco de las reglas vigentes, su infracción no está penalizada, si bien puede acarrear consecuencias para la evaluación social del individuo por parte de los miembros del grupo. La no observancia de las convenciones, por el contrario, no supone una sanción y, además, se pueden sustituir por otras convenciones.¹² Un ejemplo ilustrativo lo podemos hallar en los textos legales «donde

¹² S. Göpferich (1995a: 159), sin embargo, nos advierte que la inobservancia de las convenciones sí que puede dar lugar a la imposición de sanciones, aunque estas son normalmente menos graves. Cf. también P. Kussmaul (1997: 72).

el movimiento para el *Plain English* ha tenido mucha influencia. Este movimiento ha ganado mucha fuerza en los países de habla inglesa y hay presiones para que los textos legales y administrativos sean más breves y fáciles de entender» (A. Beeby Lonsdale 1996b: 72).

Por lo tanto, y siguiendo a K. Reiß/H. J. Vermeer (1991: 183 s.), el término *convención* implica que:

- «1. las convenciones no son inmutables, pueden sufrir modificaciones con los cambios de la cultura en que son válidas;
2. las convenciones siempre afectan sólo a una parte de la comunicación verbal, no excluyen el uso idiolectal de la lengua, sino que facilitan y guían la comunicación a pesar del uso idiolectal de esta;
3. las convenciones son reglas tácitas e implícitas [...] que, en nuestro contexto, se revelan como características comunes de textos [...];
4. las convenciones resultan menos rígidas que las ‘reglas gramaticales y en menor medida obligatorias; dejan un gran campo libre a la variabilidad de la expresión’ (Porksen, 1974: 220);
5. debido a su mayor flexibilidad que la de las ‘normas’, las convenciones reflejan también los cambios de actitud de una cultura con respecto a procesos o temas de comunicación.»

Una vez aclarados algunos de los términos propios de la disciplina que aquí nos ocupa, pasaremos a la exposición y análisis de los elementos y condiciones que debe

reunir toda tipología textual de orientación pragmática, así como a la descripción de dos propuestas tipológicas representativas de dicha orientación.

2.2. Elementos y condiciones de una tipología textual pragmática

Fue H. Isenberg quien en 1978 sugirió qué tipo de elementos y requisitos debía reunir una tipología textual lingüística adecuada.¹³ Según dicho autor, los elementos de los que debe constar una tipología textual lingüística son los siguientes (cf. 1987: 102):

1. Un *campo de aplicación*.
2. Una *base de tipologización*.
3. Un conjunto manejable y limitado de *tipos de texto*.
4. Una *especificación* de cada tipo de texto.
5. Un conjunto de *principios de aplicación*.

Y las condiciones que postula H. Isenberg son (cf. 1987: 106-119):

1. Homogeneidad.
2. Monotipia.

¹³ Citado por R. Gläser (1995: 142).

3. Falta de ambigüedad.¹⁴

4. Exhaustividad.

Veamos los elementos y condiciones detenidamente, así como la ampliación de los mismos por parte de M. A. Gvenzadse y S. Göpferich.

- El primer elemento consiste en una determinación general de su *campo de aplicación*. Es decir, «una tipología textual tiene que incluir una determinación general del ámbito de todos los textos sobre los que la tipología se manifiesta» (H. Isenberg 1987: 102). A este respecto, M. A. Gvenzadse (cf. 1983: 400 s.) sugiere la división del «cosmos» textual en textos de uso práctico y textos literarios. Para él esta subdivisión entre la comunicación no literaria y la literaria resulta muy útil sobre todo a la hora de elaborar una tipología textual pragmática, «puesto que la comunicación literaria, al contrario de la no literaria, se considera como ‘una situación de comunicación independiente, no definida pragmáticamente’ (S. J. Schmidt 1975: 70)» (M. A. Gvenzadse 1983: 400). Sin embargo, como muy acertadamente subraya S. Göpferich (cf. 1995a: 85), dicha subdivisión no basta, ya que dentro de la categoría de los textos de uso práctico se puede constatar una considerable falta de homogeneidad respecto a la función comunicativo-pragmática de los mismos (téngase en cuenta las distintas funciones que se persiguen con los textos jurídicos, técnicos, científicos, administrativos, etc). En otras palabras, las características que definen las numerosas clases de texto no estarían suficientemente atendidas si se engloban todas ellas en dos

¹⁴ La condición de falta de ambigüedad, según S. Göpferich (cf. 1995a: 82 s.), carece de sentido en aquellas tipologías de textos de uso práctico, que son precisamente el centro de nuestra investigación; dicha condición podría ser más relevante en los textos expresivos u operativos (en terminología de K. Reiß), por tanto, no será objeto de nuestra atención y remitimos al interesado a las obras de: H. Isenberg (1987: 117 s.), R. Gläser (1990: 46) y S. Göpferich (1995a: 82 s.).

categorías de texto tan amplias como son la literaria y la de textos de uso práctico. Con el objetivo de dar cuenta de estas diferencias de tipo comunicativo-pragmático, S. Göpferich (1995a: 85) considera oportuno, previamente a la elaboración de una tipología, subdividir los textos de uso práctico en diversas categorías. Según la autora, el criterio más indicado para el desglose de los textos de este tipo es la elaboración de categorías por ámbitos especializados del saber por los motivos siguientes (cf. S. Göpferich 1995a: 86):

a) Una tipología textual capaz de reflejar lo más exactamente posible su campo de aplicación permite deducir los rasgos que comparten y en los que difieren los textos objeto de análisis y, por tanto, se aleja de aquellas tipologías con un campo de aplicación demasiado amplio, general, las cuales adolecen de fuerza explicativa.¹⁵ Este es el caso de la tipología universal de K. Reiß (cf. K. Reiß /H. J. Vermeer 1991) en la que la totalidad de los textos de uso práctico analizados se agrupa bajo el mismo tipo de texto: el informativo, de ahí que dicha tipología no permita ningún tipo de diferenciación de las clases de texto objeto de análisis (cf. S. Göpferich 1995a: 85):

Se trata de una tipología formal que, por su carácter general, no se puede aplicar para diferenciar los textos de una lengua de especialidad.¹⁶

Y, asimismo, se aparta de aquellas tipologías que presentan un campo de aplicación demasiado reducido, las cuales «admiten poca abstracción y apenas posibilitan apreciar características comunes entre clases de texto semejantes» (S. Göpferich 1995a: 85). Por

¹⁵ Las tipologías textuales con fuerza explicativa serán, según H. Isenberg, aquellas que «representen características esenciales de la lengua o de la acción lingüística comunicativa y las pongan dentro de un contexto explicativo» (1987: 105).

¹⁶ Citado por S. Göpferich (1995a: 85) en francés: «C'est une typologie formelle qui, par son caractère général, ne peut être appliquée pour différencier les textes en langue de spécialité (J. Klein 1988: 230)». Cf. también a este respecto P. Elena García (1990: 42).

lo tanto, si una tipología no abarca todo el espectro de los textos que van a ser sometidos a análisis, resulta imposible relacionarlos, compararlos y delimitarlos.

b) Una tipología textual pragmática cuyo campo de aplicación gire en torno a un ámbito especializado del saber resulta muy útil ya que puede utilizarse no sólo como marco teórico para el análisis de clases de texto, sino también como línea directriz tanto para los traductores como para los productores de textos especializados cuya formación se haya centrado en dicho ámbito.

Estrechamente vinculado con el campo de aplicación, se halla el requisito de exhaustividad, definido por H. Isenberg en los siguientes términos:

Una tipología textual T es *exhaustiva*, precisamente cuando todos los textos posibles en el campo de aplicación de T pueden clasificarse dentro de (al menos) uno de los tipos de texto definidos en T (esto es, cuando T abarca todo el espectro de todos los textos posibles en el campo de aplicación de T). (1987: 118)

Las tipologías textuales con un campo de aplicación demasiado amplio no podrán, por tanto, aspirar a la exhaustividad y tendrán, asimismo, menor fuerza explicativa, de ahí que la propuesta de S. Göpferich acerca de las «dimensiones» del campo de aplicación de una tipología textual cuente con nuestra total aceptación.

- El segundo elemento del que debe constar una tipología textual lingüística es, según H. Isenberg, «una *base de tipologización*, esto es, un criterio (a ser posible complejo), de acuerdo con el cual puedan diferenciarse los tipos texto que han de ser determinados» (1987: 102).

- El tercero consiste en «un conjunto manejable y limitado de *tipos de texto*, definidos sobre la base de la tipologización» (1987: 102). Este elemento adquiere un enorme sentido ya que las tipologías textuales que abarcan un gran número de tipos de texto pierden su fuerza explicativa, además, estos no alcanzarían el mayor grado de generalización, de abstracción posible.

Tanto la *base de tipologización* como los *tipos de texto*, «que han de definirse en relación con la misma, constituyen el núcleo de una tipología textual» (1987: 103).

H. Isenberg considera que un requisito fundamental para una tipología textual lingüística, y estrechamente relacionado con los dos elementos arriba mencionados, es el de la homogeneidad, que define de la siguiente manera:

Una tipología textual T es homogénea, justo cuando T contiene una base de tipologización unitaria y todos los textos de T se definen de igual manera en relación con esta base de tipologización. (1987: 107)

Pues bien, en tanto se carezca de un criterio unitario por el que se puedan llevar a cabo, del mismo modo, diferenciaciones entre todos los tipos de texto de un campo de aplicación determinado, no se satisfará el requisito de homogeneidad; o en palabras de H. Isenberg:

Mientras falte una base tal de tipologización, se queda uno por fuerza en una simple enumeración de tipos de texto, que puede ampliarse arbitrariamente y resultar, de esta manera, inservible para objetivos teóricos. (1987: 107)

Ante la escasez de una base de tipologización unitaria de las tipologías textuales más conocidas del momento,¹⁷ M. A. Gvenzadse considera que el factor decisivo como base de tipologización unitaria es la función comunicativa de los textos. Según dicho autor, la totalidad de los factores que configuran el acto comunicativo determina cada una de las unidades textológicas del sistema tipológico —en nuestro caso, tipos de texto, variantes de tipos de texto y clases de texto. Dichos factores son la función comunicativa (*Kommunikationsabsicht* en terminología de M. A. Gvenzadse),¹⁸ el objeto, los participantes, la situación, el canal y el código de la comunicación, constituyendo la función comunicativa el componente extratextual determinante (cf. 1983: 402 s.):

[...] el factor extratextual decisivo es la función comunicativa, ya que los textos se producen para la realización de funciones comunicativas. Este es el motivo por el que hacemos hincapié en dicho factor comunicativo-pragmático y lo consideramos el más apropiado para establecer una base de tipologización [...]. (M. A. Gvenzadse 1983: 403)

Pero no sólo este autor considera que la función comunicativa es la que determina los demás valores textuales; P. Elena García (1990: 49), A. Vilarnovo/J. F. Sánchez (1994: 58), S. Göpferich (1995a: 94), entre otros, son de la misma opinión:

Lo que define más propiamente a los textos es su función. [...] La función es el elemento integrador de todos los demás. (A. Vilarnovo/J. F. Sánchez 1994: 58)

¹⁷ Vid. los análisis y comentarios de H. Isenberg (1987), E. Bernárdez (1982), M. A. Gvenzadse (1983), A. Vilarnovo/J. F. Sánchez (1994), S. Göpferich (1995a).

¹⁸ Al parecer, autores de habla alemana —M. A. Gvenzadse (1983), H. J. Vermeer (1990), (citado en C. Nord 1997: 28), W. Wilss (1980), (citado en P. Elena García 1990: 24)— utilizan los términos *Absicht* (intención), *Zweck* (propósito) y *Funktion* (función) como sinónimos. Pero, en realidad, tal y como subrayan S. Göpferich (1995a: 93) y C. Nord (1997: 28), habría que hacer una diferenciación entre los mismos. Por *intención* entendemos la postura del emisor de un texto con respecto a un tema. Por

Una vez establecida la base de tipologización, autores como M. A. Gvenzadse (1983: 400), R. Gläser (1990: 46) y S. Göpferich (1995a: 79) abogan por la estructuración jerárquica de las tipologías textuales, ya que las tipologías con un sólo nivel de diferenciación perderían su fuerza explicativa. S. Göpferich expone las ventajas de tal estructuración del siguiente modo (cf. 1995a: 79 s.):

a) Se reflejará con más precisión las peculiaridades específicas propias de los tipos textuales y las que comparten con el resto de los que aparecen en cada uno de los niveles de la tipología.

b) Posibilita que una base de tipologización extremadamente compleja, como la que presentarían las tipologías de un sólo nivel, se pueda dividir en varios criterios de diferenciación menos complejos. Asimismo, cada uno de estos criterios se aplicaría en un sólo nivel de la tipología, de modo que se garantice que todos los tipos de texto pertenecientes a un nivel se diferencien de acuerdo con el mismo criterio.

c) Y en el caso de que los tipos de texto, en los respectivos niveles de la jerarquía, no muestren distinciones de acuerdo con el criterio de diferenciación aplicado en cada nivel, estos no tendrán que ser sometidos a diferenciaciones ulteriores. Esta manera de proceder permite conocer qué tipos textuales, en relación a qué criterios, son uniformes.

Pues bien, la función comunicativa de los textos como base de tipologización deberá ocupar el nivel superior de la tipología, en el que deberá ubicarse un conjunto manejable y limitado de tipos de texto, de modo que «tengan el más alto grado posible

función, «la variable que determina la finalidad prioritaria de un texto y que configura el tipo textual» (cf. glosario en A. Hurtado Albir 1999a: 247).

de generalización y puedan ser descritos, no como variantes de tipos de texto de cualquier otra tipología que pueda construirse, asimismo, con medios lingüísticos textuales y pragmalingüísticos y comprenda el mismo campo de aplicación» (H. Isenberg 1987: 105). Y para cada uno de los niveles restantes se deberá optar por un criterio de diferenciación unitario comunicativo-pragmático, cumpliendo, de este modo, el requisito de homogeneidad (cf. S. Göpferich 1995a: 79 s., 96).

- El cuarto elemento propuesto por H. Isenberg es:

Para cada tipo de texto definido t, una *especificación* exacta de t, esto es, una descripción de todas las regularidades textuales específicas de t, no contenidas en la definición de t y que, por lo general, no son válidas para ninguno de los demás tipos de texto. (1987: 102)

Este elemento, a propósito, se revela crucial para la formación de traductores ya que supone la descripción, identificación y enumeración de los rasgos formales y lingüísticos de los textos sometidos a análisis.¹⁹

- El quinto y último elemento consiste en «un conjunto de *principios de aplicación* que evidencian de qué manera pueden relacionarse los tipos de texto con los textos que pueden observarse de manera aislada, o de qué manera los textos aislados han de ordenarse dentro de los tipos de texto definidos en la tipología» (1987: 102). Estos son necesarios «para poder aclarar de qué manera la tipología textual puede aplicarse a textos concretos» (1987: 104).

¹⁹ Esta cuestión será retomada en los capítulos 4 y 5.

El requisito de la monotipia se haya estrechamente ligado a los *principios de aplicación*. La definición que H. Isenberg ofrece sobre la misma es la siguiente:

Una tipología textual T es *monotípica*, precisamente cuando T no contiene un principio de acuerdo con el cual sea posible, en distintos tipos de texto, una clasificación múltiple y sólo del mismo rango de uno y el mismo texto. (Es decir: las clasificaciones múltiples tienen siempre que especificar jerarquías y, en cada caso, poner a disposición para el texto en su totalidad un tipo de texto del rango más elevado.). (1987: 115 s.)

No obstante, hay quienes han llegado a negar la posibilidad de la monotipia, como ocurre en A. Vilarnovo/J. F. Sánchez. Según ambos autores, existen tres razones por la que esta debe ser rechazada:

- «a) los textos concretos tienen a menudo varias finalidades simultáneas, y, por lo tanto, pueden ser clasificados en varios grupos;
- b) hay textos ambiguos, que ofrecen dificultades de clasificación;
- c) hay textos mixtos cuyas partes pueden ser clasificadas en tipos distintos del mismo rango (e incluso del mismo rango que todo el texto).» (1994: 35)

Resulta evidente que A. Vilarnovo y J. F. Sánchez se refieren a la multifuncionalidad de los textos, problema, por cierto, con el que se ha topado un gran número de investigadores a la hora de elaborar una tipología textual.

S. Göpferich (cf. 1995a: 80, 136), en su afán por encontrar una solución a dicho problema, considera que los principios de aplicación están relacionados con dos cuestiones: a) las unidades objeto de tipologización, y b) la aplicación de los criterios de

diferenciación a las mismas, que según la autora han de ser textos globales,²⁰ los cuales se deben ubicar en el sistema tipológico de acuerdo con su función primaria, ya que esta es la encargada de determinar el contenido, la forma lingüística y la organización de los mismos (vid. 2.3.2). Aún más, al utilizar textos globales como unidades de tipologización, se excluye «una clasificación múltiple y del mismo rango del mismo texto en distintos tipos de texto» (H. Isenberg 1987: 115), cumpliendo el requisito de la monotipia de H. Isenberg y haciendo frente, de este modo, a la multifuncionalidad innata a muchos textos (cf. S. Göpferich 1995a: 136-138).²¹

Resumiendo, una tipología textual de orientación pragmática adecuada debe presentar y reunir los siguientes requisitos:

1. un campo de aplicación bien definido que, en el caso de los textos de uso práctico, muestre un desglose de los mismos en categorías por ámbitos especializados del saber, cumpliendo, de este modo, el requisito de exhaustividad,
2. la función comunicativa de los textos como criterio de diferenciación en el nivel superior de la tipología (base de tipologización), en el que deberá figurar un conjunto manejable y limitado de tipos de texto no susceptibles de tipologizaciones de mayor rango,

²⁰ En relación a la constitución de los textos, S. Göpferich (cf. 1995a: 57, 137) hace una distinción entre *Globaltexte* (textos globales), *Haupttexte* (textos principales) y *Auxiliartexte* (textos auxiliares). Por *textos globales* entiende aquellos textos que cumplen una función comunicativa autónoma y no constituyen una unidad textual de mayor rango. Los *textos principales* son unidades pertenecientes a los textos globales, en la mayoría de los casos de una única aparición y en los que se desarrolla el tema del texto global en cuestión. Por último, los *textos auxiliares*, los cuales resultan esenciales para el cumplimiento de la función comunicativa del texto global, constituyen una especie de categoría complementaria para los textos principales; poseen su propia función comunicativa, si bien dependiente del texto principal del que forman parte y proporcionan metainformaciones relativas al texto principal en cuestión.

²¹ S. Gamero Pérez (cf. 1998: 134) critica el hecho de que S. Göpferich haya ignorado en su propuesta tipológica la multifuncionalidad de los textos, crítica, a nuestro entender, carente de sentido por

3. una estructura jerárquica para la cual se habrá de optar, para cada uno de los niveles, por un criterio de diferenciación en el que tengan cabida cada uno de los factores que configuran el acto comunicativo,
4. una especificación exacta de los tipos de texto y
5. las unidades objeto de tipologización han de ser textos globales.

2.3. Tipologías textuales especializadas de orientación pragmática

A pesar de que a lo largo de la historia ya han existido algunos intentos de tipologización o clasificación de textos,²² habrá que esperar hasta la década de los setenta, período en el que se observa una auténtica explosión de los estudios textuales.

Los intentos de tipologización se realizan atendiendo a los siguientes criterios:

1. Partiendo de los elementos meramente lingüísticos.
2. Teniendo en cuenta criterios tanto internos como externos.
3. Considerando la dimensión pragmática, de forma predominante, en las investigaciones.²³

las razones que se han expuesto más arriba. De hecho, el ser consciente de la multifuncionalidad de los textos es lo que le lleva a considerar el texto en su globalidad.

²² P. Elena García nos recuerda que S. Jerónimo los dividía en profanos y religiosos; Luis Vives menciona varias clases de texto, para las que se requieren diferentes planteamientos de traducción; y Schleiermacher los agrupaba, según el grado de creación que exigieran al traductor, en textos propios de la vida comercial y textos literarios o científicos (cf. 1990: 32).

²³ Para aquellos interesados en los dos primeros enfoques, remitimos a S. Göpferich (1995a: 72 s.), donde se proporciona una abundante literatura al respecto. Vid. también R. Gläser (1990: 42 s; 1995:145), quien presenta de forma clara y escueta el tipo de propiedades textuales tanto externas como internas por las que se han optado para la elaboración de algunas tipologías textuales. Vid. también P.

Puesto que la Pragmática «[...] toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia» (M.^a V. Escandell Vidal 1996: 14); puesto que la pragmática es fundamental para la comprensión del texto y «sólo este concepto es capaz de entender y describir las estructuras formales lingüísticas, así como las informaciones y los sentidos transmitidos en una situación científica concreta» (Th. Bungarten 1982: 139), situación objeto de nuestra investigación, una tipología basada exclusivamente en criterios internos no ofrecería grandes posibilidades. Así, M. A. Gvenzadse aboga fervientemente por el predominio de los factores textuales externos a la hora de elaborar una tipología textual (cf. 1983: 399); esta opinión está respaldada, asimismo, por lingüistas de la talla de R. Gläser, para quien una tipología de clases de texto especializadas únicamente puede partir de consideraciones comunicativo-pragmáticas (cf. 1985: 13), así como por S. Göpferich (cf. 1995a: 84). De ahí que nos centremos únicamente en aquellos intentos tipológicos adscritos a la tercera corriente.

Elena García (1990: 32-42), donde se comenta la división del «cosmos» textual por parte de algunos teóricos de la traducción en dos grandes grupos: los literarios y los no-literarios. Resulta, asimismo, interesante la exposición de los diversos intentos tipológicos textuales llevada a cabo por S. Gamero Pérez (1998: 104-131).

2.3.1. Tipología textual especializada de R. Gläser

La elaboración de una tipología textual pragmática por parte de R. Gläser constituye el punto de partida para el análisis empírico-inductivo de 35 clases de textos en lengua inglesa de la comunicación escrita (cf. 1990: 49) y pertenecientes a diversas áreas de conocimiento tales como: Pedagogía, Historiografía, Psicología, Lingüística, Matemáticas, Física, Biología, Química y Medicina, entre otras (cf. 1990: 4). El **campo de aplicación** de la tipología corresponde, por tanto, a la división del «cosmos» textual en textos de uso práctico sugerida por M. A. Gvenzadse (cf. *supra* 2.2), sin llegar a establecer la subdivisión de los textos de uso práctico en categorías por ámbitos especializados del saber como propone S. Göpferich (cf. *supra* 2.2).

En cuanto a la modalidad de texto por la que R. Gläser ha optado para su tipología, esta se limita a los textos escritos. De los textos de la comunicación oral, sólo serán objeto de análisis aquellos que se presenten en su forma escrita (p. ej. material para congresos) (1990: 47).

Para la estructuración de la tipología textual en cuatro niveles, R. Gläser se rige por los siguientes criterios (cf. 1990: 47-49):

- La estratificación vertical de los lenguajes especializados,
- la función comunicativa (pragmática) dominante del texto y
- los criterios de textualidad.

Veamos con más detenimiento los criterios por los que se rige la autora para la elaboración de su tipología textual especializada:

- La aplicación del primer criterio —estratificación vertical de los lenguajes especializados—, le lleva, en el nivel superior de su tipología, a distinguir entre **comunicación entre especialistas** (*fachinterne Kommunikation*), que abarca una serie de textos con un alto grado de especialización y abstracción y transmiten información especializada, y **comunicación entre especialistas y legos** (*fachexterne Kommunikation*), cuyo grado de especialización experimenta un descenso mediante el uso de estrategias de tipo didáctico, divulgativo y publicitario (cf. 1990: 47). La comunicación entre especialistas de distintas disciplinas (*interfachliche Kommunikation*), sin embargo, no aparece representada en su modelo tipológico, ya que esta, según dicha autora, viene determinada por el tema del texto en cuestión (1990: 47).

Como comentábamos en líneas superiores, la comunicación entre especialistas abarca una serie de clases de texto con un determinado nivel de especialidad denominado «alto», mientras que la comunicación entre especialistas y legos comprende toda una serie de clases de texto con distintos grados de especialidad: «engloba textos con un grado de especialidad en descenso» (1990: 47). De la explicación de la autora se deduce que aquellos textos que presentan un grado de especialidad «intermedio» deberían ubicarse, por tanto, bajo la esfera de la comunicación entre especialistas y legos, hecho que no tiene lugar en la tipología de R. Gläser (cf., p. ej., las clases de texto «manuales universitarios» o «cartas al director»).

Al observar la tipología que venimos analizando, se tiene la impresión de que la comunicación especializada sólo tiene lugar entre dos grupos de participantes: especialista-especialista y especialista-lego, teniendo que adscribir, por tanto, de forma artificial las distintas clases de texto a uno de estos grupos. Sin embargo, el número de participantes en la comunicación especializada es mucho más complejo de lo que hasta ahora se ha venido sosteniendo (vid. capítulos 3 y 4). Estimamos, pues, que la división,

un tanto artificial, que R. Gläser realiza de la misma no contribuye a dar cuenta de la pluralidad de emisores y receptores que participan en ella. Además, como muy acertadamente apunta S. Göpferich, al encontramos con textos con un grado de especialidad «intermedio» surge la cuestión de a cuál de las dos categorías han de adscribirse:

Gläser traza una línea divisoria artificial a través de un *continuum*, que en el caso de muchos textos con un grado de especialidad intermedio plantea el problema de su clasificación a la izquierda o a la derecha de dicha línea. Este problema se plantea, por ejemplo, con la variante de clase de texto «manual especializado», que Gläser ubica, al igual que el manual escolar, bajo la comunicación entre especialista y lego, pero que igualmente podría haberse situado, como el manual universitario, bajo la comunicación entre especialistas. (1995a: 143)

• El criterio diferenciador para el segundo nivel de su tipología es la **función comunicativa (pragmática) dominante del texto** (cf. 1990: 47), lo que le lleva a una subdivisión de los textos de la comunicación especializada interna en:

a) *fachinformationsvermittelnde Textsorten* (tipos de texto transmisores de información especializada),

b) *interpersonale/kontaktive Textsorten* (tipos de texto interpersonales/contactivos),

c) *direktive Textsorten* (tipos de texto directivos),

d) *didaktisierende Textsorten* (tipos de texto didácticos) (cf. 1990: 50).

Y a la subdivisión de los textos de la comunicación especializada externa en:

a) *didaktisierende Textsorten* (tipos de texto didácticos),

b) *popularisierende Textsorten* (tipos de texto divulgativos) y

c) *verhaltenssteuernde Textsorten* (tipos de texto exhortativos). Estos últimos los subdivide, una vez más, en tipos de texto instructivos y directivos (cf. 1990: 51).

Según la investigadora (1990: 47), el lugar principal de la comunicación especializada interna lo constituyen los textos encargados de transmitir información especializada, mientras que la función directiva e instructiva de un texto está subordinada a la función informativa del mismo. Sin embargo, si observamos de cerca el modelo tipológico de R. Gläser, en él no se aprecia ningún tipo de subordinación (fig. 2).

Lo que realmente llama la atención de esta tipología es la arbitrariedad con la que se adjudican los distintos tipos de texto a cada una de las esferas de la comunicación especializada —comunicación especializada interna y comunicación especializada externa. Este es el caso de los textos interpersonales/contactivos, los cuales se ordenan bajo la esfera de la comunicación especializada interna. Sin embargo, las manifestaciones textuales propias de estos tipos de texto no suelen mostrar un alto grado de especialización, por lo que sería más oportuno adscribirlas a la esfera de la comunicación especializada externa.

En cuanto a los tipos de texto didácticos, estos tienen cabida en ambas esferas de la comunicación especializada, lo que carece de sentido ya que las clases de texto, y sus variantes, que conforman el tipo textual didáctico, precisamente por presentar la misma función comunicativa, muestran más similitudes que diferencias.

Cabe destacar, asimismo, la distinta situación jerárquica que determinados tipos de texto ocupan en la tipología textual de la autora, como por ejemplo los tipos de texto directivos. Estos los ubica R. Gläser en ambas esferas de la comunicación; así, en el ámbito de la comunicación especializada externa sitúa el tipo de texto directivo como variante del tipo de texto exhortativo. Sin embargo, bajo la comunicación especializada interna, aparece el tipo textual directivo en un nivel textual superior, clasificando, por tanto, categorías con el mismo nivel de abstracción en dos niveles tipológicos de distinto rango, por lo que el requisito de homogeneidad postulado por H. Isenberg no se cumple.

Atendiendo a los requisitos establecidos por H. Isenberg para la elaboración de una tipología textual (cf. 2.2), podemos afirmar que el requisito de la monotipia tampoco tiene cabida en la tipología de R. Gläser al observar cómo una misma clase de texto aparece dispuesta en distintos niveles de la jerarquía, así como en ambas esferas de la comunicación, como ocurre con la clase de texto «contrato» («*Vertrag*») (fig. 2).

Asimismo, capta nuestra atención el hecho de que ejemplos concretos de textos son considerados determinados tipos de texto. Este es el caso de las variantes de clase de texto «enciclopedia infantil» y «enciclopedia juvenil», cuya función comunicativa dominante no es, a nuestro entender, la divulgativa, sino la didáctico-referencial (vid. 2.5.2).

- Para la elaboración del tercer nivel de su tipología, R. Gläser parte de los **criterios de textualidad** establecidos por R.-A. de Beaugrande/W. U. Dressler (1997). La aplicación de estos criterios da lugar a la siguiente clasificación:

a) *Primärtextsorten* (clases de texto primarias),

b) *abgeleitete Textsorten* (clases de texto derivadas),

c) *Prä-Textsorten* (preclases de texto) y

d) *Quasi-Textsorten* (cuasiclases de texto) (1990: 50).

Las **clases de texto primarias** abarcan textos independientes, consistentes en contribuciones originales a un área temática determinada o campo del discurso, entre las que cabe mencionar las monografías, tesis doctorales, ensayos, patentes, artículos de investigación, artículos enciclopédicos (cf. 1995: 148 s.).

Las **clases de texto derivadas** son, por el contrario, textos en los que la información transmitida por las clases de texto primarias aparece en forma de selección, comprensión, comentario o evaluación. La información que proporcionan las clases de texto derivadas dependen, pues, de la temática y del sistema conceptual y terminológico de las clases de texto primarias. Como ejemplos ilustrativos cita reseñas, resúmenes, *abstracts*, informes... (cf. 1990: 48, 1995: 149).

Por lo que respecta a las **preclases de textos**, estas son concebidas por R. Gläser como la «antesala» de las clases de texto primarias. Proporcionan al destinatario una visión preliminar de lo que tratará un futuro texto en concreto en una ocasión y fecha determinadas: *abstracts*, resúmenes de publicaciones futuras (cf. 1990: 48 s., 1995: 149).

La distinción que la autora hace entre clases de texto derivadas y preclases de texto no nos parece muy razonable ya que, como muy acertadamente subraya S. Göpferich (cf. 1995a: 147), los textos pertenecientes a ambas categorías se rigen por los mismos principios de elaboración. Por lo tanto, los distintos textos agrupados bajo las dos categorías anteriormente mencionadas constituyen clases de texto derivadas o, en terminología de S. Göpferich (cf. 1995a: 132 s.), clases de texto secundarias.

Por último, las **cuasiclases de texto**, carentes, según R. Gläser, de cohesión como los inventarios, recetas médicas, tienen justificado su lugar en la tipología debido a la relevancia de las mismas en la comunicación especializada (cf. 1990: 48).

La ubicación en el mismo nivel de la tipología de esta última categoría junto con las tres primeras, consideradas por la autora como «textos bien formados» («*wohlgeformte* Texte»), es objeto de crítica, y con razón, por parte de S. Göpferich. Esta última es de la opinión de que cada nivel tipológico debería mostrar un criterio de diferenciación unitario, por lo que, en todo caso, sería necesario establecer en el sistema tipológico el criterio de «textos bien formados» (cf. S. Göpferich 1995a: 147), es decir, un criterio según el cual tengan cabida sólo aquellos textos que cumplen los requisitos de textualidad.

4. El último nivel de la tipología textual de R. Gläser lo ocupan los textos modelo concretos (cf. 1990: 49).

A pesar de las deficiencias que se han podido observar, consideramos que la tipología de R. Gläser ha supuesto una valiosa contribución para la elaboración de tipologías textuales no sólo por incluir en su propuesta la dimensión pragmática, sino también por apartarse de la clasificación tradicionalmente aceptada, esto es, la que distingue cuatro tipos principales de texto: descripción, narración, exposición y argumentación.²⁴ Por último, aplaudimos la clara distinción que desde un primer momento hace, a diferencia de S. Göpferich (vid 2.3.2), entre textos divulgativos y textos didácticos, distinción, por cierto, digna de ser tenida en cuenta sobre todo a la hora de elaborar una tipología cuyo ámbito de aplicación son los textos de uso práctico.

²⁴ Sirva por ahora esta breve puntualización, la cual será tratada con más detenimiento en 2.4.

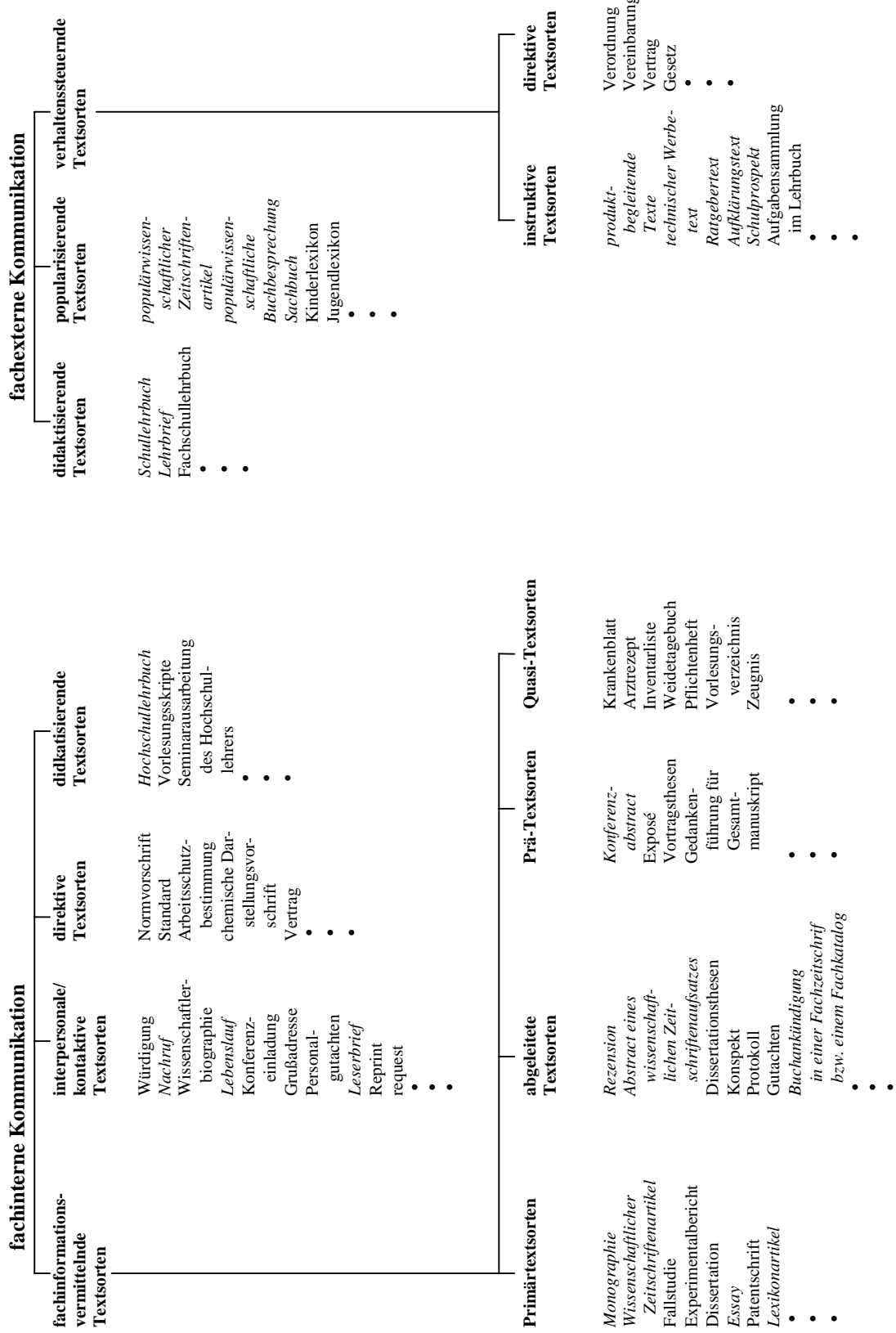


Fig. 2. Tipología textual especializada de R. Gläser (1990: 50)

2.3.2. Tipología textual especializada de S. Göpferich

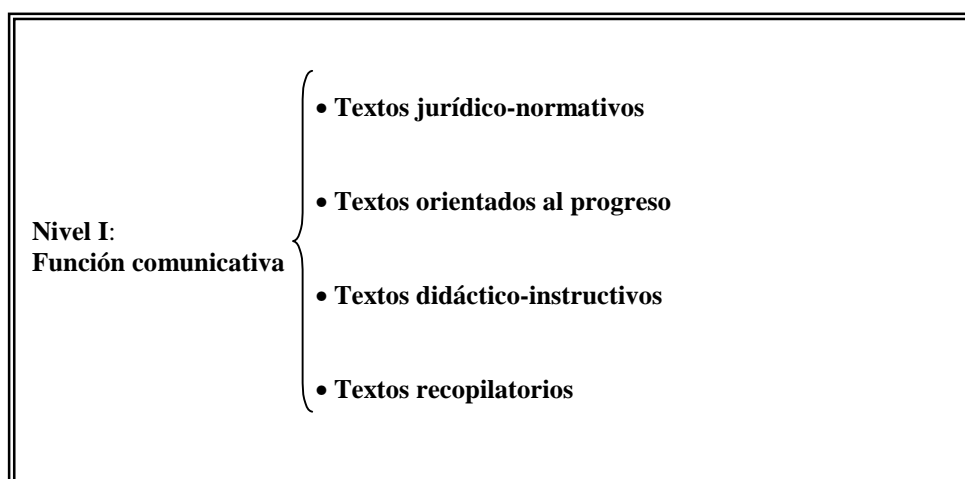
Basándose en las aportaciones de H. Isenberg (1987) y de M. A. Gvenzadse (1983), S. Göpferich elabora una tipología textual comunicativo-pragmática con el objetivo de llevar a cabo un análisis contrastivo intra e interlingual de los textos en lengua inglesa y alemana pertenecientes al ámbito científico y técnico, para lo cual somete a análisis textos sobre tecnología del automóvil. Este le permitirá describir y establecer las características de las clases de texto de los lenguajes científico y técnico (cf. 1995a: 2). Esta base comunicativo-pragmática le facilitará, asimismo, afiliar la pluralidad de clases de texto a un número manejable y limitado de tipos de texto precisamente porque resulta mucho más practicable y fácil manejar y acceder a las características externas de los textos que al ingente número de sus rasgos formales y lingüísticos (1995a: 84).

El **campo de aplicación** de la tipología viene determinado por (cf. S. Göpferich 1995a: 119-123):

- un campo especializado del saber: ámbito científico y técnico,
- los tipos de texto según la subdivisión del «universo textual» elaborada por K. Reiß: tipos de texto informativos, expresivos, operativos y multi-mediales (cf. K. Reiß/H. J. Vermeer 1991: 206), limitándose al tipo de texto informativo y
- por la modalidad de texto: hay una restricción a los textos escritos. Aquellos elementos no verbales que acompañan a los mismos también son objeto de atención.

La tipología textual de S. Göpferich viene jerarquizada de la siguiente manera (fig. 3 y esquemas 1, 2 y 3):²⁵

1. El primer nivel de la jerarquía está representado por cuatro tipos de texto especializados (*Fachtexttypen*). El criterio diferenciador del nivel superior de la tipología es, siguiendo los requisitos de M. A. Gvenzadse (1983: 403), la función comunicativa, la cual constituye la **base de tipologización**. Dicho criterio da lugar a cuatro tipos de texto especializados, cuya función comunicativa global consiste en la transmisión de información, pero es el tipo de información y el propósito para la que esta se transmite lo que permite especificar aún más la función comunicativa de los mismos (cf. 1995a: 123). De este modo, distingue entre los siguientes tipos de texto:



Esquema 1. Tipos de texto según función comunicativa

- *juristisch-normative Texte* (textos jurídico-normativos),
- *fortschrittsorientiert-aktualisierende Texte* (textos orientados al progreso de la ciencia y la técnica),

²⁵ Para mayor claridad expositiva, para cada uno de los niveles de la tipología de S. Göpferich, presentamos un esquema donde recogemos los tipos textuales (en negrita), resultantes de la aplicación de cada uno de los criterios de diferenciación propuestos por la autora.

- *didaktisch-instruktive Texte* (textos didáctico-instructivos) y
- *wissenszusammenstellende Texte* (textos recopilatorios) (cf. 1995a: 125).

Los cuatro tipos de texto descritos arriba son el resultado de aplicar una base de tipologización uniforme en el nivel superior de su tipología —la función comunicativa dominante—, cumpliendo así el requisito de homogeneidad propuesto por H. Isenberg (cf. 1987: 106-108). Ahora bien, según S. Göpferich (1995a: 128) en cualquier tipología jerarquizada dicho requisito debe ser aplicado a todos los niveles, por lo que para cada uno de los niveles restantes opta por un criterio comunicativo-pragmático, de acuerdo con el cual se siguen subclasificando los tipos de texto (cf. 1995a: 95), a saber:

- el objeto de la comunicación, que aparece plasmado en el nivel II de su tipología (teoría versus práctica),
- los participantes en la comunicación, reflejados de manera gráfica (vid. *infra* **distribución**),
- la situación comunicativa, representada en el nivel IV de su propuesta y
- el código, caracterizado en la *forma de presentación de la información* (nivel III).

Y en aquellos casos en los que un tipo de texto en concreto sea homogéneo con referencia a un criterio de clasificación para un nivel determinado, este no será sometido a ningún tipo de subclasificación en dicho nivel de la tipología, como ocurre con el tipo de texto jurídico-normativo.

La **distribución** de los cuatro tipos de texto que distingue en su tipología no es de ningún modo arbitraria (fig. 3), sino que se han emplazado de tal manera que el grado de especialización y abstracción vaya disminuyendo de izquierda a derecha conforme incrementa el número potencial de destinatarios, así como la falta de homogeneidad entre los mismos en cuanto a su nivel de conocimientos y su interés por las distintas clases de texto. Un ejemplo de la enorme variedad de receptores de un tipo textual en concreto es el correspondiente al didáctico-instructivo frente al jurídico-normativo, cuyo número de receptores es significativamente más homogéneo (cf. 1995a: 127).

No obstante lo dicho respecto a la distribución de los tipos textuales de izquierda a derecha, los jurídico-normativos, así como los recopilatorios gozan de un *status* especial (cf. S. Göpferich 1995a: 125).

Los textos jurídico-normativos presentan un carácter híbrido al pertenecer a dos campos especializados de conocimiento: al científico y técnico, y al jurídico; de ahí que los textos que se engloban bajo este tipo de texto requieran para su recepción, producción y traducción²⁶ conocimientos de ambos campos. Es precisamente su carácter híbrido (y, por ende, por presentar el mayor grado de especialización y abstracción) lo que le confiere un *status* especial. Este es el motivo por el que la autora ubica este tipo de texto a la izquierda de su tipología, indicando su condición singular mediante una barra vertical (cf. 1995a: 125 s.).

Los textos recopilatorios, al tratarse, en opinión de S. Göpferich, de una especie de «textos secundarios» derivados de otros textos pertenecientes a las tres categorías restantes, gozan, del mismo modo, de un *status* especial. El tipo de información que se

²⁶ Conviene recordar que la tipología de S. Göpferich no sólo está pensada para el análisis contrastivo de las clases de texto del ámbito científico y técnico, sino también como guía para la selección y progresión textual en la formación de traductores de dicho ámbito.

recoge en los textos adscritos a este tipo procede de otros textos en los que esta ya ha sido previamente tratada, la cual se somete a un proceso de selección y reducción. Dicho proceso depende de tres factores: a) la extensión de los conocimientos a cubrir, b) la dimensión de la obra y c) los destinatarios a los que irá dirigido el texto en cuestión. Estos tres factores determinan, en definitiva, el grado de especialización y abstracción de las clases de texto pertenecientes al tipo de texto recopilatorio, por lo que esa tendencia, según la cual el grado de especialización y abstracción decrece mientras el número de los destinatarios aumenta, no se refleja en esta cuarta categoría. Su singular condición aparece representada mediante una barra vertical a la derecha de su tipología (cf. 1995a: 126).

Por último, cabe mencionar el lugar que se le ha asignado a las clases de texto secundarias (*Sekundärtextsorten*), situadas en la parte inferior de la tipología y separadas del resto de las categorías mediante una barra horizontal. Se trata de textos derivados, cuya información, procedente de textos de las categorías superiores de la tipología, se ha sometido a un proceso de selección y reducción (cf. 1995a: 132 s.).

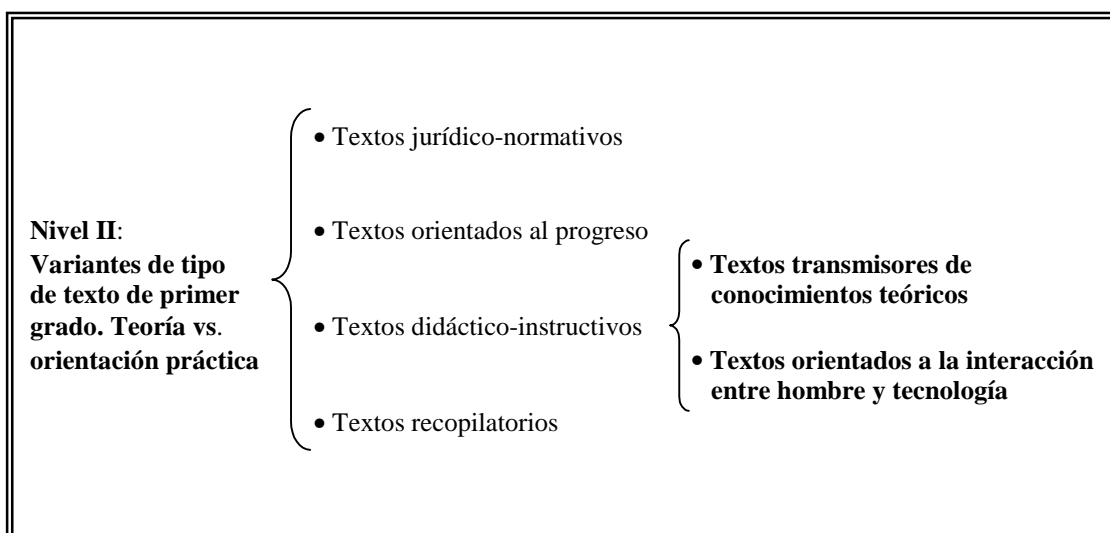
2. El criterio de diferenciación aplicado al segundo nivel de la jerarquía es el de la **teoría vs. orientación práctica**, lo que le lleva a la subdivisión del tipo de texto didáctico-instructivo en (cf. 1995a: 128 s.):

a) **textos transmisores de conocimientos teóricos** (*theoretisches Wissen vermittelnde Texte*) y

b) **textos orientados a la interacción entre hombre y tecnología** (*Mensch/Technik-interaktionsorientierte Texte*).

A ambos grupos de textos se refiere con el calificativo de «variantes de tipo de texto de primer grado» (*Fachtexttypvarianten ersten Grades*) porque se derivan directamente de los tipos de texto especializados.

Los **textos transmisores de conocimientos teóricos** los considera unidireccionales porque en ellos la información fluye solamente del texto al lector, el cual se concentra únicamente en el texto y, al contrario de lo que ocurre con los textos orientados a la interacción entre hombre y tecnología, estos textos están encargados de proporcionar al lector información general y no de posibilitarle una serie de instrucciones sobre cómo se utiliza un objeto determinado o cómo se lleva a cabo una tarea en particular.



Esquema 2. Variantes de tipo de texto aplicando el criterio de diferenciación teoría vs. práctica

Los **textos orientados a la interacción entre hombre y tecnología** tienen como finalidad dirigir el comportamiento del lector proporcionándole las informaciones necesarias para llevar a cabo una tarea, pasando a un segundo plano los conocimientos teóricos relativos al objeto en cuestión. Se hace hincapié en la interacción entre usuario y objeto; el lector no se concentra exclusivamente en el texto, sino también en la tarea

descrita. Se produce, por tanto, un cambio continuo entre texto y objeto, de ahí que se refiera a estos textos como *bidireccionales*.

3. El criterio de diferenciación aplicado al tercer nivel de la jerarquía corresponde al **modo en el que se presenta la información** tanto desde su apariencia óptica como lingüística y estilística. De acuerdo con este criterio, los **textos orientados hacia el progreso** se subclasifican en (cf. 1995a: 129-131):

- a) **textos orientados a la objetividad**²⁷ (*Texte mit faktenorientierter Darstellung*) con una presentación sencilla; en ellos la mera transmisión de información, de nuevos conocimientos, ocupa el primer lugar y
- b) **textos con una presentación sofisticada** (*publizistisch aufbereitete Texte*). Si bien estos textos están igualmente orientados a la transmisión de hechos, acontecimientos, en ellos los elementos tipográficos, así como los elementos no verbales de todo tipo juegan un papel primordial.

Los **textos transmisores de conocimientos teóricos**, adscritos al tipo de texto didáctico-instructivo, se desglosan, a su vez, en (cf. 1995a: 130 s.):

- a) **textos organizados de manera mnemotécnica** (*mnemotechnisch organisierte Texte*), en los que la información se presenta de tal modo que pueda ser aprendida más fácilmente y

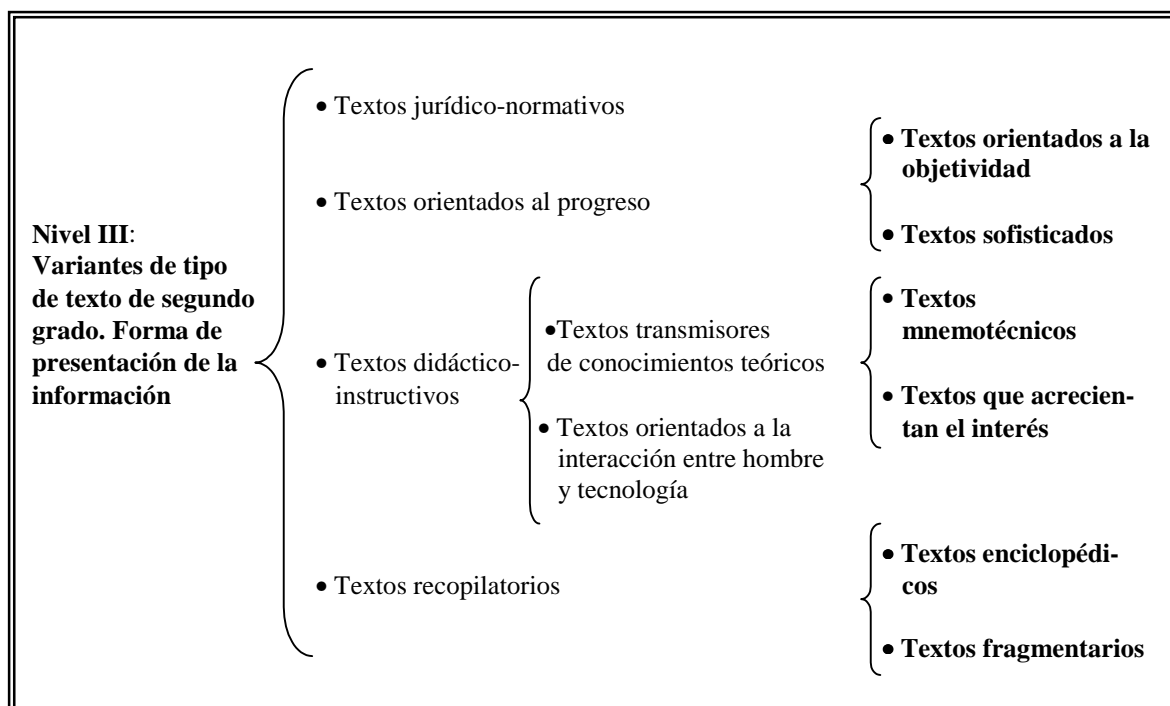
²⁷ Adoptamos la traducción de S. Gamero Pérez (1998: 130).

b) **textos que acrecientan el interés** (*Interesse weckende Texte*), cuyo «uso» no va destinado al aprendizaje, sino más bien son leídos para el enriquecimiento intelectual, por diversión...

Por último, el tipo de texto recopilatorio queda subdividido en dos categorías (cf. 1995a: 131):

a) **textos enciclopédicos**, por regla general cohesivos, y

b) **textos fragmentarios**, compuestos sobre todo, al contrario que aquellos, por oraciones fragmentarias, abundan la elipsis, palabras claves, incluso pasajes carentes de cohesión. Aparecen dispuestos a la derecha de los enciclopédicos porque el grado de selección y reducción al que estos han sido sometidos es mayor que el de aquellos.



Esquema 3. Variantes de tipo de texto de segundo grado según su forma de presentación

Estos seis grupos de textos conforman lo que S. Göpferich ha venido en llamar «variantes de tipo de texto de segundo grado» (*Fachtexttypvarianten zweiten Grades*) (cf. 1995a: 130).

4. El cuarto nivel de su tipología viene configurado por las (categorías/variantes de) **clases de texto primarias** (*Primärtextsorten*),²⁸ clasificadas de acuerdo con su **función primaria**,²⁹ ya que esta es la encargada de determinar el contenido, la forma lingüística y la organización de las mismas (cf. 1995a: 66, 131).

Las clases de textos concretas las distribuye en ocho compartimentos sobre los que figura una flecha en ambas direcciones de los mismos con el objetivo de indicar la posibilidad de la existencia de variantes (de clases de texto), así como el distinto grado de especialización y abstracción de las clases de texto primarias, englobadas en cada uno de estos compartimentos (cf. 1995a: 131 s.).

5. El último nivel de la tipología lo ocupan las **clases de texto secundarias**. Se trata de textos «derivados» de las clases de texto primarias, derivación que representa gráficamente mediante una barra horizontal. Bajo esta categoría incluye aquellos textos

²⁸ S. Göpferich utiliza el término *clase de texto* (*Textsorte*) como término genérico para referirse a los conceptos de *categoría de clase de texto* (*Textsortenklasse*), *clase de texto* (*Textsorte*) y *variante de clase de texto* (*Textsortenvariante*) de K. Reiß (cf. K. Reiß/H. J. Vermeer 1991: 186 s.). La diferencia entre los mismos la indica mediante las flechas arriba mencionadas, encargadas, además, de marcar esa tendencia, presente en la tipología en su conjunto, de izquierda a derecha, según la cual el grado de especialización y abstracción disminuye conforme aumenta el número y la falta de homogeneidad de los destinatarios (cf. 1995a: 132).

²⁹ Para S. Göpferich la función primaria hace referencia al propósito para el que se ha escrito un texto (cf. 1995a: 66, 1995b: 311). Veamos el ejemplo que pone la autora: Las patentes se escriben para garantizar el derecho, la propiedad exclusivos de un invento, no como instrumento para la transmisión de nuevos conocimientos, de ahí que la función primaria de tales textos sea la jurídico-normativa. Por el contrario, en aquellas ocasiones en que los expertos hacen uso de las patentes con el fin de obtener información, de conocer el estado de la cuestión, le asignan a estos textos una función secundaria, es decir, hacen uso de las patentes con un propósito que difiere del pensado por el autor de las mismas. Otra función secundaria que se le puede asignar es la didáctico-instructiva: un futuro agente de la propiedad industrial las utiliza como modelo para aprender cómo se redactan (cf. 1995a: 66).

que son el resultado de la selección, reducción, comentario y/o evaluación de las informaciones contenidas en las clases de texto primarias (cf. 1995a: 132 s.).

Sin lugar a dudas, S. Göpferich ha logrado elaborar una tipología textual con fuerza explicativa, que cumple los requisitos postulados por H. Isenberg y consigue, al igual que R. Gläser, apartarse de la clasificación tradicionalmente aceptada. Asimismo, logra plasmar, de forma gráfica, la diversa naturaleza tanto de productores como de receptores, evitando, de este modo, la división un tanto artificial de los participantes en la comunicación en dos grandes bloques: comunicación especializada o entre especialistas frente a comunicación general o entre especialistas y legos.

No obstante lo dicho, la tipología de la autora presenta, a nuestro entender, una serie de desaciertos dignos de ser tenidos en cuenta:

1. Considerar el tipo textual que ella denomina *recopilatorio* como una función comunicativa, así como el *status* especial que le confiere por considerarlo una especie de «textos derivados».
2. Agrupar los *mnemotechnisch organisierte Texte* (textos organizados de manera mnemotécnica) y los *Interesse weckende Texte* (textos que acrecientan el interés) bajo el mismo tipo de texto: el didáctico-instructivo.

1. Recordemos brevemente los motivos que la autora aduce para conferir al tipo textual recopilatorio un *status* especial. Según S. Göpferich se trata de una especie de «textos secundarios» derivados de otros textos pertenecientes a las tres categorías restantes, porque el tipo de información que se recoge en los textos adscritos a este tipo procede de otros textos en los que esta ya ha sido previamente tratada, la cual se somete a un proceso de selección y reducción. Dicho proceso depende de tres factores: a) la

extensión de los conocimientos a cubrir, b) la dimensión de la obra y c) los destinatarios a los que irá dirigido el texto en cuestión. Estos tres factores determinan, en definitiva, el grado de especialización y abstracción de las clases de texto pertenecientes al tipo de texto recopilatorio (cf. 1995a: 126).

En efecto, las clases de texto ubicadas bajo el tipo de texto recopilatorio experimentan un proceso de selección y reducción, cuyo grado de especialización y abstracción dependerá de los tres factores mencionados anteriormente. Ahora bien, por los mismos motivos que aduce la autora, a los textos que ella denomina *Interesse weckende Texte* (textos que acrecientan el interés) que, en realidad, conforman el tipo textual divulgativo, así como a los *mnemotechnisch organisierte Texte* (textos organizados de manera mnemotécnica) y que, en definitiva, no son sino textos didáctico-referenciales, debería haberles otorgado el mismo tratamiento, pues las clases de texto pertenecientes a ambos tipos textuales también son sometidas a un proceso de selección y reducción, cuyo grado de especialización y abstracción varía en función del contenido, la dimensión de la obra y la naturaleza de los destinatarios.

Así lo evidencian, en el caso de los textos divulgativos, las diversas opiniones de los estudiosos del tema (R. Gläser 1990, 1998; E. M. Stahlheber 1992; B. M. Gutiérrez Rodilla 1998; F. J. Fernández Polo 1999), para quienes la divulgación consiste en «la transmisión de un mensaje preexistente, a saber, los conocimientos científicos generados por las diversas ramas de la ciencia, a un público distinto del originalmente previsto, los científicos o expertos en la materia objeto de la comunicación» (F. J. Fernández Polo 1999: 79). Más concretamente, B. M. Gutiérrez Rodilla hace la siguiente observación a propósito del contenido de los textos divulgativos:

Respecto al contenido, el autor de un trabajo de divulgación debe entresacar del discurso que ha tomado como base de partida tres o cuatro ideas esenciales de las que se va a ocupar, olvidándose del

resto; es decir, de entre toda la información existente en ese trabajo fuente, tiene que hacer una selección y escoger solamente unos puntos concretos, relevantes, ya que en el discurso de vulgarización no todo puede tener cabida. (1998: 322)

Un tanto de lo mismo puede afirmarse acerca de las clases de texto que configuran el tipo textual didáctico-referencial, sometidas, del mismo modo, a un proceso de selección y reducción, cuyo grado de especialización y abstracción varía en función del contenido, la dimensión de la obra y la naturaleza de los destinatarios.

Este desacierto del que venimos tratando debería evitarse en investigaciones posteriores puesto que puede dar lugar a una serie de confusiones como hemos demostrado en líneas superiores, y optar por una ubicación tipológica distinta, que dé cuenta de la naturaleza propia de las clases de texto adscritas al tipo de texto que S. Göpferich denomina *recopilatorio*, el cual, más bien, hace referencia a la forma de presentación de la información que a la función comunicativa de los textos.

2. El otro desacierto al que hacíamos referencia es el relativo a la agrupación de los *mnemotechnisch organisierte Texte* (textos organizados de manera mnemotécnica) y los *Interesse weckende Texte* (textos que acrecientan el interés) bajo el mismo tipo textual: el didáctico-instructivo. Nuestra discrepancia se fundamenta en el hecho de que ambas variantes de tipo de texto —los mnemotécnicos y los que acrecientan el interés— constituyen dos tipos de funciones comunicativas bien distintas: los primeros transmiten conocimientos sobre un campo determinado del saber proporcionando un marco teórico y conceptual del mismo, los segundos ponen al alcance de las personas ajenas a un campo del saber en concreto los conocimientos que están reservados a una minoría, por lo que las clases de texto ubicadas bajo dichas variantes mostrarán en cuanto a su contenido, destinatarios, forma lingüística y estilística, etc., más divergencias que

similitudes.³⁰ De ahí que, a efectos analíticos y didácticos, sea más conveniente ubicar dichas variantes por separado en el sistema tipológico de modo que queden reflejadas con claridad las funciones comunicativas a las que nos hemos referido.

³⁰ De la misma opinión es R. Gläser (cf. 1990: 147), cuyas observaciones vienen a confirmar nuestros argumentos.

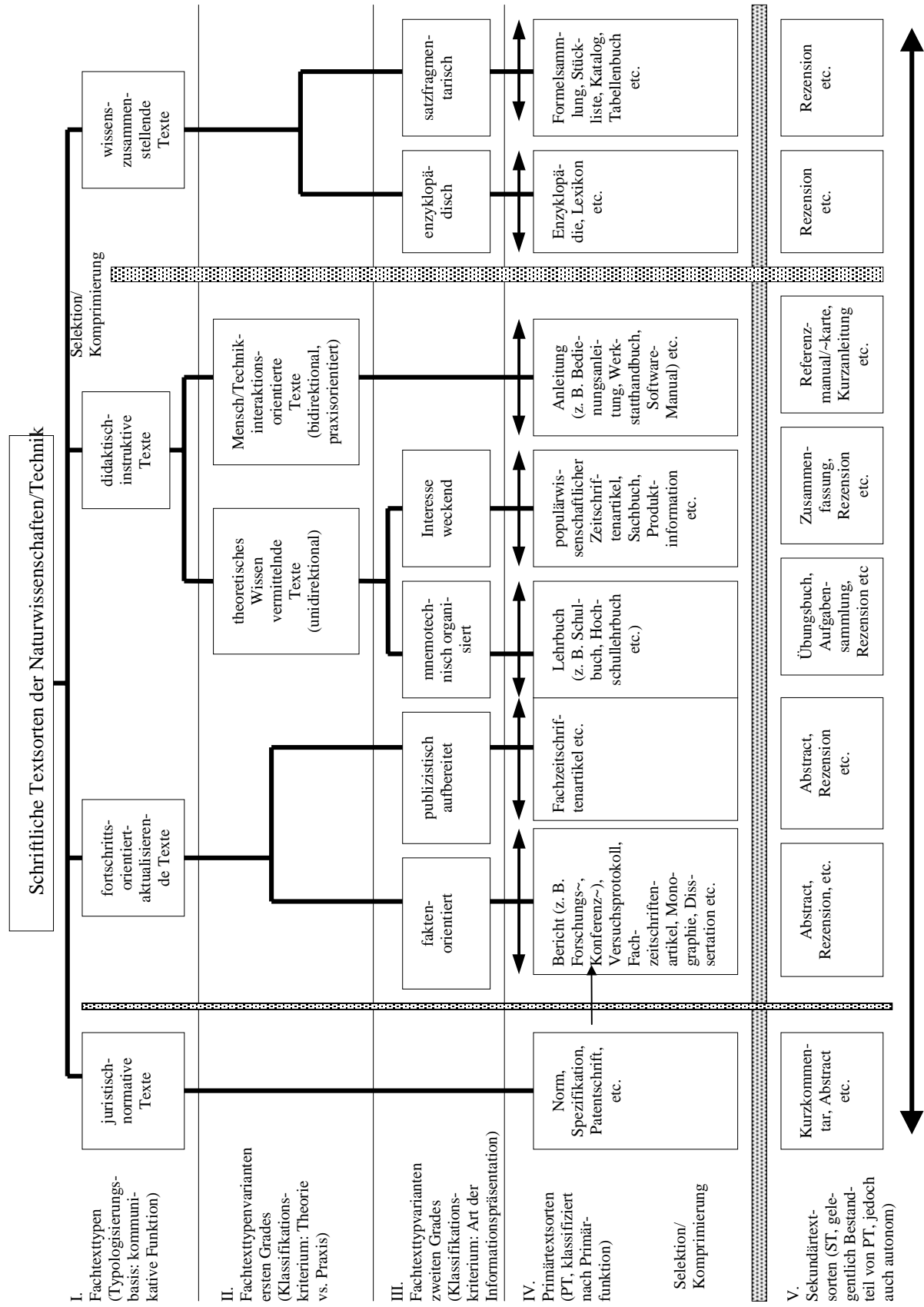
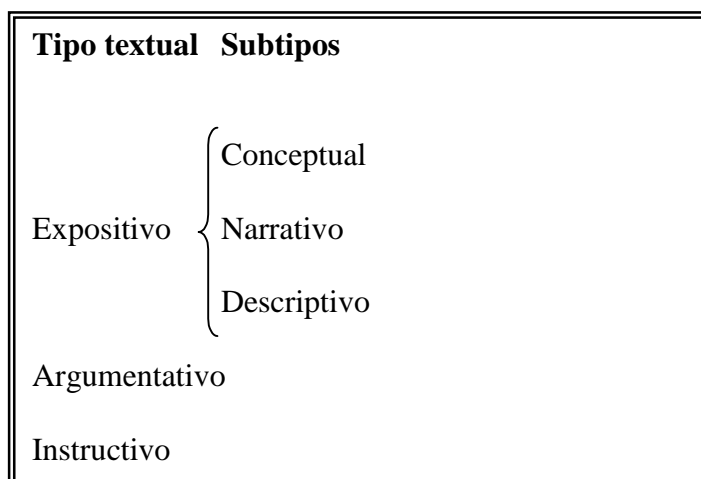


Fig. 3. Tipología textual de S. Göpferich (1995a: 124)

2.4. Clasificación tradicional

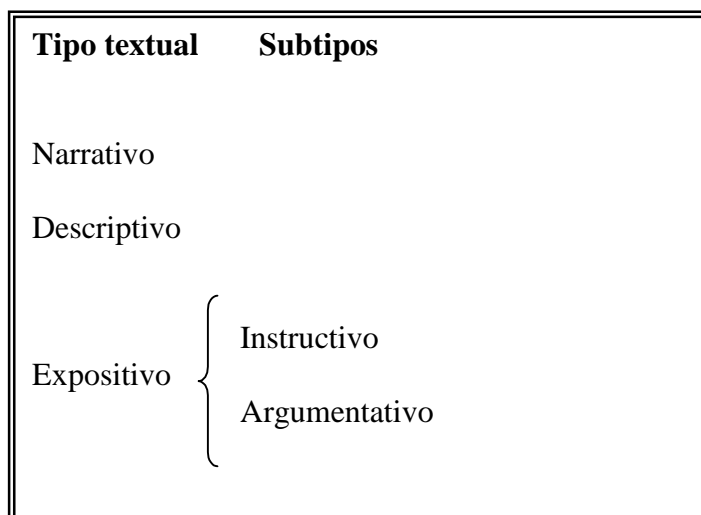
Al exponer y comentar las tipologías textuales de R. Gläser y S. Göpferich, celebrábamos el hecho de que se apartaran de la clasificación tradicionalmente aceptada, es decir, la que distingue los siguientes tipos textuales: descripción, narración, exposición y argumentación. Cabe señalar, no obstante, que no todos los investigadores distinguen por separado estos cinco tipos textuales; en algunos casos, se encuentran solamente tres de ellos, que, a su vez, se clasifican en subtipos. Veamos las siguientes clasificaciones y subclasificaciones sólo a título ilustrativo.

A. Hurtado Albir distingue tres tipos textuales diferentes: textos expositivos, argumentativos e instructivos, subclasificando los expositivos en conceptuales, narrativos y descriptivos. La propuesta de A. Hurtado Albir queda reflejada claramente en el esquema que figura a continuación (cf. 1999b: 34):



Esquema 4. Tipos y subtipos textuales según A. Hurtado Albir

E. Aznar/A. Cros /L. Quintana distinguen tres grandes tipos textuales: textos narrativos, descriptivos y expositivos, que incluyen los instructivos y los argumentativos (cf. 1991):³¹



Esquema 5. Tipos textuales y subtipos según E. Aznar et al.

Nuestro rechazo se fundamenta, pues, en las siguientes consideraciones:

- a) Las clasificaciones tan comunes como las que dividen los textos en las categorías anteriormente mencionadas no consiguen plasmar tres aspectos fundamentales para la caracterización de los textos: la función social, el contenido informativo y la forma textual.³²
- b) Con bastante frecuencia, resulta prácticamente imposible determinar el tipo textual que vehiculan determinadas clases de texto.³³ Este es el caso, en

³¹ Citados por J. M. Bustos Gisbert (1996: 96-98), quien sí distingue, en el marco de los textos no literarios, cinco tipos textuales por separado: textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos (cf. 1996: 100 ss.). Cf. también la clasificación de S. Gamero Pérez de los textos técnicos en: textos expositivos, expositivos con función secundaria instructiva, instructivos e instructivos con función secundaria expositiva (cf. 1999: 141).

³² Cf. a este respecto A. Neubert/G. Shreve (1992: 132), quienes son de la misma opinión.

³³ Recordamos que la capacidad de determinar el tipo textual de una clase de texto dada es de suma importancia para los traductores; gracias a tal determinación, la aplicación de estrategias específicas de traducción para cada texto en el par de lenguas implicado les resultará más fácil.

concreto, de los textos argumentativos y expositivos, cuya distinción, por cierto, es de suma importancia para los traductores (cf. B. Hatim/I. Mason 1995: 199). M. Álvarez sostiene que «[...] deslindar la naturaleza específica de cada una de ellas [se refiere a la exposición y argumentación] es tarea muy difícil, incluso desde el punto de vista teórico. [...] En la práctica se encuentran estrechamente imbricadas, hasta el punto que podría afirmarse que la exposición es parte integrante de la argumentación (1997a: 7)». Opinión compartida por B. Hatim/I. Mason para quienes la distinción entre estos dos tipos textuales «a veces puede ser muy sutil y, por lo tanto, difícil de percibir» (1995: 199).

No es de extrañar, por tanto, que en una prueba realizada en la Universitat Jaume I de Castellón a un total de 79 alumnos de primero de Traducción e Interpretación, a los que se repartió dos textos con el objetivo de que determinasen el tipo de texto ante el que se encontraban (uno expositivo, otro instructivo), los resultados de la misma no fueran del todo satisfactorios. Los datos obtenidos figuran a continuación (cf. I. García Izquierdo 1999: 136):

	texto <i>a</i>	texto <i>b</i>
Expositivo	55,60%	5,06%
Argumentativo	5,06%	1,26%
Instructivo	0,00%	36,70%
Multifuncional	7,59%	15,17%
Otros	31,64%	41,77%

Uno de los factores fundamentales que dieron lugar a la mala interpretación de los tipos textuales por parte de los alumnos se debe, según I. García Izquierdo, a que los alumnos no fueron capaces de recordar «a qué esquema de construcción responden y, por tanto, lo único que pueden hacer es aventurar hipótesis» (1999: 138).

2.5. Hacia una tipología textual de la comunicación biomédica

2.5.1. Intentos clasificatorios de textos (bio)médicos

En el ámbito de la comunicación (bio)médica el único intento de clasificación de textos con base tipológica lo ha protagonizado P. Löning (1981). El interés de dicha autora, tras comprobar las limitaciones que los modelos existentes de clasificación textual presentan para su aplicación en el ámbito de la medicina, reside en el establecimiento de uno que le permita clasificar mediante factores externos los textos médicos para su posterior análisis lingüístico.

Los criterios de los que parte son los pares opuestos *escrito vs. oral* y *teórico vs. práctico*, dando lugar al establecimiento de cuatro niveles principales. A su vez, estos cuatro niveles se dividen atendiendo a otros dos criterios: el grado de competencia de los participantes en la comunicación —especialista-especialista, especialista-semiespecialista, especialista-lego, lego-lego— y la función del texto, que ella denomina «*pragmatische Funktion*» (1981: 82).

De los cuatro niveles principales que forman el modelo de P. Löning, sólo nos interesa el que se centra en la comunicación escrita, ya que esta es la que constituye nuestro objeto de estudio.

Los niveles teórico-escrito y práctico-escrito, tras la aplicación de los dos criterios arriba mencionados, dan lugar a la siguiente clasificación:

<i>Nivel teórico-escrito</i>	<i>Nivel práctico-escrito</i>
1.1 Participantes en la comunicación: especialista-especialista 2 Función: transmisión de conocimientos especializados de actualidad 3 Estilo: CIENTÍFICO 4 Ejemplos: publicaciones, informes	1.1 Participantes en la comunicación: especialista-especialista 2 Función: información sobre datos 3 Estilo: INFORMATIVO 4 Ejemplos: informes clínicos, hojas de intervención quirúrgica, protocolos, informes médicos
2.1 Participantes en la comunicación: especialista-semiespecialista 2 Función: transmisión de fundamentos 3 Estilo: DIDÁCTICO 4 Ejemplos: manuales, libros de texto, monografías	2.1 Participantes en la comunicación: especialista-semiespecialista 2 Función: proporcionar instrucciones de trabajo 3 Estilo: DIRECTIVO 4 Ejemplos: hojas de tratamiento
3.1 Participantes en la comunicación: especialista-lego 2 Función: explicar, aconsejar 3 Estilo: EXPLICATIVO 4 Ejemplos: libros y folletos	3.1 Participantes en la comunicación: especialista-lego 2 Función: proporcionar indicaciones prácticas al paciente 3 Estilo: INSTRUCTIVO 4 Ejemplos: dietas, prescripciones
4.1 Participantes en la comunicación: lego-lego 2 Función: despertar el interés de la opinión pública 3 Estilo: DIVULGATIVO 4 Ejemplos: artículos de periódico, revistas de medicina	

Fig. 4. Clasificación de textos médicos escritos según P. Löning (1981: 83 s.)

A pesar de que el modelo de P. Löning presenta una serie de desaciertos,³⁴ su propuesta resulta sumamente interesante para nuestros propósitos.

Si bien P. Löning no explica qué entiende bajo «nivel teórico» vs. «nivel práctico», si observamos, no obstante, los textos y las funciones que conforman cada uno de los niveles, se deduce que ha intentado ubicar en el nivel «teórico» tanto aquellos textos que, a su juicio, contribuyen a la transmisión de cierto tipo de conocimientos como aquellos de carácter ilustrativo y divulgativo. En el nivel «práctico» sitúa aquellos textos que surgen del quehacer diario en el ámbito médico, textos, en definitiva, que se manejan en y para la práctica médica. En definitiva, resulta evidente que pretende hacer una clara distinción entre los textos fruto del quehacer diario en el ámbito médico y los textos orientados a la transmisión de conocimientos en dicho ámbito.

La distinción que P. Löning realiza entre nivel teórico y nivel práctico es de gran utilidad para la elaboración de nuestra tipología textual al permitirnos acotar el campo de aplicación, el cual se limita, por las razones que aducimos a continuación, a lo que, siguiendo a dicha autora, hemos llamado «ámbito biomédico teórico».

R. Gläser (1995: 143) sugiere que antes de proceder a la elaboración de una tipología o clasificación textual es preciso tener en cuenta una serie de consideraciones de tipo pragmático. Se deberían, pues, formular tres preguntas antes de proceder a la elaboración de la misma, a saber:

«1. ¿Cuál es el objetivo de una tipología o clasificación textual y qué tipo de requisitos debe reunir?»

³⁴ Dichos desaciertos no serán tratados aquí detalladamente, ya que serán solventados en el apartado 2.5.2, donde presentamos nuestra tipología textual de la comunicación biomédica.

2. ¿Qué métodos de análisis textual son los más indicados para distinguir unas clases de texto de otras?
3. ¿Qué factores lingüísticos resultan relevantes para la distinción de clases de texto?»

Las dos últimas cuestiones serán tratadas detalladamente en el capítulo 3, por lo que nos limitamos aquí a la primera.

Debido a las limitaciones de tiempo impuestas por el contexto académico, resulta imprescindible elaborar una tipología textual que responda a una serie de necesidades de tipo didáctico. Uno de los objetivos que perseguimos con la tipología que aquí presentamos es introducir al alumnado, en su mayoría de formación humanística, con graves deficiencias en cuanto a su dominio del español y desconocimiento de las variedades textuales propias de la comunicación biomédica, a las situaciones discursivas básicas que configuran la comunicación biomédica escrita (vid. 6.2), así como proporcionarle, en la medida de lo posible, una competencia y actuación textual.

Puesto que en el contexto académico no es posible, debido a las limitaciones de tiempo a las que aludíamos anteriormente, trabajar con todas y cada una de las clases de texto que configuran la manifestación textual de un campo del saber, se impone hacer uso de aquellas más representativas en el mercado de la traducción.³⁵

Por último, conviene recordar que uno de los requisitos que debe cumplir toda tipología textual pragmática ha de ser la presentación de una especificación de los tipos de texto que configuran dicha tipología. Esto significa que deberíamos someter a

³⁵ Valga por el momento esta puntualización, la cual será retomada en el apartado 3.2.

análisis las diversas clases de texto que P. Löning ha ubicado en el nivel práctico, lo que, sin lugar a dudas, desbordaría los límites de nuestro trabajo.

Estos son, en definitiva, los motivos que nos han llevado a prescindir en nuestra tipología de las manifestaciones textuales propias del nivel práctico. No obstante, la tipología que aquí presentamos goza, por su estructuración jerárquica, de tal flexibilidad que es susceptible de ser ampliada en investigaciones posteriores.

2.5.2. Tipología textual pragmática de la comunicación biomédica

Partiendo de las aportaciones de H. Isenberg (1987), M.- A. Gvencadse (1983), R. Gläser (1990) y S. Göpferich (1995a), hemos elaborado una tipología textual de orientación pragmática con el objetivo de a) llevar a cabo un análisis contrastivo intra e interlingual de textos en lengua inglesa y española del ámbito de la biomedicina, el cual nos posibilitará describir y establecer algunas de las características de las clases de texto propias de la comunicación biomédica, b) adscribir determinadas clases de texto, por sus características comunes, a un tipo textual determinado por las ventajas que ofrece desde un punto de vista didáctico y c) proporcionar al alumnado de forma clara y concisa, mediante la presentación de la figura 5,³⁶ una visión de conjunto de las diversas situaciones discursivas que configuran la comunicación biomédica escrita.

³⁶ Esta cuestión será tratada en detalle en el capítulo 6.

El **campo de aplicación** de nuestra tipología viene determinado, pues, por:

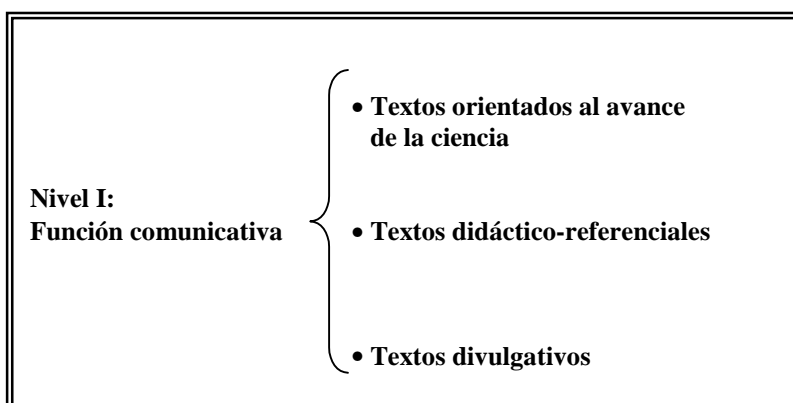
- un campo especializado del saber: ámbito biomédico «teórico», siguiendo a P. Löning (1981),
- los tipos de texto según la subdivisión del «universo textual» elaborada por K. Reiß: tipos de texto informativos, expresivos, operativos y multi-mediales (cf. K. Reiß/H. J. Vermeer 1991: 206), limitándonos al tipo de texto informativo y
- por la modalidad de texto: hay una restricción a los textos escritos.

En nuestra tipología, cuyas unidades objeto de tipologización son textos globales, hemos intentado integrar tres aspectos fundamentales para la caracterización de los textos: la función social, el contenido informativo y la forma textual, para lo cual la hemos jerarquizado de la siguiente manera (fig. 5 y esquemas 6 y 7):

- El primer nivel de la jerarquía viene representado por tres tipos de texto. El criterio diferenciador del nivel superior de la tipología es, en consonancia con los requisitos de M. A. Gvenzadse (1983: 403), la función comunicativa (**base de tipologización**), la cual constituye «el indicador principal para llevar a cabo una clasificación según principios pragmáticos» (G. Weise 1993: 29). Con el objetivo de solventar las deficiencias observadas en el nivel superior de las tipologías de R. Gläser y S. Göpferich, y en el nivel III de esta última, así como algunos desaciertos en la clasificación que realiza P. Löning (1981), hemos optado, a la hora de determinar los tipos de texto en este primer nivel de la jerarquía, por recurrir a las funciones dominantes de la comunicación biomédica, es decir, a las funciones comunicativas que se pretende cubrir en dicho ámbito: informar sobre el avance de los conocimientos

científicos, transmitir conocimientos sobre la ciencia proporcionando un marco teórico y conceptual de la misma, en definitiva, proporcionar a los futuros médicos un instrumento de formación y de referencia, y poner al alcance de las personas ajenas al campo a que corresponden esos conocimientos lo que está reservado a una minoría (cf. P. Löning 1981: 82 s.). Dichas funciones, como apunta C. Serra Borneto (cf. 1993: 806), son las que caracterizan a los textos en su totalidad y predominan sobre aquellas funciones que puedan aparecer en ellos. Pues bien, estas nos han llevado, por tanto, a distinguir los tres tipos de texto que figuran a continuación:

- Textos orientados al avance de la ciencia.
- Textos didáctico-referenciales.
- Textos divulgativos.



Esquema 6. Tipos de texto según las funciones comunicativas del ámbito biomédico

Estos tres tipos de texto son, pues, el resultado de haber aplicado una base de tipologización uniforme en el nivel superior de nuestra tipología —la función comunicativa dominante—, cumpliendo, por tanto, el requisito de homogeneidad postulado por H. Isenberg (cf. 1987: 106-108). Pero, tal y como explicábamos en el

apartado 2.2, en cualquier tipología sometida a un proceso de jerarquización dicho requisito debe aplicarse a todos los niveles, por lo que para cada uno de ellos hemos optado por un criterio según el cual hemos subclasificado los tipos de texto. Para nuestros fines analíticos y didácticos los criterios más adecuados son: el objeto de la comunicación, que aparece en el nivel II de la tipología (propósito de la transmisión de la información), los participantes en la comunicación, reflejados gráficamente en el nivel III, el código, caracterizado de forma gráfica en el nivel IV y el canal, representado en el nivel V (fig. 5).³⁷

- El criterio de diferenciación aplicado al segundo nivel de la jerarquía es el **propósito de la transmisión de la información.**

De acuerdo con este criterio, los **textos orientados al avance de la ciencia** se subclasifican en:

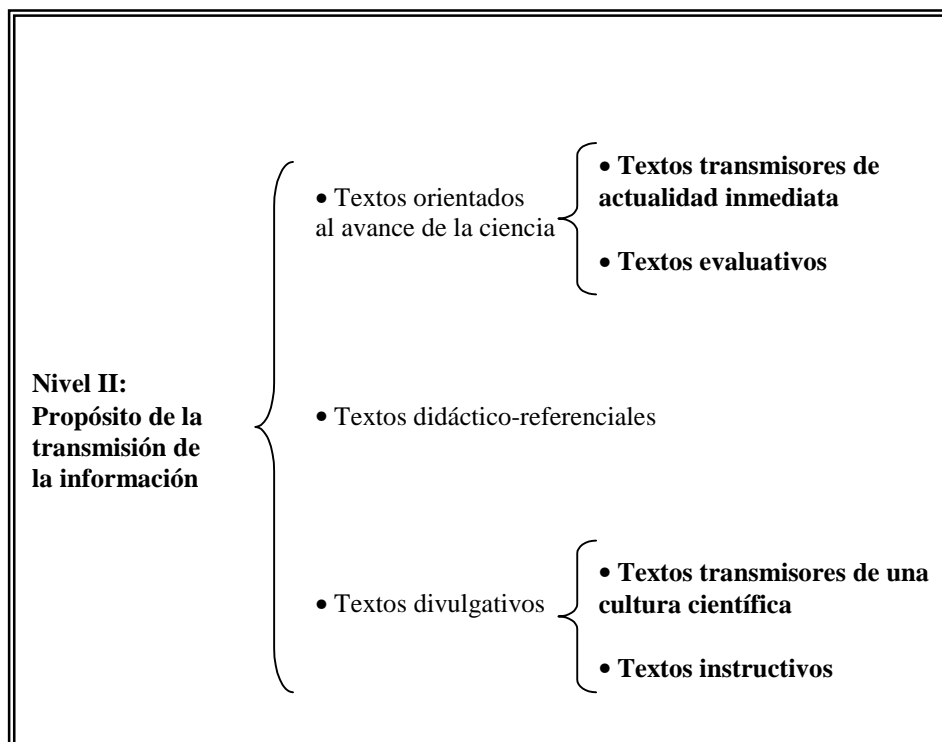
- a) **textos transmisores de actualidad inmediata**, en los que la transmisión de información, nuevos conocimientos y avances ocupan el primer lugar; con ellos se pretende, pues, innovar, renovar, en suma, hacer progresar el conocimiento.
- b) **textos evaluativos**, con los que se aspira a revisar, analizar, interpretar y, en su caso, someter a crítica aquellos temas de investigación que suponen un reciente y notable avance.

³⁷ Las ventajas, a efectos didácticos, de adoptar las funciones comunicativas propias de un campo del saber en concreto como base de tipologización, y los criterios de diferenciación, arriba mencionados, en los niveles restantes serán explicadas en el capítulo 6.

Los **textos didáctico-referenciales** no han sido subclasificados según el criterio que aquí nos ocupa ya que son homogéneos con referencia al mismo. Son, pues, textos que transmiten conocimientos de la ciencia de la biomedicina, proporcionando al destinatario un marco teórico y conceptual de la misma, así como un instrumento de referencia.

Por último, los **textos divulgativos** quedan subclasificados en:

- a) **textos transmisores de una cultura científica**, con ellos se aspira a proporcionar una idea razonable de los planteamientos, fundamentos y descubrimientos que se llevan a cabo cada día en los diferentes campos de la biomedicina. Tienen como objetivo dar cuenta con amenidad de lo que ya está establecido en la ciencia de la biomedicina y la información que proporcionan constituye el grueso de los conocimientos ya aceptados;
- b) **textos instructivos**, los cuales muestran a los destinatarios de manera comprensible, accesible y, en algunos casos amena, informaciones, contenidos de carácter médico, dando recomendaciones para la prevención de enfermedades, para la actuación ante estados de convalecencia; intentan, en definitiva, influir en la conducta del receptor por medio del mensaje que se le envía.



Esquema 7. Variantes de tipo de texto según el propósito de la transmisión de la información

• Con el fin de evitar la división, un tanto artificial y alejada de la realidad, de los **participantes en la comunicación** en dos grandes grupos —especialista-especialista, especialista-lego—,³⁸ tal y como sugería R. Gläser (cf. 2.3.1), hemos plasmado la diversa naturaleza tanto de productores como de receptores de forma gráfica. La diversidad de los mismos la hemos indicado mediante flechas distribuidas, en el nivel III de la jerarquía, sobre cada uno de los cinco compartimentos donde figuran las clases de texto concretas.

• El cuarto nivel de la tipología, que hace referencia al **código**, viene configurado de manera gráfica y con él se indica la posibilidad de la disminución del

³⁸ Esta cuestión será retomada en el capítulo 3 donde será tratada con más detenimiento.

grado de abstracción de las clases de texto englobadas en cada uno de los compartimentos según lo receptores a los que van dirigidas.

- Las **clases de texto primarias** configuran el quinto nivel y constituyen el grueso de la producción textual de la comunicación biomédica escrita. Para la ubicación de las mismas en cada uno de los cinco compartimentos nos hemos basado en nuestra «competencia textual» (vid. 2.1.1), a la que, inevitablemente, se debe recurrir (cf. C. Gnutzmann/H. Oldenburg 1990: 17, S. Göpferich 1995a: 189, L. Hoffmann 1998e: 477). No obstante, dicha ubicación será confirmada tras los resultados obtenidos en los capítulos 4 y 5 en los que ofreceremos una especificación para cada uno de los tres tipos de texto que hemos distinguido.

- El último nivel de la tipología lo ocupan las **clases de texto secundarias**. Consideramos, al igual que S. Göpferich (vid. 2.3.2), que se trata de «textos derivados» de las clases de texto primarias, derivación representada en la tipología mediante una línea horizontal discontinua, reflejando, de este modo, que no se trata de clases de texto independientes de las clases de textos primarias, sino que, por el contrario, son el resultado de la selección, reducción, comentario y/o evaluación de las informaciones contenidas en las mismas y, por tanto, no forman parte del sistema tipológico como tal.

Los tres tipos de texto no los hemos distribuido de forma caprichosa o arbitraria, sino teniendo en cuenta el grado de abstracción de los mismos a partir de su función comunicativa, del propósito de la transmisión de la información y de los participantes en la comunicación. El grado de abstracción queda reflejado, por tanto, mediante una flecha en ambas direcciones de la tipología, el cual disminuye de izquierda a derecha

conforme aumenta el número potencial de destinatarios, así como la falta de homogeneidad entre los mismos en cuanto a su nivel de conocimientos y su interés por las distintas clases de texto.

Por último, cabe añadir que los resultados a los que aquí hemos llegado, es decir, la presentación de una tipología textual que reúne los requisitos que sugeríamos en el apartado 2.2, serán, no obstante, corroborados tras el análisis de las clases de texto concretas en los capítulos 4 y 5.

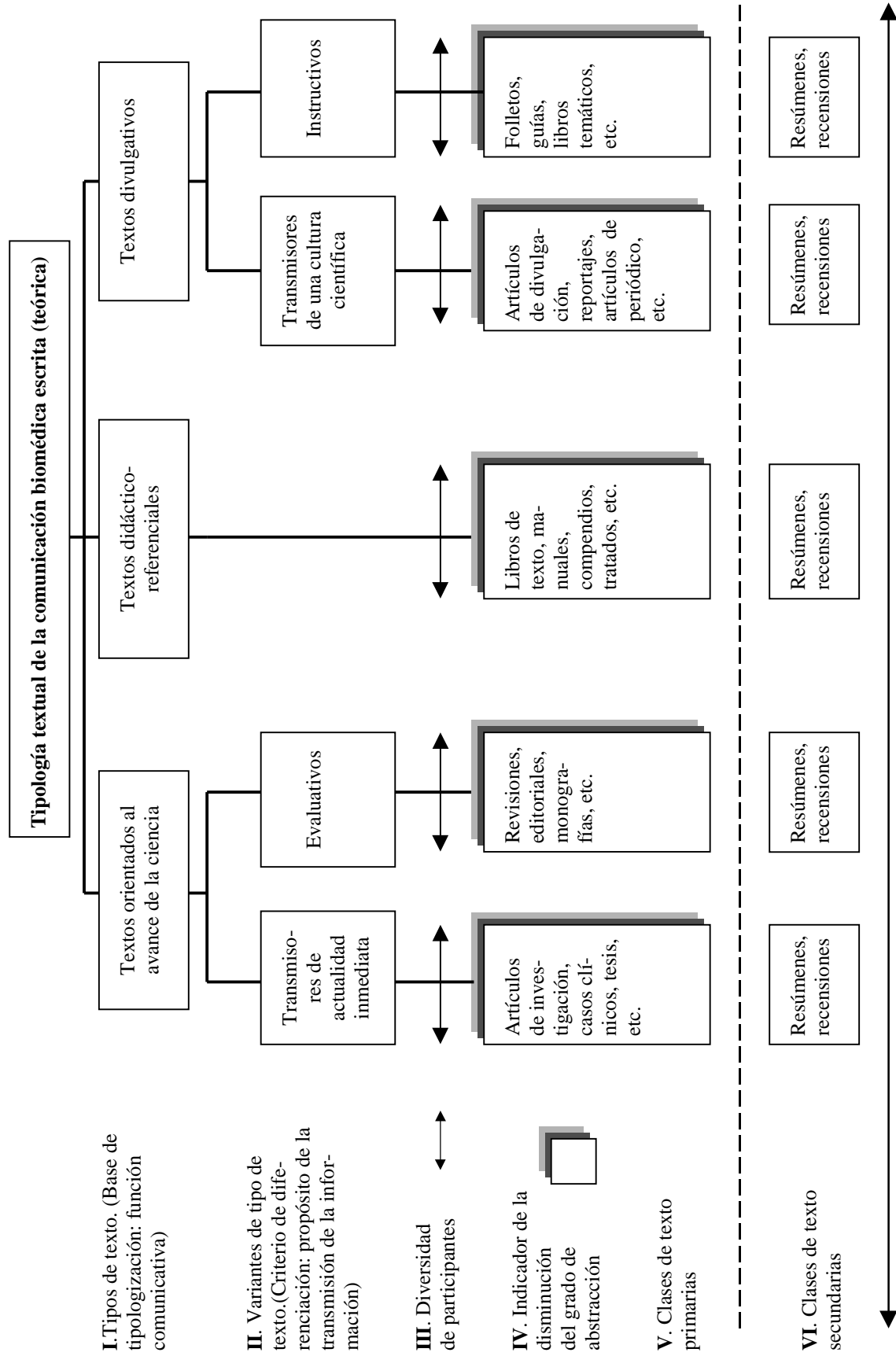


Fig. 5. Tipología textual de la comunicación biomédica escrita (teórica)

CAPÍTULO 3

MÉTODO DE ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LAS CLASES DE TEXTO DE LA COMUNICACIÓN BIOMÉDICA

Introducción

Sobre la indiscutible utilidad de realizar análisis contrastivos de clases de texto, ya sean intralingüales, ya interlingüales, se han pronunciado innumerables lingüistas y teóricos de la traducción (cf. L. Hoffmann 1983, 1991, K. Reiß 1984, C. Gnutzmann/H. Oldenburg 1991, K. Reiß/H. J. Vermeer 1991, R. Arntz 1992b, 1993, P. Kussmaul 1995, A. de Irazazábal Nerpell 1996, C. Sánchez Adam/A. Collados Aís 1997/98, A. Hurtado Albir 1999b, E. Alcaraz Varó 2000, entre otros). Su importancia y necesidad resultan incuestionables para distintos campos del saber como por ejemplo: la traducción automática asistida por ordenador, la enseñanza y práctica de la traducción e

interpretación, investigación en torno a los llamados «lenguajes especializados» y su enseñanza, elaboración de «glosarios textográficos» (cf. S. Göpferich 1995a: 454-464) y formación de redactores técnicos.

Confirmada la utilidad de realizar análisis contrastivos de clases de texto, presentamos en el presente capítulo la metodología seguida para llevarlo a cabo basándonos en las propuestas de B. Spillner (1981), R. Arntz (1992a, 1993) y L. Hoffmann (1991, 1998e).

En consonancia con diversos estudiosos del tema (R. Beier 1982, G. Weise 1993, C. Nord 1994, S. Göpferich 1995a, L. Hoffmann 1998e, S. Kvam 1998: 29), partimos de la base de que los elementos externos son los que determinan la elección de los elementos internos. Así, nuestro punto de partida será el análisis extralingüístico de las clases de texto de la comunicación biomédica; los resultados de dicho análisis nos permitirán diferenciar unos textos de otros y agruparlos en clases de texto dentro de la misma lengua, y constatar si los textos de las lenguas objeto de estudio constituyen textos paralelos (vid. 4).

Tras precisar qué factores externos son los más adecuados para alcanzar los objetivos arriba mencionados, explicaremos qué tipo de factores internos hemos considerado más idóneos para el análisis lingüístico de las clases de texto de la comunicación biomédica.

Por último, presentaremos qué clases de texto son objeto del análisis de tipo contrastivo y justificaremos la elección de las mismas.

3.1. Método de análisis contrastivo

Confirmada, como apuntábamos en líneas superiores, la utilidad de realizar análisis contrastivos, procedemos a la presentación de la metodología utilizada para llevar a cabo un análisis de dicha índole.

Frente al empleo de traducciones y/o adaptaciones por los problemas y riesgos que esta manera de proceder conlleva (cf. M. Snell-Hornby 1990:10 s., K. Reiß/H. J. Vermeer 1991: 194-196, P. Kussmaul 1995: 76, S. Göpferich 1995a: 7 s.), hemos optado por el análisis de textos paralelos, los cuales, basándonos en las aportaciones de diversos autores (cf. B. Spillner 1981: 241 s., M. Snell-Hornby 1990: 10, A. Neubert 1997: 84), definimos del siguiente modo: textos originales pertenecientes a la misma clase de texto, con idéntica función y formados en situaciones comunicativas similares. Nuestro concepto de texto paralelo es, como se habrá observado, más amplio que el que manejan dichos autores, ya que en él no se contempla que los textos objeto de análisis traten del mismo tema. Para nuestros fines no es necesario que dos textos sean similares desde el punto de vista temático; disponer de un artículo de revista en español que verse sobre el cáncer de próstata y otro en inglés sobre el *prostate cancer*, o de una editorial en español sobre los inhibidores de la proteasa del VIH y su homólogo en inglés *HIV protease inhibitors* no supone ninguna aportación a efectos analíticos, ya que aquí no se trata de hallar equivalencias en el plano léxico, de sumo interés, por cierto, en la didáctica y práctica de la traducción, sino, más bien, de caracterizar y describir las diversas manifestaciones textuales propias de la comunicación biomédica en la combinación lingüística inglés-español, y descubrir las diferencias existentes entre las mismas en distintos planos, para lo cual no es necesario que los textos objeto de análisis versen sobre el mismo tema.

B. Spillner (1981: 242 s.) y, en consonancia con él, R. Arntz (1992a: 112, 1993: 162) muestran una vía metodológica muy útil para el análisis contrastivo de textos paralelos, que, a propósito, exponen como parte constitutiva de una textología contrastiva. Los pasos a seguir son los siguientes:

1. Análisis de los textos en lengua A.
2. Análisis de los textos en lengua B.
3. Análisis contrastivo de los resultados de 1 y 2.

Ahora bien, antes de emprender cualquier tipo de comparación/contraste de un producto tan complejo en el que confluyen determinantes tan diversos como convenciones textuales, estilos personales, la relación entre los participantes en la comunicación..., es indispensable, como sostienen ambos autores (cf. B. Spillner 1981: 242, R. Arntz 1992a: 113, 1993: 159, 163) cerciorarse de que las clases de texto, tanto de la lengua A como de la B, constituyen textos paralelos, para lo cual es necesario disponer de una definición translingual de las clases de texto a partir de factores externos; sólo entonces se podrá acometer el estudio contrastivo de los distintos elementos internos:

Sólo partiendo de una definición translingual y pragmática [...] de las clases de texto, se puede indagar en los aspectos morfosintácticos, textuales y estilísticos de las lenguas objeto de contraste. (B. Spillner 1981: 242)

Definiciones de las clases de texto tal y como propone B. Spillner nos ha permitido formular *grosso modo* nuestra tipología textual de las clases de texto de la comunicación biomédica (vid. 2.5.2). Con todo, dichas definiciones han de ser

corroboradas y delimitadas a través de un análisis en el que tenga cabida una serie de factores extralingüísticos (vid. *infra*).

3.1.1. Factores extralingüísticos

Llegados a este punto, cabe formularse dos preguntas:

- ¿Qué factores externos distinguen a unos textos de otros?
- ¿Qué factores externos son los encargados de determinar la configuración lingüística de los textos?

Para dar respuesta a ambas preguntas nos hemos basado en el método de análisis textual propuesto por L. Hoffmann que él denomina «*kumulative Textanalyse*» y explica de la siguiente manera:

Por «análisis textual acumulativo» entendemos la integración de todos los rasgos distintivos importantes que conforman cada uno de los niveles de la jerarquía lingüística, partiendo, en sentido descendente, de la macroestructura y los medios de organización textual, seguidos de la sintaxis y el léxico hasta llegar a las categorías gramaticales y los morfemas que las representan. Para cada texto especializado se establece, pues, una matriz estructural (lingüística) y junto a ésta una funcional (comunicativa), las cuales constituyen la base sinóptica para la comparación de textos [...]. (1998e: 472)

Para el análisis, descripción y clasificación de los textos especializados L. Hoffmann propone, pues, la elaboración de dos matrices, una estructural (lingüística) y otra funcional (comunicativa). En la primera se parte de la macroestructura, seguida de la coherencia, sintaxis, léxico y, por último, de las categorías gramaticales y morfemas. La segunda consta de los siguientes parámetros: los participantes en la comunicación, la función textual, los actos de habla, la situación comunicativa y el objeto de la comunicación.¹

A pesar de que el modelo de análisis textual propuesto por L. Hoffmann resulta muy útil y factible, es necesario realizar una serie de modificaciones, ya que los parámetros, formados por una serie de variables, que sugiere dicho autor para el análisis de los textos están destinados a ser empleados en un campo de aplicación mucho más amplio que el nuestro, el cual, como es sabido, se limita a los textos propios de la comunicación biomédica escrita.

Los factores extralingüísticos que condicionan tanto la configuración lingüística de los textos como la diferenciación entre los mismos son diversos y numerosos, de ahí que, como sugiere H. Kuntz (1979: 7),² sea conveniente ordenarlos de manera jerárquica por orden de importancia. La diversidad de dichos factores la hemos reducido a tres categorías: función comunicativa textual, participantes en la comunicación y ocasión de la comunicación. Pero, ¿de qué factores se compone cada una de estas categorías?

¹ Cf. también L. Hoffmann (1991: 162-164).

² Citado por S. Göpferich (1995a: 190).

Ya en el capítulo 2 tuvimos la ocasión de adelantar algunas de las ventajas de utilizar la función comunicativa de los textos como primer criterio de diferenciación de los mismos. Ahora bien, tal y como sostiene L. Hoffmann (cf. 1998e: 475), dicha función debe ser completada mediante el análisis de los actos de habla, ya que estos sirven para la realización de la función o funciones comunicativas de los textos; además, son uno de los exponentes más claros de la intención del productor de un texto (cf. E. Alcaraz Varó 1990: 147). Asimismo, como indica G. Weise (1993: 29), «el estudio de los actos de habla permite la adscripción de los textos concretos a las clases de texto convencionales».

Por tanto, la primera categoría objeto de análisis se halla compuesta por la función comunicativa de los textos, la cual viene determinada por las distintas funciones características de la comunicación biomédica a la que nos referiremos como *función global* y por los actos de habla propios de dicho ámbito (*función especial*), entre los que destacamos la argumentación, descripción, narración, persuasión e instrucción.

Puede que llame la atención el hecho de que en nuestra investigación sobre la función especial de las clases de texto hayamos prescindido de la exposición, muy frecuente, por cierto, a la hora de elaborar tipologías textuales como pusimos de manifiesto en el capítulo 2. Esta omisión se fundamenta en las observaciones que B. Spillner hace en torno al análisis de las clases de texto. Según dicho autor, a la hora de estudiar los textos sólo resultan de interés aquellos factores que contribuyen a distinguir unas clases de texto de otras (cf. 1981: 242), teniendo que descartar los que comparten, y la exposición es precisamente un rasgo común a todas las clases de texto relacionadas con la comunicación biomédica. M. Álvarez hace la siguiente observación a propósito de la exposición (1997: 9):

La exposición es un tipo de discurso cuyo objetivo es el de ofrecer un tema cualquiera al receptor de forma clara y ordenada. La exposición requiere un conocimiento global de la cuestión que se pretende explicar, y exige un desarrollo progresivo y articulado de las ideas que contribuyen a su manifestación. [...] Se manifiesta fundamentalmente a través de las obras de divulgación, de manuales, de textos científicos especializados y en artículos periodísticos.

La exposición, pues, se manifiesta de forma patente en todas y cada una de las clases de texto objeto de nuestro análisis, por lo que incluirla en la presente investigación no contribuiría de ningún modo a la delimitación y caracterización de los textos que aquí nos ocupan.³

La segunda categoría a la que hacíamos alusión anteriormente —participantes en la comunicación— ha constituido el foco de interés de un gran número de lingüistas y está considerada como un elemento imprescindible a la hora de realizar análisis textuales. De hecho, se le ha concedido tanta importancia que algunos autores la han adoptado como criterio predominante a la hora de investigar la graduación divulgativa de determinadas clases de texto como, por ejemplo, los artículos de revistas científicas (cf. E. M. Stahlheber 1992) e incluso para llevar a cabo una clasificación de las clases de texto orales de la comunicación para fines académicos y profesionales (cf. G. Brünner 1993).

El estudio de los participantes en la comunicación comprende toda una serie de variables (cf. R. Beier 1982, G. Weise 1993, S. Göpferich 1995a, L. Hoffmann 1998e); no obstante, teniendo en cuenta el ámbito del saber en el que se centra nuestra

³ S. Göpferich prescinde, asimismo, del estudio de la exposición en sus análisis textuales (cf. 1995a: 201-206).

investigación, consideramos que la más significativa a efectos analíticos es el tipo de participantes según su grado de competencia.

Ya en el apartado 2.2, indicamos que aún se tiene la impresión de que la comunicación especializada sólo tiene lugar entre dos grupos de participantes: especialista-especialista y especialista-lego. Sin embargo, el número de participantes en la comunicación especializada es mucho más complejo de lo que hasta ahora se ha venido sosteniendo.

Según H. Kalverkämper (1998a: 34 s.), los tipos de participantes en el proceso de la comunicación especializada se pueden agrupar en torno a siete constelaciones:

«1. el especialista trata con otro especialista de su misma especialidad contenidos de su especialidad [*Esp* para especialista, *E* para especialidad]:

Esp E1 – E1 –Esp E1

2. el especialista trata con otro especialista de su misma especialidad contenidos de una especialidad cualquiera:

Esp E1 – Ex –Esp E1

3. el especialista trata con un especialista de otra especialidad contenidos de su especialidad o contenidos de la especialidad de este último:

Esp E1 – E1 – Esp E2

Esp E1 – E2 – Esp E2

4. el especialista trata con un especialista de otra especialidad contenidos de una especialidad cualquiera:

Esp E1 – Ex – Esp E2

5. el especialista trata con un no-especialista (lego [*L*], aquí distingue distintos grados de lego) interesado en la especialidad del primero contenidos de su especialidad:

Esp E1 – E1 – L E1

6. el especialista trata con un no-especialista interesado en la especialidad del primero contenidos de una especialidad cualquiera:

Esp E1 – Ex – L E1

7. dos legos tratan sobre una especialidad cualquiera:

$L^1 - Ex - L^2$ »

Estas siete constelaciones las agrupa en tres categorías (H. Kalverkämper 1998a: 35):

«1. comunicación especializada interna (*innerfachliche* oder *intrafachliche* oder *fachinterne* Kommunikation) que abarca tanto la constelación 1 y en ocasiones también la 2;

2. comunicación interespecializada (*interfachliche* Kommunikation); esta comprende, ya sea de manera cooperativa ya contrastiva, las constelaciones 3 y 4, y a veces también la 2;

3. comunicación especializada externa (*fachexterne* Kommunikation), en la que tienen cabida las constelaciones 5 y 6.»

A partir de este momento haremos uso de los términos *comunicación especializada interna*, *comunicación interespecializada* y *comunicación especializada*

externa para referirnos a los distintos grupos de participantes en la comunicación que configuran estas tres categorías y nos servirán de parámetros para los análisis de tipo extralingüístico.

Por «ocasión de la comunicación» —la última categoría a la que hacíamos referencia en líneas superiores— entendemos los ámbitos de actividad en los que se produce la comunicación biomédica, así como los motivos de recepción de la misma, lo que nos permitirá identificar con más claridad el tipo de destinatario. La primera se halla constituida por las siguientes variables: <investigación>, <enseñanza>, <divulgación>, la segunda por <profesión>, <formación> y <ocio/curiosidad/interés>.

Para concluir el apartado que aquí nos ocupa, cabe mencionar que para el capítulo 4 hemos diseñado una matriz (fig. 1) donde tendrán cabida todas las variables aquí expuestas, lo que nos posibilitará el análisis extralingüístico de los textos concretos de las clases de texto de la comunicación biomédica.

Asimismo, cada una de las celdas, en las que se reflejan los distintos valores adoptados por las variables que aquí hemos presentado, la hemos dividido en dos casillas: la que aparece a la izquierda de la celda muestra los valores que adoptan los textos en lengua inglesa, la de la derecha, los valores adoptados por los textos en español.

Para mostrar los valores que expresan las distintas variables, hemos utilizado los siguientes símbolos:

- + presencia de variable en los textos adscritos a una clase de texto,
- ausencia de variable en los textos adscritos a una clase de texto,

- (+) presencia débil de variable,

± la variable no está presente en todos los textos de la clase de texto correspondiente,

(±) la variable no está presente en todos los textos de la clase de texto correspondiente y su presencia es débil en aquellos en los que aparece.

	Tipo de texto					
	Variante de tipo de texto			Variante de tipo de texto		
	Clase de texto	Clase de texto	Clase de texto	Clase de texto	Clase de texto	Clase de texto
1 Función comunicativa textual						
1.1 Global						
<Orientados al avance de la ciencia>						
<Doctrinales>						
<Divulgativos>						
1.2 Especial						
<Argumentación>						
<Descripción>						
<Narración>						
<Persuasión>						
<Instrucción>						
2 Participantes en la comunicación						
2.1 Grado de competencia						
<Comunicación especializada interna>						
<Comunicación interespecializada>						
<Comunicación especializada externa>						
3 Ocasión de la comunicación						
3.1 Ámbitos de actividad						
<Investigación>						
<Enseñanza>						
<Divulgación>						
3.2 Circunstancias de la recepción						
<Profesión>						
<Formación>						
<Ocio/curiosidad/interés>						

Fig. 1. Factores extralingüísticos objeto de análisis

3.1.2. Factores lingüísticos

Una vez expuestos qué factores configurarán el análisis extralingüístico de los textos que conforman el corpus del presente estudio, procedemos en este apartado a la explicación de los elementos lingüísticos objeto de nuestra investigación, entre los que destacamos:⁴

- impersonalidad y desagentivación, y

- elementos metacomunicativos.

La elección de dichos elementos se fundamenta en las siguientes observaciones:

- a) su estudio contribuye a diferenciar las clases de texto, identificar el grado de abstracción y especialización de las mismas, dilucidar la intención del autor, conocer de qué recursos discursivos se vale el productor de un texto para el mantenimiento del tópico y garantizar el éxito de la comunicación,

- b) «las diferencias entre las lenguas resultan más difíciles de percibir al nivel del discurso que a otros niveles inferiores, en parte, sin duda, por el carácter inherentemente borroso de las unidades a este nivel, lo que a su vez explica que la Lingüística no haya comenzado a abordar el estudio de dichas unidades hasta hace apenas dos décadas» (F. J. Fernández Polo 1999: 14) y

- c) por su relevancia para la formación de traductores.

⁴ Para mayor claridad expositiva, al final de este apartado presentamos un esquema donde figuran todos los elementos objeto de análisis (fig. 3).

Aparte de las categorías anteriormente mencionadas, existen otras dos cuyo estudio sirve para dar respuesta a los fines arriba expuestos: el análisis de la macroestructura y de los elementos no verbales. A pesar de que ninguna de estas categorías forma parte *stricto sensu* de nuestro análisis, sí haremos referencia a las mismas siempre que sea conveniente para la caracterización textual, por lo que en el presente capítulo haremos una breve exposición en torno a ambas categorías y explicaremos de qué manera nos serviremos de ellas en el transcurso del análisis de las clases de texto seleccionadas.

3.1.2.1. Macroestructura

Numerosos investigadores se han pronunciado sobre la importancia del estudio de la macroestructura, la cual es de gran utilidad:

- a) para la descripción e identificación de las clases textuales (cf. S. Göpferich 1995a: 304, S. Gamero Pérez 1998: 160-162, L. Hoffmann 1998e: 478),
- b) para determinar el grado de especialidad de un texto; se ha llegado a sostener que «cuanto menor es el grado de especialidad de un texto, mayor es la flexibilidad de su macroestructura» (cf. S. Göpferich 1995a: 304),
- c) para esclarecer la intención del autor del texto, garantizar el éxito de la comunicación y facilitarle al destinatario la recepción de la información transmitida en el texto. Además, constituye una herramienta idónea para el mantenimiento del tópico, y su conocimiento y determinación son

fundamentales para la comprensión de los textos (cf. E. Alcaraz Varó 2000: 96), y, por último,

- d) para la formación de traductores, no sólo por los problemas que esta les plantea (cf. R. Arntz 1993: 156), sino también porque desempeña un papel esencial en la comprensión del contenido de los textos:

A veces la incompreensión del contenido de un texto se suele achacar al desconocimiento de su vocabulario técnico. Sin embargo, según se ha podido comprobar en estudios empíricos, la falta de familiarización del destinatario del mensaje con la macroestructura del género ha sido la causante de su incompreensión, ya que en el texto todo transporta significado, en este caso, la macroestructura. (E. Alcaraz Varó 2000: 135)

De las múltiples definiciones que se han aportado al respecto,⁵ la que mejor acogida ha tenido entre los estudiosos del texto ha sido la ofrecida por R. Gläser (cf. S. Göpferich 1995, S. Gamero Pérez 1998), para quien la macroestructura es

[...] un modelo de composición convencional constituido por una disposición jerárquica, si bien hasta cierto punto flexible, y linear de unidades textuales, las cuales son invariables en cuanto a su contenido y función. Las unidades textuales guían la elaboración lógica y lingüística del tópico [...], formando de este modo el esqueleto estructural de la clase de texto especializada . (1995: 146)

En efecto, la macroestructura se halla constituida por una jerarquía de unidades textuales, que presentan un contenido y función propios, y guían la elaboración lógica y lingüística del tópico. Pero, ¿cómo se pueden «delimitar» dichas unidades textuales?

⁵ Vid. R. Gläser (1990: 54 ss.) sobre las distintas definiciones en torno a la macroestructura.

Según E. Alcaraz Varó (2000: 135), la macroestructura de los textos consta, por una parte, de secciones y, por otra, de movimientos, que son las partes constitutivas de cada sección.⁶ De esta forma, según dicho autor, la macroestructura de los artículos de investigación estaría formada por ocho secciones: el título, el *abstract*, la introducción, el método, los resultados, la información gráfica, la discusión y la referencia (cf. 2000: 140). Ahora bien, a efectos analíticos y, ante todo, didácticos, resulta mucho más rentable hablar de bloques y secciones con sus respectivos movimientos; entendemos que con estos términos se muestra con mucha más claridad el esquema estructural típico de una clase de texto y resulta más fácil mostrar al alumnado de qué partes y de qué manera se constituyen los textos globales.

A las unidades textuales, ya sean textos principales, ya textos auxiliares, las hemos denominado, por tanto, «bloques»; estos se componen de secciones, cada una de las cuales posee una función específica respecto de la función del bloque del que forma parte, que, a su vez, están formadas por una serie de movimientos, que cumplen una función concreta dentro de ellas (fig. 2).

Conviene recordar que uno de nuestros objetivos consiste en adscribir, por sus características comunes (tanto externas como internas), clases de texto concretas a cada uno de los tres tipos de texto propuestos en el apartado 2.5.2 y ofrecer una especificación para los mismos. Sin embargo, el estudio de dicha categoría no nos posibilita cumplir nuestro objetivo, ya que las clases de texto adscritas al mismo tipo textual no siempre presentan una macroestructura idéntica. Este es el motivo por el que

⁶ Para E. Alcaraz Varó (2000: 135) los movimientos son, en concreto, «los componentes diferenciados de cada sección, que cumplen una función concreta dentro de ella». K. N. Nwogu (1997: 122), por su parte, los define de la siguiente manera: «[...] el segmento textual formado por un haz de rasgos lingüísticos (significado léxico, significados proposicionales, fuerzas elocutivas, etc.), que otorgan a dicho segmento una orientación uniforme [...]»

hemos optado por no incluir *stricto sensu* en nuestro análisis el estudio de la macroestructura de las clases de texto de la comunicación biomédica.

De todos los parámetros que se pueden analizar dentro de la categoría *macroestructura*: identificación y orden de bloques y secciones, identificación de formas lingüísticas convencionales,⁷ marcadores, elementos y señales estructurales, hemos optado por el análisis de aquellos elementos que contribuyen especialmente a facilitar al destinatario la recepción de la información transmitida en el texto, al mantenimiento del tópico, y cuyo conocimiento y determinación son fundamentales para la comprensión de los textos; nos referimos a los marcadores. Estos, a su vez, se hallan estrechamente relacionados con los diversos bloques y secciones que configuran la macroestructura textual (cf. C. Gnutzmann/H. Oldenburg 1991, K. -D. Baumann 1987), de ahí que hagamos alusión a los mismos cuando la caracterización y descripción de los marcadores así lo requiera.

⁷ Definidas por R. Gläser (cf. S. Göpferich 1995a: 217) como «unidades fraseológicas a disposición del emisor, cumplen la función de verbalizar unidades de sentido». Aparecen con frecuencia en determinadas secciones de los textos y suelen ser adoptadas por los productores de los mismos; su empleo varía, no obstante, en función de la clase de texto (cf. S. Göpferich 1995a: 217). Así, en algunos casos, las formas lingüísticas convencionales pueden admitir toda una gama de fórmulas, impensables en determinadas clases de texto como en la patente: *We, ..., do hereby declare the invention, for which we pray that a patent may be granted to us, and the method by which it is to be performed, to be particularly described in and by the following statment [...]*, o en el prospecto de medicamento: *Los medicamentos deben mantenerse fuera del alcance de los niños*.

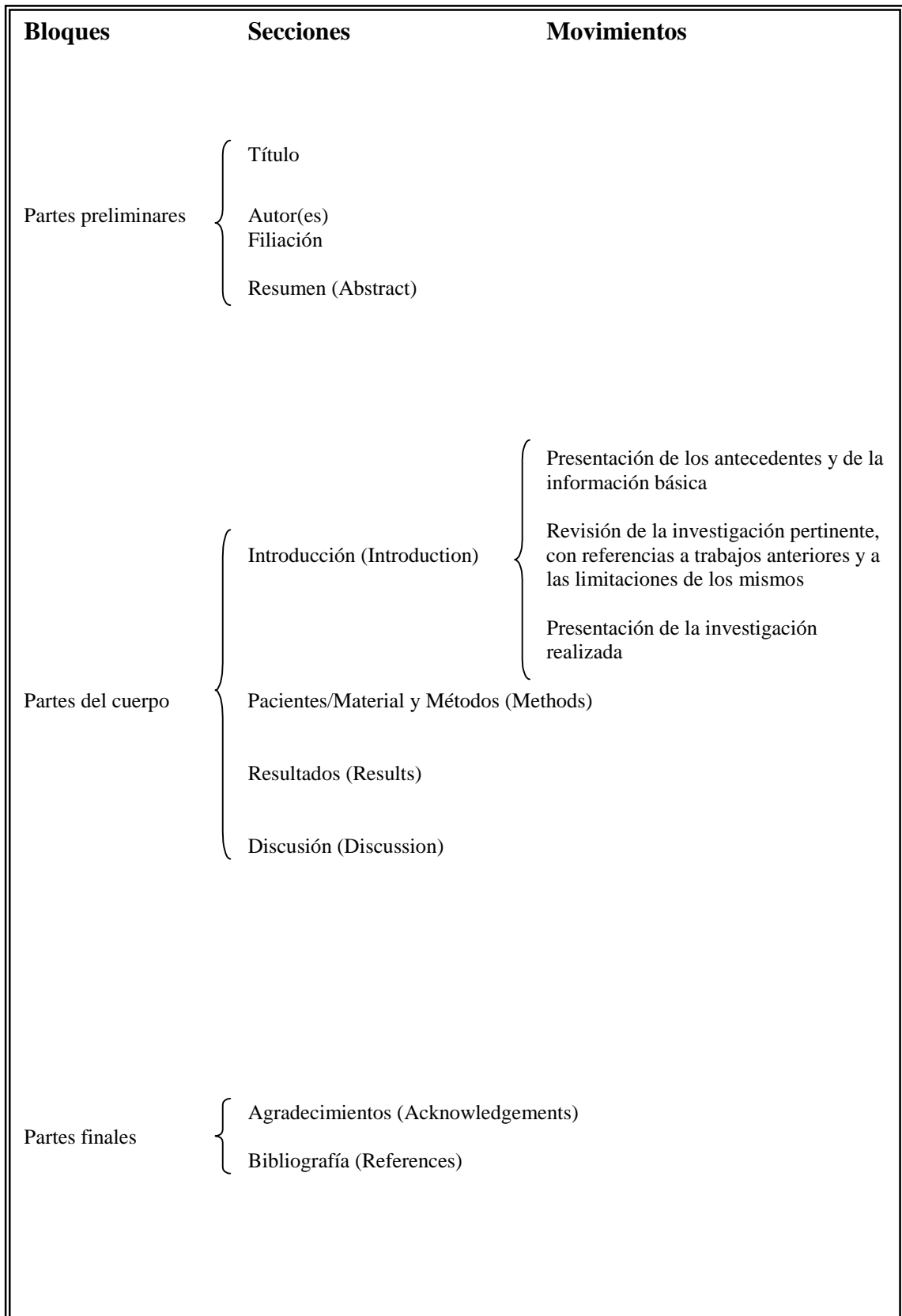


Fig. 2. Ejemplo de bloques, secciones y movimientos en el artículo de investigación

3.1.2.2. Elementos no verbales

La necesidad del conocimiento y comprensión de los elementos no verbales (tablas, figuras, dibujos, etc.) o procederes de visualización (en terminología de B. M. Gutiérrez Rodilla 1998: 325) y su interrelación con el texto lingüístico por parte de los traductores ha sido puesta de manifiesto por numerosos estudiosos de la traducción (vid., por ejemplo, BDÜ 1986, P. A. Schmitt 1997, R. Arntz/R. Barczaitis 1998a). Sin embargo, a pesar de la importancia de los mismos para la producción y recepción textual, así como para garantizar el éxito de la comunicación, en la formación de traductores no se le ha concedido a la enseñanza-aprendizaje de dichos elementos el valor que se merecen (cf. P. A. Schmitt 1997). Es más, las investigaciones en torno a este fenómeno son aún escasas. Así lo confirman las opiniones de los expertos en la materia (cf. H. Kalverkämper 1993: 218, I. -A. Busch-Lauer 1997: 204, 1998: 111), quienes lamentan la falta de estudios sistemáticos sobre un tema que resulta, como apuntábamos en líneas superiores, crucial para la recepción y producción de textos e incluso para la diferenciación textual.

Los elementos no verbales han sido objeto de clasificación por parte de un cierto número de investigadores (vid. C. Zink 1994, H. Kalverkämper 1993: 223-225, S. -P. Ballstaedt 1996: 195-200, P. A. Schmitt 1997: 23-25). No obstante la importancia de dichas clasificaciones, a efectos analíticos y didácticos estas carecen de interés ya que no llegan a resolver una serie de interrogantes que H. Kalverkämper (1993: 222 s.) e I. -A. Busch-Lauer (1997: 202, 1998: 112) han planteado y entre los que destacamos los siguientes:

- ¿Existen convenciones textuales para la incorporación de elementos no verbales en los textos?
- ¿Qué tipo de interrelación hay entre elementos no verbales y texto lingüístico, y cómo se manifiesta?
- ¿Existen diferencias interlingüísticas/interculturales respecto a la interrelación texto lingüístico-elementos no verbales?
- ¿Qué metodología debería aplicarse para la enseñanza de dicho fenómeno tanto en la lengua materna como en la extranjera?

Es I. -A. Busch-Lauer (1997), en su afán por hallar respuesta a estas preguntas, quien realiza un análisis contrastivo para determinar la interrelación entre texto lingüístico y elementos no verbales de distintas clases de texto de la comunicación médica —artículos de investigación, revisiones, casos clínicos y artículos de divulgación— en inglés y alemán, para lo cual investiga los tipos de elementos no verbales y su ubicación en dichas clases de texto, así como los mecanismos lingüísticos de los que se vale el productor del texto para referirse a tales elementos, las leyendas y los títulos de los mismos.

De los resultados de su investigación extrae unas conclusiones sumamente interesantes. Por una parte, constata que el empleo de los elementos no verbales viene determinado por: a) el objeto de la comunicación, b) la clase de texto,⁸ c) los

⁸ T. Miller (1998: 32) también pone de manifiesto, tras el análisis de distintas clases de texto de la comunicación especializada, que el uso de elementos no verbales y su interrelación con el texto lingüístico viene determinado por la clase de texto en cuestión.

destinatarios,⁹ y d) la intención del autor. Por otra, que existen diferencias notables en el uso de los mecanismos lingüísticos anteriormente mencionados por parte de los productores de los textos en las lenguas analizadas.

Es precisamente una de las conclusiones a las que llega I. -A. Busch-Lauer la que nos ha inducido a prescindir, en cierta medida, en nuestra investigación del estudio de los elementos no verbales, es decir, el hecho de que la clase de texto determina el empleo de dichos elementos.

Nos hallamos, pues, ante los mismos problemas que surgen al hacer uso de la macroestructura para el cumplimiento de los objetivos trazados. Los elementos no verbales no sólo difieren de una clase de texto a otra pertenecientes a distintos tipos textuales, sino que las clases de texto adscritas al mismo tipo textual presentan, en la mayoría de los casos, diferencias en cuanto al tipo de elementos no verbales y su ubicación, así como en los mecanismos lingüísticos de los que se vale el productor del texto para referirse a tales elementos, las leyendas y los títulos de los mismos.

A efectos pedagógicos, una de las ventajas de agrupar clases de texto concretas por tipos de texto radica en que, debido a las limitaciones de tiempo, si el espacio didáctico no permite estudiar todas las clases de texto adscritas a un tipo de texto determinado, la elección de un número limitado de las mismas bastará para instruir al alumnado, ya que desde el punto de vista externo e interno las clases de texto pertenecientes a cada uno de los tipos de texto presentan características semejantes, con excepción, en algunos casos, de la macroestructura y elementos no verbales. De ahí que en el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte conveniente la vinculación directa de tales categorías con cada una de las clases de texto en particular.

⁹ C. Zink (1994: 139), por su parte, constata cómo el destinatario condiciona el tipo de elementos no verbales empleados en los diccionarios médicos.

Con todo, incluiremos en la presente investigación el estudio de aquellos elementos no verbales de los que se sirve el productor textual para expresar lo que en otras clases de texto se manifiesta preferentemente a través de una serie de procedimientos lingüísticos.

Justificada, pues, la exclusión, en parte, de la macroestructura y los elementos no verbales en el análisis contrastivo de las clases de texto de la comunicación biomédica en la combinación lingüística inglés-español, pasamos al estudio de los elementos lingüísticos que configuran nuestro objeto principal de investigación: impersonalidad y desagentivación, y elementos metacomunicativos.

3.1.2.3. Impersonalidad y desagentivación

Impersonalidad y desagentivación, entendidas como un conjunto de técnicas destinadas a evitar u ocultar la mención, la identidad del agente de una aseveración científica o a pasarla a un segundo plano (cf. G. E. Ciapuscio 1992: 184, E. Alcaraz Varó 2000: 26 s.), son elementos que permiten discriminar entre clases de texto (cf. G. E. Ciapuscio 1992: 185, S. Göpferich 1995a, en especial, 7.3 y 7.5). Más concretamente, F. J. Fernández Polo afirma que «impersonalidad y desagentivación son características comúnmente asociadas con los textos científicos profesionales y ambas se manifiestan de forma patente en la superficie del texto en el empleo frecuente de la voz pasiva, de la nominalización y de diversos tipos de construcciones impersonales. A diferencia de los géneros profesionales, la divulgación científica privilegia el empleo de construcciones activas con los investigadores en la posición de sujeto. Impersonalidad y desagentivación constituyen, pues, variables que permiten discriminar entre ambos

géneros: artículos profesionales y de divulgación» (1999: 261). Asimismo, la ausencia de dichos elementos y la referencia explícita a los científicos es una estrategia destinada a facilitar la interacción de los destinatarios con determinadas clases de texto o, en palabras de F. J. Fernández Polo, «las referencias explícitas a los científicos constituyen una estrategia destinada a ‘implicar’ a los lectores de los textos de divulgación, y dicha implicación persigue facilitar la comprensión de la información propiamente científica que aparece en ellos [...]» (1999: 253).

Son numerosos los recursos utilizados para borrar la identidad del agente o para pasarlo a un segundo plano (vid., por ejemplo, G. E. Ciapusio 1992: 202, B. M. Gutiérrez Rodilla 1998: 35 s., M.^a Mar Duque García 1999: 162-169, E. Alcaraz Varó 2000: 26-29). De entre los diversos recursos desagentivadores, nos centraremos, debido a su interés tanto para la diferenciación de las clases de texto de la comunicación biomédica como para la formación de futuros traductores,¹⁰ en el estudio de la voz pasiva y la personificación, que, como explica E. Alcaraz Varó (2000: 29), consiste «en otorgar la cualidad de persona o de agente de una acción a lo que son los resultados de ésta. Por ejemplo, cuando decimos: These data show that... estamos personificando o dando el carácter de animado a algo que es inanimado como son los datos». Nuestro análisis abarcará, asimismo, el estudio del tipo y la cantidad de referencias a terceros, la frecuencia de aparición de los propios investigadores en la posición de sujeto y la información acerca de su persona.

¹⁰ No olvidemos, por ejemplo, el uso y abuso que se suele hacer de la voz pasiva en las traducciones (cf. a este respecto la opinión de F. A. Navarro/F. Hernández/L. Rodríguez-Villanueva, en: F. A. Navarro 1997). Vid. también, en este sentido, Medicina Clínica (1993: 211 ss.), así como B. M. Gutiérrez Rodilla (1997: 308 s., 1998: 271 s.).

3.1.2.4. Elementos metacomunicativos

Considerados como criterio idóneo para la distinción y delimitación de las clases de texto más allá de la mera intuición (cf. R. Gläser 1990: 59, 300; 1995: 95), los elementos metacomunicativos sirven para esclarecer la intención del autor del texto, garantizar el éxito de la comunicación y facilitarle al destinatario la recepción de la información transmitida en el texto (cf. R. Gläser 1995: 84, S. Göpferich 1995a: 381 s., E. C. Trumpp 1998: 60).

La frecuencia con la que los elementos metacomunicativos aparecen en los distintos tipos y clases de texto constituyen, igualmente, un aspecto digno de ser tenido en cuenta ya que contribuyen a la identificación de los mismos (cf. S. Göpferich 1995a: 404 s.).

R. Gläser clasifica dichos elementos en siete tipos (cf. 1995: 89-91):

- Anuncio, introducción del tópico o de un nuevo subtópico del tipo:

The purpose of this article is to give an overview of ...;

Our starting point will be the observation that ...;

We shall discuss, very briefly, three topics ...

- Elementos de delimitación de la materia objeto de discusión, del tópico, etc., destinadas a anticipar y prevenir posibles críticas por parte de los lectores u oyentes expertos, como por ejemplo:

Because of space limitations I will be unable to trace all the ramifications of the field today, and will emphasise the earlier history of the subject ...

It is not possible to consider here the thousands of reports regarding E. G. F. and its receptor in biology and medicine. The reader is referred to several recent reviews ...

- La definición. Los ejemplos que ofrece son los siguientes:

X is known as; is referred to as ...; is/are called; means ...

X is defined as ...: “Hydration number as I use it here does not mean the average number of water molecules, but...”

- La explicación como en:

in other words; properly speaking; we can put it this way; in this sense then ...;

by this I do not mean ...; this is not the same as saying that ...;

- Señales de tipo anafórico y catafórico como en los casos que figuran a continuación:

We will return to this question in the discussion bellow; I shall return to this in later chapters; I shall take up this theme again later in such greater detail; I have so far only referred to ...; as has already been suggested ...

- Aducir motivos o justificaciones como en los dos ejemplos que destacamos a continuación:

Giving my justification for bringing these questions up once more is not ...

but ...; “For this purpose I shall look closely at three passages taken from different parts of the book ...”

- Y, por último, la autoevaluación y autocorrección por parte del orador o escritor durante la elaboración del tópico o al final del texto, optando, en algunos casos, por el uso de matizadores,¹¹ a saber:

“In what has been said so far, I have not attempted to draw any implicational relations ...”

“In this paper I have not even mentioned many important aspects of Lagrangian and Legendrian singularity theory ...”

S. Göpferich, por su parte, hace una distinción entre elementos metalingüísticos y elementos metacomunicativos. Bajo los primeros incluye las siguientes categorías (cf. 1995a: 383-388):

- Definiciones, explicaciones, precisiones.
- Introducción de nuevos términos.
- Introducción de sinónimos.
- Introducción de abreviaturas, fórmulas, símbolos.
- Información sobre el porqué de determinadas denominaciones.
- Comentarios acerca del empleo de ciertos términos.

¹¹ Los matizadores no serán objeto de estudio en el presente trabajo de investigación pues su inclusión desbordaría los límites del mismo. No obstante, remitimos al interesado a una serie de trabajos que versan sobre dicho tema: F. Salager-Meyer (1994), B. A. Lewin (1998), F. Salager-Meyer/G. Defives (1998), T. Varttala (1999), E. Alcaraz Varó (2000).

Los elementos metacomunicativos los desglosa en tres categorías (cf. 1995a: 389-395):

- Elementos cuya función reside en comentar e ilustrar la intención del productor y el contenido proposicional del texto. Estos los divide, a su vez, en distintas categorías entre las que destacamos:
 - Avance del contenido.
 - Recapitulaciones.
 - Explicaciones acerca de las ilustraciones, tablas y ejemplos.
 - Conclusiones.
 - Indicaciones para hacer uso del texto y sobre el propósito del mismo.
- Expresiones anafóricas y catafóricas.

A lo largo de la exposición de las clasificaciones sugeridas por R. Gläser y S. Göpferich, se habrá podido observar que dos de los elementos metacomunicativos que conforman la clasificación de R. Gläser —la definición y la explicación— corresponden a una de las categorías de los elementos metalingüísticos propuesta por S. Göpferich: definiciones, explicaciones, precisiones. Para esta autora los elementos metalingüísticos se refieren al objeto *lengua*, mientras que los metacomunicativos son elementos dirigidos siempre a un receptor determinado en una situación comunicativa concreta, que garantizan la recepción de la información, el éxito de la comunicación. Es precisamente ese afán por garantizar la recepción adecuada de la información contenida en el texto, así como la intención transmitida en este lo que impele al emisor del texto a

hacer uso de recursos tales como la definición, la explicación, la introducción de sinónimos, etc. Si bien la función metalingüística es inherente a ellas, en los textos vehículo y producto de la comunicación biomédica la función de los elementos que venimos tratando es, a nuestro entender, la metacomunicativa; prescindiremos, por tanto, de la distinción llevada a cabo por S. Göpferich y agruparemos los diversos elementos objeto de nuestra investigación bajo la función metacomunicativa.¹²

Debido, por tanto, a su importancia, entre los diversos elementos metacomunicativos o recursos discursivos, como los denomina E. Alcaraz Varó (2000: 99), hemos optado para llevar a cabo nuestro análisis por una serie de elementos que *grosso modo* vienen a recoger los de las dos clasificaciones anteriormente mencionadas:

- **Marcadores**, cuyo conocimiento y determinación son fundamentales para la comprensión de los textos.

Debemos señalar que nuestro concepto de marcador es mucho más amplio del que se ha venido manejando hasta ahora, bajo el cual se suelen englobar sólo aquellas unidades lingüísticas invariables y que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional (cf. M.^a A. Martín Zorraquina/J. Portolés Lázaro 1999). Bajo «marcador» entendemos no sólo las unidades lingüísticas invariables, sino también aquellos sintagmas que conservan las capacidades de flexión y combinación de sus elementos, así como secuencias más amplias, unidades de naturaleza sintáctica, que E. Alcaraz Varó (2000: 100) ha venido en llamar «macromarcadores» tales como «*Going back to our original point*», «*In reference to what you have just mentioned...*», que nos recuerdan a los ejemplos ofrecidos por R. Gläser (vid. *supra*), frente a los micromarcadores o señalizadores (determinantes, posesivos y deícticos, conjunciones

¹² Cf. E. C. Trumpp (1998: 63), cuya opinión coincide con la observación que acabamos de hacer.

etc. (2000: 99). Entre los marcadores que consideramos más adecuados para nuestros intereses destacamos:¹³

- topicalizadores o introductorios,

- de señalización de cambio de tópico,

- reformuladores recapitulativos y

- de conclusión.

La enseñanza-aprendizaje en la formación de traductores de los marcadores resulta indispensable no sólo por las razones esgrimidas en los párrafos anteriores, sino también para evitar la influencia que, al parecer, ejerce la lengua inglesa en los traductores. Así lo demuestran las indagaciones llevadas a cabo por F. J. Fernández Polo (1999), quien intenta identificar y descubrir regularidades en el comportamiento de los traductores de artículos de divulgación dentro de la combinación lingüística inglés-español en cuanto al tratamiento de ciertos aspectos discursivos destinados a facilitar la lectura de estas clases de texto a los destinatarios de las mismas. Si bien un tanto extensas, vale la pena, por su importancia, citar en su totalidad las observaciones de F. J. Fernández Polo al respecto:

A veces es posible atisbar detrás de la especial variedad de conectores empleados por los traductores la influencia de la lengua inglesa o, más concretamente, de las formas empleadas en los correspondientes originales en inglés. La elección de un determinado conector en el original condiciona la propia elección del traductor hasta el punto de

¹³ Para la denominación y clasificación de algunos de los marcadores que aquí presentamos nos hemos basado principalmente en E. Alcaraz Varó (2000: 100, 218 s.) y en la clasificación llevada a cabo

llevarlo a preferir formas menos habituales en castellano, si no incluso a veces incorrectas, calcos poco naturales en la lengua de llegada. Por ejemplo, en el corpus de traducciones aparecen dos conectores que no se encuentran en los textos originales en la LT: *esto es* y *en otras palabras*; ambos provienen respectivamente de sendos originales en inglés *that is* e *in other words*. Otros dos elementos que no se encuentran en los originales en castellano pero sí en el grupo de traducciones son *en contraste* (y su variante *en claro contraste*) y *como resultado*; se trata en ambos casos de traducciones del inglés *in contrast* y *as a result*, las formas más frecuentes con mucho de expresar contraste [...] y consecuencia en los textos ingleses, mientras que el castellano prefiere formas como *por contra*, *en cambio* o *por el contrario*, pero no *en contraste*, para la primera categoría, y *por eso/por ello*, *como consecuencia* o *de ahí que* para introducir una consecuencia. (1999: 177)

Aparte de los marcadores, los elementos metacomunicativos objeto de análisis vienen constituidos por:

- **Definiciones.** Existen no pocas clasificaciones de dicho recurso, por lo que se impone una delimitación del mismo.

Según M.^a V. Urresti (1996: 220 s.), L. Trimble (1985) establece dos tipos de definición: la definición *simple* (una oración) o *compuesta* (más de una oración), subclasificando las definiciones simples en *formales*, *semi-formales* y *no-formales* o *substitución*.

La **definición formal** se caracteriza por su precisión en la estructura semántica del término(T), la clase o el grupo al que pertenece(C), y las características diferenciales(D) que lo asemejan y los distinguen de los otros miembros de su clase.

Ej.: A beaker(Y) is an open glass vessel(c) which is used for chemical experiments(D)

Ej.: A clamp(T) is an appliance(C) for holding things together tightly by means of s screw(D).

En cuanto a la **definición semi-formal**, esta contiene sólo el término a definir(T) y las características diferenciales del mismo(D). Se omite la clase(C) por ser muy obvia o demasiado extensa.

Ej.: A thermometer registers the temperature of the atmosphere.

Ej.: ...we said that compounds were made from two or more different elements combined chemically...

Por último, la **definición no formal** o **substitución** substituye al término a definir bien por una palabra de significado similar o una palabra más familiar para el oyente/lector, o bien por un opuesto. Hay cuatro tipos de substitución: sinónimo, antónimo, paráfrasis y derivación:

Sinónimo: término léxico con el mismo significado o similar al que queremos definir.

Ej.: *Automatic* means *self-acting* or *self-moving*.

Antónimo: término contrario al definido.

Ej.: The opposite of *inlet* is *outlet*.

Paráfrasis: oración con el mismo significado o similar al término definido.

Ej.: ...so they are opaque/do you remember that word/you can not see through it/light does not go through...

Derivación: palabra que nos explica la derivación y significado del término definido.

Ej.: ...the pyliferous layer is so called because it is hairy/it is a hairy layer...

R. Gläser (vid. *supra*), sin embargo, acepta como definiciones sólo aquellas que toman las siguientes formas:

X is known as; is referred to as ...; is/are called; means ... X is defined as ...

S. Göpferich, por su parte, considera el uso de sinónimos, que L. Trimble incluye dentro de las definiciones no-formales, no como un tipo de definición sino como un elemento metalingüístico independiente de las definiciones, explicaciones y precisiones, que la autora agrupa bajo la misma categoría (cf. 1995a: 383 s.), considerándolas una unidad a pesar de que otros lingüistas como R. Gläser hacen una clara distinción entre la definición y la explicación (vid. *supra*).

Y R. Beier, quien dedica una atención especial a este elemento metacomunicativo para la clasificación de los textos, adopta tres modelos básicos, a saber (1982: 20):

(1a) “[A] is/are, may be defined as [B] which [C]

[A The embryo] is, may be defined as [B the part of a flower] which [C will develop into another plant]”

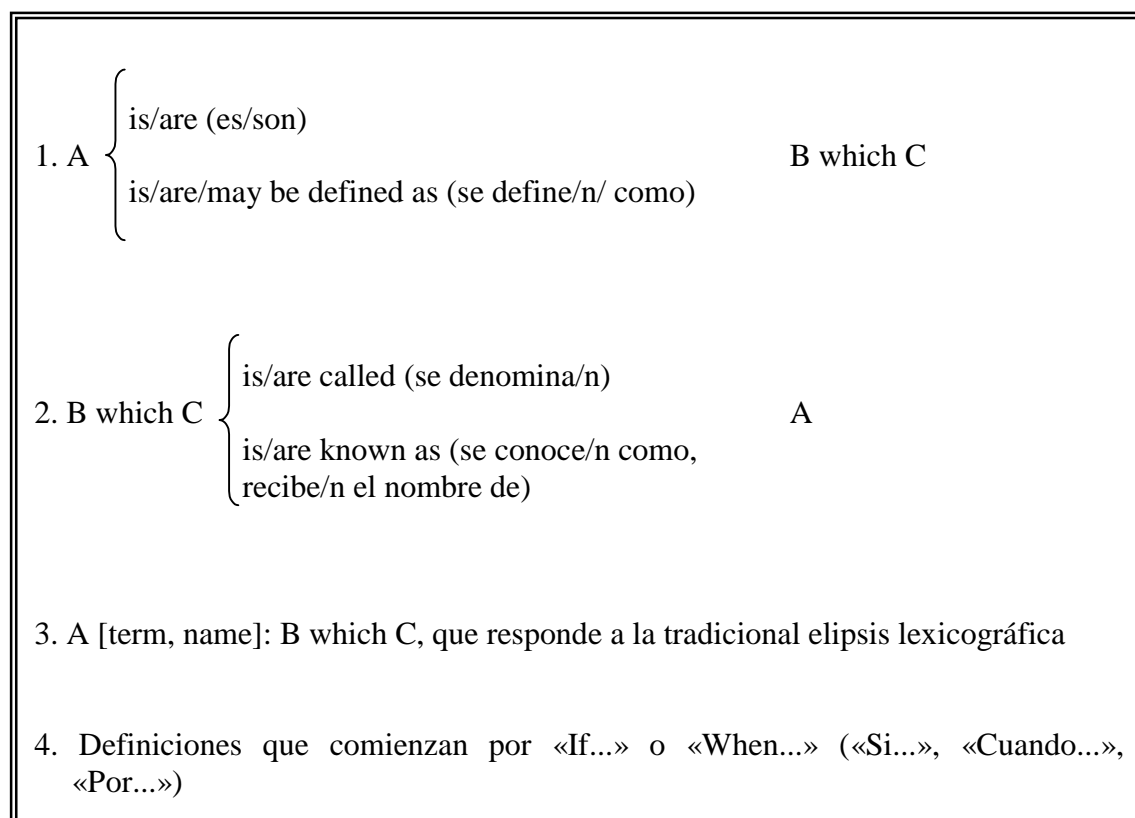
(1b) “[B] which [C] is/are called, is/are known as [A]

[B the part of a floewr] which [C will develop into another plant] is called,
is known as [A the embryo]”

(1c) “[A: term, name] = [B: class] which [C: characteristics, differences;
such as purpose, function, size, shape, constituents...].”

En realidad, el número y tipos de definiciones es tan diverso que, a veces, resulta difícil trazar una línea divisoria entre estas, las explicaciones, las precisiones, las definiciones sinonímicas...

Debido, por tanto, a la variedad de criterios, estamos convencidos de que para nuestros fines analíticos la clasificación más conveniente es la que mostramos a continuación. Bajo «definiciones» entendemos únicamente aquellas que se construyen según los siguientes modelos:



Esquema 1. Modelos de definición objeto de análisis

Los restantes tipos de definición propuestos por L. Trimble quedan, pues, excluidos de nuestro concepto de definición y serán analizados como elementos metacomunicativos independientes de las mismas. Los recursos discursivos que, por tanto, serán objeto de análisis son los siguientes:

- **Introducción de nuevos términos.**

- **Sinónimos.**

- **Explicaciones.**

- **Introducción de abreviaturas, siglas, fórmulas, símbolos.**

- **Información sobre el porqué de determinadas denominaciones.**

La elección del estudio de todos estos elementos radica en que constituyen un instrumento idóneo para la diferenciación entre clases de texto, para identificar el grado de abstracción y especialización de un texto y, por tanto, el grupo de destinatarios al que este va dirigido, así como para dilucidar el propósito del mismo. Además de por los motivos aducidos, los elementos metacomunicativos que acabamos de presentar se revelan sumamente interesantes a la hora de llevar a cabo un análisis en el que no tiene cabida un estudio de la frecuencia del léxico especializado o densidad terminológica que aspire a diferenciar entre clases de texto y a hallar el grado de especialización de las mismas debido a su ineficacia. Nuestra negativa a realizar un análisis de dichas características se fundamenta en una serie de consideraciones que pasamos a exponer a continuación.

Como observa con acierto M. T. Cabré Castellví (1999: 22), «[...] se da un trasvase permanente entre la vida común y la especializada, con la consiguiente aparición de dos fenómenos contrapuestos en el léxico que se utiliza para referirse a la realidad: el traslado de unidades del léxico general al especializado (*terminologización*) y el traslado de términos especializados al uso general (*banalización*)».¹⁴ Así, ese trasvase, en el caso de la biomedicina, de terminología hacia la lengua estándar puede apreciarse en el uso de toda una serie de términos por parte de los profanos en la materia y que ya forman parte del dominio público, llegando incluso a considerarse con el tiempo arcaicos y a desaparecer, pero, como apunta B. M. Gutiérrez Rodilla (1998: 105), siguen formando parte de los saberes populares:

Así ocurre con *calentura, paperas, sarpullido, piedras, culebrón, etc.*, que habiendo sido en su tiempo tecnicismos de la medicina son, en la actualidad, palabras corrientes e, incluso, vulgares.

Estos dos fenómenos, por consiguiente, obstaculizarían, en cierto modo, nuestra labor de diferenciación de las clases de texto y el establecimiento del grado de especialización de las mismas, ya que resultaría un tanto arduo discernir con exactitud qué unidades léxicas pueden considerarse especializadas y cuáles no; o, como apunta B. M. Gutiérrez Rodilla, «situar la línea divisoria que separa los tecnicismos de uso y comprensión exclusiva entre los especialistas de los otros términos, pertenecientes al mismo dominio científico que han penetrado, en mayor o menor grado, en el lenguaje común hasta convertirse en vocablos corrientes» (1998: 88).¹⁵

¹⁴ Cf. también R. Arntz/H. Picht (1995: 39), H. -R. Fluck (1996: 160-168), L. Félix Fernández/E. Alarcón Navío (1998: 174), B. M. Gutiérrez Rodilla (1998: 104-107), C. Mata Pastor (1998: 194), M. Eurrutia Caveró (1999), R. Mayoral Asensio (2001: 313 s.).

¹⁵ Vid. en este sentido S. Göpferich/P. A. Schmitt (1996: 378 s.), quienes son de la misma opinión.

El lenguaje biomédico se basa fundamentalmente en un léxico erudito, culto. De hecho, una gran mayoría de los términos biomédicos son vocablos de procedencia grecolatina o neologismos contruidos a base de raíces, prefijos y sufijos del mismo origen, común a los principales idiomas europeos tales como el inglés, español, francés. Lo que, sin embargo, ya no es tan común es la frecuencia con la que en dichos idiomas se recurre a tales vocablos. Así lo confirma F. A. Navarro (1998: 454), quien hace la siguiente observación al respecto:

[...] los médicos recurren en inglés con mucha menor frecuencia que en español a las palabras de origen grecolatino, incluso en los textos de estilo más depurado, sin que ello sea indicativo de que se trate de un lenguaje destinado al público general: *chest X-ray* (radiografía de tórax), *fatty liver disease* (esteatosis hepática), *hairy cell* (tricoleucocito), *low blood pressure* (hipotensión arterial), *joint pain* (artralgias), *kidney disease* (nefropatía), *red blood cell* (eritrocito).¹⁶

Incluso la derivación de adjetivos es más erudita en español o francés que en inglés, el cual, como indica H. van Hoof (1999: 148), «se provee de desinencias por medio de una simple adjetivación del sustantivo adecuado, normalmente de extracción popular». A modo ilustrativo, sirvan los siguientes ejemplos: *taste buds* (papilas gustativas), *sweat gland* (glándulas sudoríparas), *ball-and-socket joint* (articulación obicular, multiaxial, esferoidal) (cf. H. van Hoof 1999: 148).

¹⁶ Lo mismo puede afirmarse para la combinación lingüística danés-inglés; así, M. Pilegaard afirma que «el médico danés utiliza muchos más términos de origen grecolatino que su colega británico» (1997: 171).

Es precisamente ese uso frecuente por parte de los productores de textos biomédicos en inglés de términos de extracción popular, incluso en los textos de estilo más depurado, lo que imposibilita el estudio de la frecuencia del léxico especializado con vistas a caracterizar las distintas clases de texto, así como su grado de especialización, máxime cuando el objetivo último de dicho estudio es el análisis contrastivo interlingual.

Aún más, desde el punto de vista de la producción de textos no tiene mucho sentido conocer la densidad terminológica presente en las distintas clases de texto, sino, más bien, su forma de presentación en las mismas según la variante de tipo de texto a que pertenecen.¹⁷

Estos son los motivos por los que consideramos sumamente interesante para nuestros fines analíticos el estudio de ciertos elementos metacomunicativos como la definición, introducción de nuevos términos, sinónimos, abreviaturas, siglas, fórmulas, símbolos, información sobre el porqué de determinadas denominaciones... Su frecuencia de aparición nos permitirá caracterizar las distintas clases de texto y nos posibilitará deducir con más claridad el grado de especialización de un texto que un simple estudio sobre la densidad terminológica (cf. S. Göpferich 1995a: 6).

¹⁷ Cf. R. Stolze (1999: 132, 140), quien concede una gran importancia al conocimiento de lo que nosotros llamamos elementos metacomunicativos tanto para la producción de textos como para la traducción.

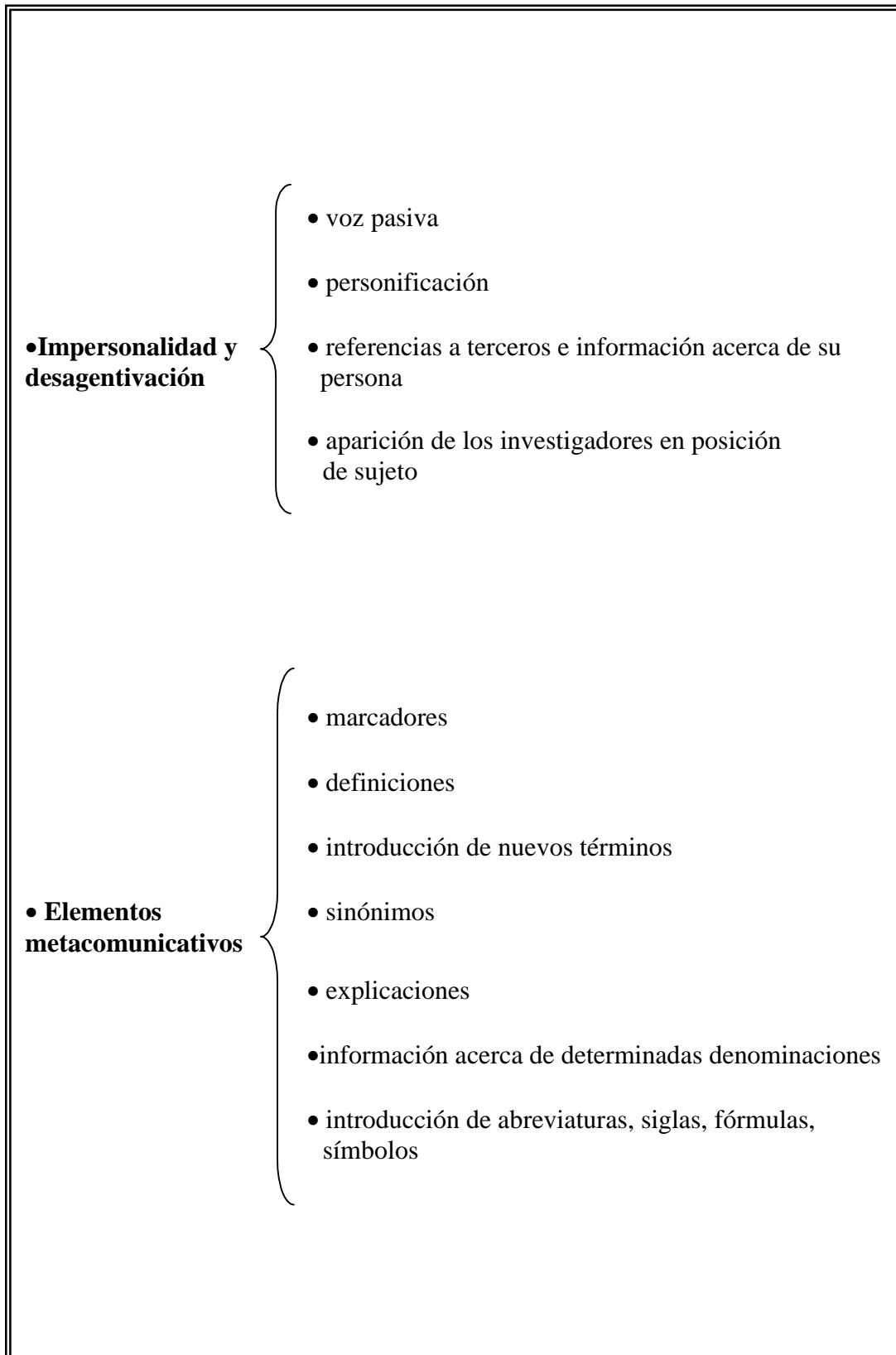


Fig. 3. Factores lingüísticos objeto de análisis

3.2. Criterios de selección del material textual y justificación de la misma

S. Göpferich (1996: 15) opina, y con razón, que a la hora de elaborar una tipología textual es prácticamente imposible analizar todas y cada una de las clases de texto de un ámbito del saber y que por ello resulta necesario realizar una selección atendiendo a una serie de criterios.

Basándonos, pues, en las observaciones de S. Göpferich, hemos tenido en cuenta el mercado de trabajo y las necesidades del alumnado para cumplir dos objetivos:

- a) limitar el material textual para llevar a cabo el análisis de tipo contrastivo, cuyos resultados contribuyen a reforzar nuestra propuesta tipológica textual de la comunicación biomédica, ofrecer una especificación para cada uno de los tipos de texto, lo que, a su vez, nos permitirá
- b) optar, en la medida de lo posible,¹⁸ por las clases de texto más representativas en el mercado de la traducción biomédica, posibilitándonos, de este modo, diseñar una selección textual para las clases de traducción propiamente dichas adecuada a las necesidades de los estudiantes.¹⁹ No obstante, dicha selección tendrá que ser corroborada una vez se hayan sometido a análisis las clases de texto seleccionadas.

¹⁸ Sirva por ahora esta breve puntualización, la cual retomaremos más adelante.

¹⁹ A este respecto, vid. los trabajos de P. A. Schmitt (1998a, 1998b), en los que se concede una gran importancia al conocimiento del mercado laboral por parte del personal docente antes de emprender una selección de textos.

Para tales fines hemos recurrido a las valiosas aportaciones de algunos traductores desde el ejercicio práctico de su profesión (J. Escobar 1993, 1998, A. Cordon García 1997, F. A. Navarro/F. Hernández 1997, F. Hernández 1998, I. Navascués Benlloch/A. Hernando Saudan 1998, J. Segura 1998) y consultado algunas agencias de traducción ubicadas en Granada. Los datos obtenidos los hemos recogido del siguiente modo: principales clientes de traducciones en el ámbito biomédico y clases de texto más requeridas.

Los principales «consumidores» de traducciones en el ámbito biomédico los hemos dividido en: sector editorial, industria farmacéutica, universidades, grandes hospitales y centros de investigación, y agencias de traducción.

En 1.3 señalábamos que no disponemos de encuestas tan exhaustivas como las realizadas por P. A. Schmitt. Mención aparte merece, no obstante, el informe elaborado por J. Escobar (1993) para el Instituto Cervantes, cuyo objetivo consistía en estudiar la trascendencia de la actividad traductora en el mundo entero, si bien el punto de referencia de dicho informe era España y el español. De los diversos aspectos analizados por la autora destacamos la **traducción en la producción editorial española**. El período analizado comprende los años 1987-1991. De los datos proporcionados por el Centro del Libro y de la Lectura se desprende que España es uno de los países europeos donde más libros se traducen, ocupando, por supuesto, el primer lugar los títulos traducidos del inglés (cf. J. Escobar 1993: 10 s.). En 1991, y por subsectores, el mayor número de traducciones se dedicó a libros de agricultura, ganadería y silvicultura (25,03 %), cibernética (22,88%), medicina (22,22%), ciencias puras (19,63%), etnología (14,08%), ciencias aplicadas y tecnológicas (13,34%), y un

5,04% para libros de comercio, comunicaciones y transportes (1993: 13).²⁰ F. A. Navarro/F. Hernández (1997: 139) hacen una interesante aportación al respecto: «De acuerdo con los datos de la Unesco, España encabeza la publicación mundial de traducciones de libros científicos, junto a la Unión Soviética, Japón y Alemania. En 1987, por ejemplo, se publicaron en nuestro país 1.500 libros médicos,²¹ de los que la cuarta parte fueron traducciones, en su mayoría a partir del inglés y el francés». Pero además de la publicación de libros, las principales revistas médicas del mundo publican una edición española. Entre las revistas médicas publicadas en nuestro idioma, los autores citan algunas de las más conocidas: «*Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinávica, Annals of Pharmacotherapy, Archives of Dermatology, Archives of Ophthalmology, British Journal of Surgery, British Medical Journal, Circulation, European Psychiatry, Heart Disease & Stroke, Hepato-Gastroenterology, Journal of the American College of Cardiology, Lancet, Medical Letter, Modern Geriatrics, Nursing, Pediatrics, Quintessence, y Weekly Epidemiological Record*» (1997: 139).

La **industria farmacéutica**. La labor de un traductor en una empresa farmacéutica es tan variada y fascinante como ardua. Por ejemplo, en el departamento de traducción de los Laboratorios Hoffmann-La Roche de Basilea (Suiza), sede central de la compañía, «pueden llegar en una misma semana un texto en el que se describe la estructura química de un nuevo fármaco, los resultados de un electrocardiograma, las pautas de tratamiento para la depresión endógena, las más recientes técnicas de

²⁰ En el informe que aquí nos ocupa no sólo se analiza el porcentaje de libros traducidos en el ámbito científico y técnico, sino también los correspondientes a la categoría de libros de ciencias sociales y humanidades, libros infantiles y juveniles, y libros de enseñanza y educación. Puesto que estos datos se apartan, evidentemente, de nuestro objeto de estudio, remitimos a los interesados a J. Escobar (1993: 10-14).

²¹ J. A. Cordón García (1997: 752), concluye, tras investigar el volumen de traducciones en la producción editorial en España, con la afirmación de que en el ámbito de las ciencias aplicadas, es la medicina «la disciplina que más atención recibe desde el punto de vista de la traducción». Sobre las dimensiones editoriales de traducciones de libros al español en lo que al campo de la biomedicina se refiere, vid. también J. Segura (1998: 41).

investigación en ingeniería genética o el manual de instrucciones de un analizador inmunoenzimático» (F. A. Navarro/F. Hernández 1997: 139).

En cuanto al volumen de traducción que se mueve en este sector del mercado de trabajo en el mundo, los autores arriba citados afirman que no es fácil proporcionar datos exactos al respecto. No obstante, si observamos las actividades de los cinco grupos de traducción interna de Roche en el año 1996, puede resultarnos esclarecedor a la hora de tener una idea aproximada de la cantidad de páginas generadas por la industria farmacéutica:

–Español: cuatro traductores, 8.477 páginas.

–Inglés: cuatro traductores, 7.864 páginas.

–Alemán: dos traductores, 2.996 páginas.

–Francés: dos traductores, 2.978 páginas.

–Italiano: un traductor, 1.521 páginas. (Cf. F. Hernández 1998: 139)

Y a estos añade F. Hernández «otras dos personas de apoyo organizativo para toda la sección y un número de practicantes que oscila entre uno y tres, según las épocas» (1998: 139).

Entre los principales encargos recibidos por la industria farmacéutica, destacamos: memoria anual, comunicados de prensa, artículos para revistas de medicina, manuales de aparatos de diagnósticos, prospectos de envase y expedientes para el registro sanitario de los medicamentos.

Basándonos en las aportaciones de F. Hernández (1998: 141), junto a estas cabe mencionar también otras clases de texto, tales como: documentos del departamento de personal, informes sobre asuntos especiales o imprevistos, publicaciones con motivo de

alguna conmemoración o folletos sobre algún tema específico, si bien todos ellos son de menor importancia, ya por su volumen, ya por su periodicidad.

En cuanto a las **universidades**, los **grandes hospitales** y los **centros de investigación**, F. A. Navarro/F. Hernández (1997: 141) nos advierten que «son importantes consumidores de traducciones médicas, pero casi siempre del castellano al inglés, con el fin de publicar sus trabajos en las grandes revistas angloamericanas o presentar los resultados de sus investigaciones en los congresos internacionales». No obstante, como comentan ambos autores, los traductores deberían alegrarse por no verse obligados a traducir los textos a los que los médicos especialistas, que poseen un adecuado conocimiento en inglés, suelen recurrir, los cuales «suelen ser muy especializados y difícilmente comprensibles, incluso para otros médicos ajenos a la especialidad y hasta para los propios especialistas que no trabajan en ese campo concreto» (1997: 141). Como ejemplo ilustrativo,²² sírvanos un fragmento de un artículo publicado en una revista de virología:²³

Eukaryotic HCV core expression constructs. Plasmid pBKCMV Δ lacPSTP was derived from the cytomegalovirus promoter-based vector pBKCMV (Stratagene, La Jolla, COBAS AMPLICOR) by removal of the lac promoter between the NheI and Sall sites and insertion of a stop codon linker into the Apal-KpnI sites. The CH HCV cDNA comprising nt 1 to 1321 was subcloned into the Bam-HI-XbaI sites of pBKCMV Δ lacPSTP to yield plasmid pBKCMVCH [...].

²² Ejemplo tomado de F. A. Navarro/F. Hernández (1997: 159).

²³ En: D. Moradpour y cols (1996): «Characterization of the three novel monoclonal antibodies against hepatitis C virus core protein». *Journal of Medical Virology*, 48, p. 235.

Agencias de traducción. La clase de texto «artículo de investigación» es la más solicitada por los clientes de las agencias consultadas: Babel, Blue Translations, Congresos Gestac y European Computer Translating.

Tras los datos obtenidos, podemos concluir que, en principio, las clases de texto más solicitadas en el mercado de la traducción biomédica son:

—Libros de biomedicina.

—Artículos para revistas.

—Memoria anual.

—Comunicados de prensa.

—Manuales de aparatos de diagnósticos.

—Prospectos de envase.

—Expedientes para el registro sanitario de los medicamentos.

A excepción de F. A. Navarro/F. Henández, quienes hacen alusión a los medios de comunicación como «consumidores» de traducciones médicas «de carácter eminentemente divulgativo [...], y de cuya traducción no se encargan, habitualmente, los traductores especializados» (1997: 141), llama la atención en nuestra recogida de datos la ausencia de cualquier tipo de referencia a las clases de texto del tipo textual divulgativo a pesar de su relevancia en el ámbito de la comunicación biomédica y en la práctica de la traducción.

En efecto, de unos años a esta parte se observa un interés creciente por los temas relacionados con la salud.²⁴ La demanda de publicaciones de carácter divulgativo es tan grande por parte de un amplio sector de la sociedad que el número de textos de este tipo ha cobrado cifras extraordinarias. En la mayoría de revistas y periódicos se dedica un espacio a temas relacionados con la salud. Las revistas especializadas en divulgación son cada vez más abundantes (*Cuerpomente, Dietética y Salud, Esencial, Integral, Muy Interesante, Muy Saludable, Saber Vivir, Salud*). Los distintos organismos de salud pública cuentan con un fondo de materiales destinados a la divulgación como libros, folletos, guías, revistas, que cubren varias áreas temáticas. Y no olvidemos la oferta de las editoriales, la cual es realmente ingente, así como las posibilidades de obtención de información a través de Internet.²⁵ Asimismo, por si estos datos no fueran suficientes, no hay que pasar por alto el deseo y la voluntad, cada vez más frecuentes, de promocionar la cultura científica entre la ciudadanía; aspiraciones, en definitiva, que se han plasmado, por ejemplo, en Barcelona con la creación, según V. de Semir (2002: 24), de «un programa específico destinado a mejorar la percepción pública de las ciencias».

²⁴ A. Ordóñez Gallego hace el siguiente comentario al respecto: «[...] es un hecho evidente la creciente medicalización de la sociedad, sobre todo a raíz de la ‘navegación’ por Internet. El lenguaje médico está pasando a la población general, junto a un enorme caudal de información [...]» (2000/2001: 84). Vid. también las opiniones al respecto de J. de la Serna et al. (1999: 73 s.), así como la de G. Casino (1999). V. de Semir (2000: 95), periodista científico y director del Observatorio de la Comunicación Científica y Médica de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), hace referencia al lugar que la medicina y la salud ocupan en los medios de comunicación en España: «En los cinco diarios de mayor difusión en España, durante 1997 se publicaron un total de 5.984 noticias médico-sanitarias (*ABC, El Mundo, La Vanguardia y El Periódico*), lo que supone una media de más de tres artículos diarios.»

²⁵ A. Sanz Arrufat (1999: 91) comenta que «cerca de un millón de españoles consultan información sobre salud en la red»; búsqueda de información que, según dicho autor, puede deberse a la «desconfianza de los usuarios hacia el sistema sanitario que les lleva a buscar una segunda opinión sobre el diagnóstico, pronóstico o tratamiento de su enfermedad».

Y aún resta por mencionar el volumen de traducciones al español de obras de carácter divulgativo respecto al cual F. J. Fernández Polo comenta lo siguiente: «la mayor parte de los materiales de divulgación publicados en español (en general libros y artículos en revistas de divulgación o en la prensa diaria) son traducciones de textos extranjeros y, en especial, de autores anglosajones» (1999: 19 s.). Conviene citar, además, la edición española de la revista *Scientific American* y las traducciones de las guías médicas de la *British Medical Association* editada por Ediciones B.

A. Castro Beiras explica la ingente oferta y demanda de información sobre temas de salud del siguiente modo:

Por un lado, el explosivo incremento del número de medios y de sistemas de comunicación a partir de los años cincuenta de este siglo, desde la radio, pasando por la televisión, hasta el actual mundo de la red, nos lleva a considerar que el objetivo de vaciar información sobre los ciudadanos es ahora más fácil que nunca. Por otro, la información de aspectos relacionados con la salud ha entrado a formar parte de las noticias que aparecen en los diarios, en los programas radiofónicos y de la televisión. Esta nueva materia informativa tiene su razón de ser desde el punto de vista sociológico, pues, quizás en ningún otro campo concurren de forma tan importante los intereses individuales con los de la colectividad de la que forma parte. Es por ello que los medios dedican, cada vez más, una parte de sus espacios a temas relacionados con la salud y la sanidad, abarcando desde cuestiones generales de prevención y consejo hasta comentar los últimos avances que se producen en el diagnóstico y tratamiento de enfermedades. (1999: 58)

En fin, estamos convencidos de que los datos arriba expuestos justifican, desde el punto de vista laboral, la necesidad de la enseñanza-aprendizaje de las clases de texto propias del tipo de texto divulgativo tanto en la lengua materna como en las clases de

traducción. De hecho, este tipo de texto es objeto de traducción en la formación de traductores (cf. N. Gallardo San Salvador 1996, S. Gamero Pérez 1996, S. Cruces Colado/A. M.^a Pereira Rodríguez 1997, L. Félix Fernández 1998). Sin embargo, a pesar de la relevancia de dichos textos no sólo en el ámbito de la comunicación, sino también para la práctica de la traducción, resulta sorprendente la escasez de análisis sistemáticos de los mismos,²⁶ sobre todo si tomamos en consideración el elevado número de análisis al que han sido sometidas distintas clases de texto de carácter divulgativo en las lenguas inglesa y alemana (cf. R. Gläser 1990, E. M. Stahlheber 1992, I. -A. Busch-Lauer 1995b, S. Göpferich 1995a).²⁷

En líneas superiores puntualizábamos que *en la medida de lo posible* hemos tenido en cuenta el mercado de trabajo tanto para limitar el material textual con el fin de llevar a cabo el análisis de tipo contrastivo como para optar por las clases de texto más representativas en la práctica de la traducción biomédica. Ahora bien, a efectos didácticos, no resulta conveniente optar sólo por aquellos textos que gozan de mayor frecuencia de traducción, sino, más bien, buscar aquellos que, además de poder ser representativos de los textos a los que se verá enfrentado el alumnado a lo largo de su profesión, nos permitan introducir paulatinamente a los estudiantes a las peculiaridades de la comunicación biomédica e ilustrar de manera eficaz y progresiva, y ateniéndonos a unas pautas didácticas, los diversos problemas de traducción característicos de las clases de texto del ámbito biomédico.²⁸

²⁶ F. J. Fernández Polo también lamenta el escaso interés que la divulgación científica ha despertado entre los lingüistas (1999: 78).

²⁷ Cf. B. M. Gutiérrez Rodilla (1998), cuyo capítulo 9, en el que se dedica una especial atención al artículo de divulgación, es la excepción que confirma la regla. Mención aparte merece también los análisis llevados a cabo por F. J. Fernández Polo en torno al artículo de revista divulgativo en la combinación lingüística inglés-español (1999).

²⁸ Cf. S. Göpferich, cuya opinión coincide con la nuestra (1996: 15, 32).

Este es el caso, por ejemplo, de la clase de texto «artículo de revisión». No contamos con datos sobre el volumen de traducciones de dicha clase de texto; no obstante, si tenemos en cuenta el importante papel que las revisiones juegan en la comunicación biomédica, creemos conveniente hacer uso de dicha clase de texto en el aula. Uno de los motivos que nos han movido a tal determinación se fundamenta en las observaciones que aparecen en Medicina Clínica, que, si bien, un tanto extensas, merece la pena reproducirlas en su totalidad por su relevancia a efectos didácticos:

Si se tiene en cuenta que el volumen de la literatura biomédica se duplica cada diez años, el artículo de Revisión constituye una pieza de incalculable valor para transmitir información científica. Incluso muchos científicos habituados a revisar la literatura médica, necesitan confiar y basarse en la información recopilada y analizada por otros. El exceso de información, a menudo compleja y contradictoria, hace que la evaluación equilibrada y profunda de ella sea casi imposible para el inexperto. Otras veces, la barrera idiomática obliga a consultar las traducciones y valoraciones efectuadas por terceros y a creer en ellas. Por ello, las buenas Revisiones suelen facilitar mucho el trabajo de estar informado y al día sobre un determinado tema, que, de otra forma, requeriría muchas horas de trabajo [...]. (1993: 21)

Las revisiones, por tanto, al agrupar información dispersa de un tema, sintetizarla y ponerla al alcance de todos (cf. Medicina Clínica 1993: 22), se convierten en un material idóneo desde el punto de vista de la documentación como ejercicio preparatorio para la traducción de, por ejemplo, los artículos de investigación. Además, ofrecen una extensa sección de referencias bibliográficas, constituyendo la revisión

bibliográfica, como subraya R. A. Day (1990: 120), el producto principal de dicha clase de texto.²⁹

Asimismo, al ir dirigidas a una audiencia muy amplia —médicos (especialistas, generales y posgraduados) y estudiantes—, el emisor de las revisiones se sirve de un lenguaje sencillo, explicando, por ejemplo, las siglas características de las diferentes especialidades; de ahí que, al iniciar al alumnado en los textos orientados al avance de la ciencia, no sea necesario abrumarle desde el principio con los problemas que surgen de la terminología biomédica, de la rígida macroestructura de algunas clases de texto como es el caso de los artículos de investigación, sino que pueda centrarse en otras cuestiones de tipo textual y traslativo.

Las argumentaciones esgrimidas en líneas superiores nos han llevado, por tanto, a una selección textual, considerada, a nuestro entender, la más adecuada para realizar el análisis contrastivo de textos y, en un principio, para la formación de traductores especialistas en comunicación biomédica no sólo porque es representativa de algunas de las clases de texto más solicitadas en la práctica de la traducción, sino también porque posibilita al docente mostrar, como subrayábamos anteriormente, de manera eficaz y progresiva los problemas de traducción de los textos biomédicos (fig. 4).

²⁹ En M. O'Neill (1998: 76) también se pone de manifiesto la utilidad de los artículos de revisión como herramienta de documentación antes de emprender la traducción de un texto determinado.

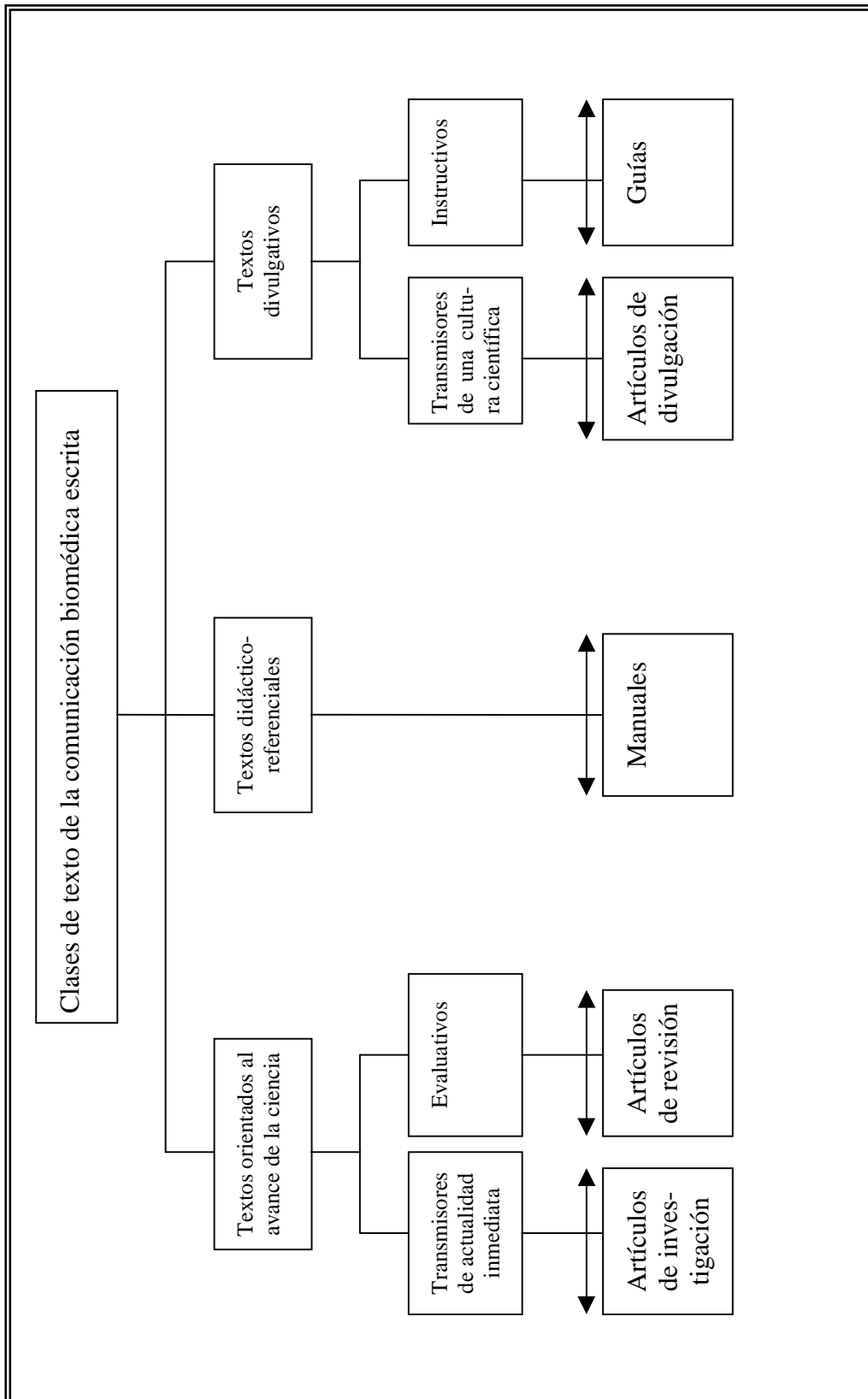


Fig. 4. Selección textual a efectos didácticos y analíticos

En el apartado 2.5.1 señalábamos que, puesto que en el contexto académico no es posible debido a las limitaciones de tiempo trabajar con todas y cada una de las clases de texto que configuran la manifestación textual de un campo del saber, se impone hacer uso de aquellas más representativas en el mercado de la traducción, consideración que nos ha llevado a omitir el estudio de aquellas clases de texto que se pueden ubicar en el nivel práctico como, por ejemplo, informes médicos, historias clínicas, informes de secuelas, partes de lesiones, hojas de intervención quirúrgica, etc. Ciertamente es que un determinado número de estas clases de texto son objeto de traducción, sobre todo a petición de los particulares, y su enseñanza no se debería pasar por alto; además, como se explica en F. A. Navarro/F. Hernández, «se trata de textos sumamente difíciles para el traductor, redactados en una jerga incomprensible para el profano y plagada de abreviaturas, siglas y expresiones que con frecuencia no se hallan en los diccionarios [...]» (1997: 141), dificultad que puede apreciarse en los ejemplos que mostramos en el apéndice.

Si bien dichas clases de texto no forman parte del sistema tipológico que hemos presentado por las razones esgrimidas en los apartados 2.5.1 y 2.5.2, estimamos conveniente, si el espacio didáctico lo permite, introducir al alumnado a las características de dichas clases de texto, a las dificultades que estas presentan y a la manera de solventarlas.

A partir de esta presentación de todos los parámetros objeto de análisis, los capítulos que siguen tienen por intención dar cuenta de los resultados que arrojan nuestras indagaciones.

3.2.1. Apéndice: ejemplos de clases de texto del ámbito biomédico-práctico

Texto 1: Fragmento de historia clínica³⁰

Lab: The CBC showed a WBC of 12000 without left shift. A fasting morning blood sugar was 190 mg/dl. The UA was normal, as were the BUN and creatinine. On CXR the heart appeared normal, but there was a lobular infiltrate in the right upper lobe. EKG, LFTs, BE and UGI serie: WNL. An LP yielded clear colorless CSF at a normal opening pressure. ANA: positive at a dilution of 1/1024 in a speckled pattern, and at 1/128 in a homogenous pattern.

Texto 2: Informe radiológico y broncoscopia³¹

1. CXR: Complete opacification of left hemithorax with deviation of mediastinal structures of right side. Massive pleural effusion.
2. Chest tomograms: Mass most compatible with LUL bronchogenic carcinoma. Possible left paratracheal adenopathy or direct involvement of mediastinum.
3. Bronchoscopy: Larynx, trachea, carina [...], and left lung all within normal limits. On the right side there was irregularity and roughening of the bronchial mucosa on the lateral aspect of the bronchial wall. This irregularity extended into the RUL, and the apical and posterior segments [...] each contained inflamed irregular mucosa. Conclusion: suspicious for infiltrating tumor, but many be nonspecific inflammation. Bronchial washings, brushings, and bxs [...] taken. Bronchial biopsy diagnosis: squamous cell carcinoma. Washings and brushings showed no malignant cells.

³⁰ Ejemplo tomado de F. A. Navarro/F. Hernández (1997: 162).

³¹ Ejemplo tomado de D. -E. Chabner (1991: 414).

Texto 3: Informe de alta³²**ANAMNESIS:**

Paciente de 68 años de edad, con antecedentes personales de Enfisema muy avanzado con OCD, que acude varias veces a Urgencias por presentar un aumento de su disnea habitual, que se ha hecho de reposo. No dolor torácico. Refiere astenia, pérdida de peso.

EXPLORACIÓN FÍSICA:

C y O. Caquectico. Cianosis central. T^a 38°C. AC: Tonos puros y rítmicos. AR: Tórax enfisematoso. Disminución generalizada del murmullo vesicular. Sin ruidos patológicos. Abdomen: Normal. MMII: No edemas. No signos de TVP.

PRUEBAS COMPLEMENTARIAS:

Analítica: Hb 15.9, Htco:47,8. VCM 94. Leucocitos 5.400 con 92% PMN, k 5, Na 142. Resto sin alteraciones. Gasometría: PO₂ 36,3, PCO₂ 49,7, pH 7,38, Sat O₂ 71,6%. HCO₃ 29,2. Rx de Tórax: Gran atrapamiento aéreo. Hilios congestivos.

EVOLUCIÓN:

Ha sido torpida encontrándose el paciente al alta en su precaria situación basal.

DIAGNOSTICO PRINCIPAL:

EPOC descompensado por Infección respiratoria.

DIAGNÓSTICOS SECUNDARIOS:

Enfisema.

TRATAMIENTO:

O₂ domiciliario a 1'5 litros.

ATROVENT: 2 inhalaciones cada 6 horas.

VENTOLIN:2 inhalaciones cada 6 horas.

FLIXIOTIDE: 2 inhalaciones cada 12 horas, posteriormente enjuages bucales.

Seguirá revisiones por su médico de cabecera y especialistas correspondientes,

Firmado:

Médico Adjunto de Medicina Interna

Médico Residente

³² Texto cedido por un particular.

Texto 4: Informe radiológico³³

SERIADA ESÓFAGO GASTRODUODENAL TRÁNSITO INTESTINAL

Tránsito por esófago y cardias normal.

No se observó reflujo gastroesofágico importante a lo largo de la exploración, aunque sí aparentemente una mínima hernia hiatal por deslizamiento.

Estómago de tamaño y morfología normal, de buen tono y motilidad y evacuación en tiempo normal.

Bulbo simétrico de píloro céntrico sin lesiones penetrantes evidentes.

Marco duodenal de amplitud normal.

Patrón mucoso intestinal sin alteraciones evidentes.

No dilución o fragmentación del medio de contraste.

No defectos persistentes de replección o compresiones extrínsecas patológicas.

Válvula ileocecal e ileon terminal de características normales.

Adecuado relleno del apéndice.

Conclusión: Exploración sin hallazgos patológicos significativos.

³³ Texto cedido por un particular.

II PARTE:

APLIACIÓN PRÁCTICA

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS EXTRALINGÜÍSTICO DE LAS CLASES DE TEXTO DE LA COMUNICACIÓN BIOMÉDICA

Introducción

Iniciamos el presente capítulo con la elaboración de tres matrices, que mostrarán con claridad las categorías *función comunicativa textual*, *participantes en la comunicación* y *ocasión de la comunicación* en la combinación lingüística inglés-español, a las que ya hicimos referencia en el capítulo 3, las cuales reflejarán qué tipo de factores extralingüísticos comparten los textos concretos de las clases de texto convencionales y cuáles de estos factores diferencian a unos textos de otros. Asimismo, nos posibilitarán, como ya adelantamos en el capítulo anterior, cerciorarnos de que las distintas clases de texto objeto de análisis en la combinación lingüística que aquí nos

ocupan constituyen textos paralelos. Los resultados, que se reflejarán en las matrices, serán explicados y comentados en los distintos apartados que configuran este capítulo.

Con el fin de facilitar su lectura, mostramos de nuevo los símbolos que hemos utilizado para indicar los valores que expresan las distintas variables:

+ presencia de variable en los textos adscritos a una clase de texto,

– ausencia de variable en los textos adscritos a una clase de texto,

(+) presencia débil de variable,

± la variable no está presente en todos los textos de la clase de texto correspondiente,

(±) la variable no está presente en todos los textos de la clase de texto correspondiente y su presencia es débil en aquellos en los que aparece.

4.1. Caracterización de las clases de texto adscritas al tipo de texto «divulgativo» a través de factores extralingüísticos

	Textos divulgativos											
	Transmisores de una cultura científica						Instructivos					
	Artículos de divulgación		Artículos de periódico		Reportajes		Libros temáticos		Guías		Folletos	
1 Función comunicativa textual												
1.1 Global												
<Orientados al avance de la ciencia>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<Didáctico-referenciales>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<Divulgativos>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
1.2 Especial												
<Argumentación>	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	-	-	-	-
<Descripción>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	(+)	(+)
<Narración>	±	±	±	±	±	±	+	+	±	±	-	-
<Persuasión>	±	±	±	±	±	±	+	+	+	+	±	±
<Instrucción>	±	±	±	±	±	±	+	+	+	+	±	±
2 Participantes en la comunicación												
2.1 Grado de competencia												
<Comunicación especializada interna>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<Comunicación interespecializada>	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	-	-
<Comunicación especializada externa>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3 Ocasión de la comunicación												
3.1 Ámbitos de actividad												
<Investigación>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<Enseñanza>	±	±	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<Divulgación>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3.2 Circunstancias de la recepción												
<Profesión>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<Formación>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(±)	(±)	(±)	(±)
<Ocio/curiosidad/interés>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Matriz 1. Caracterización extralingüística de las clases de texto del tipo de texto «divulgativo»

Como ya apuntamos en el apartado 2.5.2, la función comunicativa del tipo textual divulgativo consiste en poner al alcance de las personas ajenas al campo a que corresponden los conocimientos y los descubrimientos generados por las diversas ramas de la ciencia biomédica lo que está reservado a una minoría, es decir, se trata de la transmisión de un mensaje preexistente a un grupo de destinatarios distinto del originalmente previsto (cf. F. J. Fernández Polo 1999: 79), bien con el objetivo de dar cuenta de manera comprensible, accesible y amena de lo que ya está establecido en la ciencia de la biomedicina y la información que proporcionan constituye el grueso de los conocimientos previamente aceptados, bien con el propósito de transmitir a los destinatarios informaciones, contenidos de carácter biomédico, dando recomendaciones para la prevención de enfermedades, para la actuación ante estados de convalecencia, intentando, de cierto modo, influir en la conducta del receptor por medio del mensaje que se le envía.

Ahora bien, el hecho de que el contenido de los textos divulgativos «proceda» de un mensaje preexistente no debe dar pie a concebirlos como meros textos secundarios, una simple traducción o un cambio de código respecto de los textos de los que deriva. Las clases de texto pertenecientes al tipo de texto divulgativo disponen de unos esquemas propios de elaboración y difusión, y no han de ser consideradas como «*ensayos de discurso*, sino textos en sentido pleno» (B. M. Gutiérrez Rodilla 1998: 320). En este sentido, J. García Palacios, sostiene que tanto los textos que se consideran primarios (los más especializados) como los divulgativos son, en realidad,

textos primarios con un punto de partida común de orden conceptual, pero que se desarrollan en direcciones diferentes dependiendo de la especial configuración de otros muchos factores, entre los que destacan la situación comunicativa, la naturaleza del destinatario y la intención del emisor. (2001: 165)

En efecto, las clases de texto adheridas al tipo de texto divulgativo gozan de un modo de creación que les es específico, «ligado a unas concepciones propias de elaboración y de difusión, a una tradición retórica y a unos fines, diferentes todos ellos de la utilización que lleva a cabo el profesional» (B. M. Gutiérrez Rodilla 1998: 321). Y son estos fines lo que contribuye a que unos tipos de divulgación sean más «populares» que otros, desempeñando la diversa naturaleza de los destinatarios un papel esencial.

B. M. Gutiérrez Rodilla (1998: 322) sostiene que en las clases de texto adscritas al tipo de texto divulgativo (hace referencia, en especial, al artículo de revista) el autor «trata aún más de convencer y persuadir que en el trabajo puramente científico, es frecuente encontrar posiciones militantes y argumentaciones menos objetivas de las que habitualmente se manejan en los artículos científicos destinados a los especialistas». No obstante ese carácter argumentativo que apunta dicha autora, en las clases de texto pertenecientes al tipo de texto divulgativo prima el modo descriptivo y, en concreto, en las de la variante de tipo de texto «transmisora de una cultura científica», es muy frecuente el modo narrativo, de ahí la organización cronológica de los acontecimientos, su inscripción en un eje de coordenadas espaciales y temporales:

After some error and trial, in 1993 Mark von Itzstein and his colleagues at Monash University in Melbourne found that substituing a guanidino group [...] for the OH group on sialic acid produced an extraordinary potent inhibitor of influenza neuraminidases. (TIB3)

El pasado 21 de junio, Craig Venter, director de los laboratorios Celera Genomic, en Maryland (EE UU), y Francis Collins, responsable del

Proyecto Genoma, anunciaron en un acto mediático el desciframiento del genoma humano... (TEB4)

y la aparición de protagonistas, ya sean los propios investigadores o los fenómenos investigados, así como la evocación de publicaciones anteriores:

For example, a group led by Erika von Mutius of Munich University has shown that the prevalence of hay fever and asthma in Munich was significantly higher than in the more polluted city of Leipzig before reunification, but not afterwards. (TIB2)

As early as 1925, the researcher F. Reischauer suggested that stromal-epithelial interaction is important in the growth and maintenance of the prostate. (TIH1)

Pero el informe que Morrison y sus colegas han publicado en la revista científica *Nature* del pasado mes de enero revela cómo... (TEB2)

El 17 de enero de 1999, el diario *El Mundo* titulaba así un reportaje en sus páginas de salud [...]. (TEH1)

La evocación de publicaciones anteriores la explica B. M. Gutiérrez Rodilla de la siguiente manera: «[...] se busca legitimar el trabajo de divulgación presente; las referencias a la actualidad tratarán de realzar la importancia de los descubrimientos más recientes llevados a cabo» (1998: 323).

La descripción, como señalábamos en líneas superiores, destaca en las clases de texto objeto de análisis, en las que resulta necesario exponer, enumerar la naturaleza de fenómenos, procesos, experimentos, incluso en aquellas consideradas como más «populares».

En cuanto a la persuasión, variable que interviene en estas clases de texto, viene determinada por el deseo, por el afán de despertar el interés de los ciudadanos por los temas científicos, por los avances que se producen en el ámbito de la biomedicina, lo que, sin duda alguna, repercute en la configuración de las clases de texto como podremos apreciar en el capítulo 5, en especial en lo que a la presencia del productor textual o productores textuales se refiere. G. E. Ciapusio hace la siguiente observación al respecto:

[...] el deseo de despertar el interés y persuadir acerca de la utilidad de la ciencia tendrían que producir textos más interactivos, con mayor presencia del autor-escritor y del destinatario. Es lógico que si se quiere atraer al lector e interesarlo se lo involucre de alguna manera en los contenidos y así se lo acerque a la temática. (1992: 187)

La persuasión, asimismo, viene motivada, con especial hincapié en la variante de tipo de texto «instructiva», por el afán por parte del emisor de que su mensaje sea de utilidad para aquellas personas que son susceptibles de padecer o padecen una enfermedad determinada, con el fin de transmitirles las medidas de prevención que deben ser adoptadas para evitar la aparición o progresión de la misma, ayudarles a comprenderla y a enfrentarse a ella para buscar una solución. De ahí que la instrucción suela estar presente en las clases de texto que aquí nos ocupan, a través de la cual, como ya apuntábamos anteriormente, se pretende influir en la conducta del receptor.

Algunos estudiosos de la divulgación han indicado que esta se establece entre especialistas o semiespecialistas y el gran público (cf. L. Félix Fernández/E. Alarcón Navío 1998: 184). A pesar de la veracidad de esta observación, resulta necesario delimitar con más claridad qué tipo de receptores y destinatarios configuran los participantes de las clases de texto características del tipo textual «divulgativo».

Los emisores son tan variopintos como los destinatarios, a saber: los propios investigadores, periodistas científicos, empresas químico-farmacéuticas, organismos de salud pública, asociaciones para el estudio, prevención y tratamiento de enfermedades, compañías de seguros de salud, colegios de médicos y farmacéuticos. Con todo, según B. M. Gutiérrez Rodilla, los científicos españoles no parecen muy inclinados a ocuparse de estas tareas «divulgativas», sino más bien su interés se centra en el intercambio de información con otros especialistas, actitud que dicha autora explica del siguiente modo:

La razón de esta actitud sería el convencimiento de que quien se dirige a los colegas en los artículos científicos está haciendo ciencia «puntera», mientras que los que escriben para el gran público no estarían en las primeras plazas de la investigación, sino en la retaguardia de la misma. (1998: 318)

En cuanto a los destinatarios, estos son especialistas de otras disciplinas, individuos no expertos aunque sí con una cierta cultura científica e individuos no expertos en el tema, lo que explica las diversas circunstancias de recepción de las clases de texto adscritas al tipo de texto «divulgativo» y, a su vez, el hecho de que unas sean más «populares» que otras como es el caso, en el seno de la variante de tipo de texto «transmisora de una cultura científica», de *Muy Interesante* frente a *Investigación y Ciencia*, o *New Scientist* frente a *Scientific American*.

Las clases de texto adheridas al tipo textual que aquí nos ocupa se enmarcan dentro de una producción cultural encargada de difundir el saber científico, de transmitir información de una manera amena y fácilmente comprensible para los destinatarios, difusión que, como explica B. M. Gutiérrez Rodilla en los siguientes términos,

[...] consigue cotas verdaderamente amplias [...] a partir del último tercio del siglo XIX, coincidiendo con el momento en que se producen decisivos cambios técnicos en los procedimientos de impresión de los libros, que dan lugar a la consiguiente reducción del coste unitario de cada uno de ellos. Esa reducción —que significa el nacimiento de los medios de difusión de masas— junto a la progresiva informatización de la sociedad actual, ha posibilitado que la ciencia pueda estar al alcance de cualquier persona, trayendo consigo la puesta en marcha de la vulgarización científica de gran alcance. (1998: 316)¹

Por último, en cuanto a las circunstancias de la recepción, cabe señalar que las clases de texto pertenecientes al tipo de texto «divulgativo» responden a diversos motivos:

- interés del público, sobre todo de aquellos individuos no expertos aunque sí con una cierta cultura científica, por ampliar su bagaje cultural,
- curiosidad e interés de los pacientes o familiares de los mismos por obtener datos básicos y consejos fundamentales sobre determinadas enfermedades o situaciones de riesgo para su salud, por ejemplo, información sobre su origen, forma de transmisión y posibilidades actuales de tratamiento,

¹ No es nuestro objetivo abordar aquí el nacimiento y evolución de la divulgación científica hasta nuestros días, si bien hemos querido hacer esta pequeña puntualización con el fin de mostrar la importancia de la misma a lo largo de la historia. A aquellos interesados en el tema, les remitimos a las obras de R. Gläser (1990), K. D. Baumann (1998b), B. M. Gutiérrez Rodilla (1998) y F. J. Fernández Polo (1999).

- recibir ideas básicas de carácter general que les facilite la comunicación con su médico sobre sus problemas y posibles repercusiones sobre su salud; circunstancia de recepción, por cierto, de la que son conscientes los productores textuales como puede apreciarse en el ejemplo que mostramos a continuación:

El presente folleto tiene carácter exclusivamente informativo y no pretende sustituir al consejo médico. No obstante, le ayudará a hablar con su médico sobre su problema y posibles repercusiones sobre su función sexual. (TEF1)

Dicho conocimiento queda reflejado en determinadas secciones o apartados de las clases de texto objeto de análisis, especialmente de las pertenecientes a la variante de tipo de texto «instructiva». Así, con objeto de satisfacer las necesidades informativas de los lectores potenciales, los emisores se sirven de secciones en las que se formulan toda una serie de preguntas y se ponen a disposición del lector para facilitarle la comunicación con su médico; cuando se trata de textos de menor extensión como es el caso de los folletos, el contenido informativo se reduce, si bien la intención es la misma:

Remember, it is your right as a patient to ask questions and have your test results explained to you in a language you understand.

Some questions you might want to ask are: How is my immune system now? Do I need any treatments right now? What are the usual treatments used for where I am now? Do I need to get any vaccines?
(TIF1)

4.2. Caracterización de las clases de texto adscritas al tipo de texto «didáctico-referencial» a través de factores extralingüísticos

	Textos didáctico-referenciales							
	Manuales		Libros de texto		Tratados		Compendios	
1 Función comunicativa textual								
1.1 Global								
<Orientados al avance de la ciencia>	-	-	-	-	-	-	-	-
<Didáctico-referenciales>	+	+	+	+	+	+	+	+
<Divulgativos>	-	-	-	-	-	-	-	-
1.2 Especial								
<Argumentación>	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)
<Descripción>	+	+	+	+	+	+	+	+
<Narración>	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)
<Persuasión>	-	-	-	-	-	-	-	-
<Instrucción>	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)
2 Participantes en la comunicación								
2.1 Grado de competencia								
<Comunicación especializada interna>	±	±	±	±	±	±	±	±
<Comunicación interespecializada>	+	+	+	+	+	+	+	+
<Comunicación especializada externa>	+	+	+	+	+	+	+	+
3 Ocasión de la comunicación								
3.1 Ámbitos de actividad								
<Investigación>	±	±	±	±	±	±	±	±
<Enseñanza>	+	+	+	+	+	+	+	+
<Divulgación>	-	-	-	-	-	-	-	-
3.2 Circunstancias de la recepción								
<Profesión>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<Formación>	+	+	+	+	+	+	+	+
<Ocio/curiosidad/interés>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)

Matriz 2. Caracterización extralingüística de las clases de texto del tipo de texto «didáctico-referencial»

Al referirnos en el apartado 2.5.2 a la función comunicativa de las clases de texto objeto de análisis, sosteníamos que dicha función consiste en transmitir conocimientos de la ciencia de la biomedicina, proporcionando al destinatario un marco teórico y conceptual de la misma, así como un instrumento de referencia. O en palabras de I. Wiese, dichas clases de texto «constituyen un medio indispensable de la formación médica y sirven de obras de consulta en la práctica médica» (1998: 1282). Función comunicativa que suele quedar reflejada en las secciones «Justificación y Agradecimientos» o «Prólogo», como queda ilustrado a través del siguiente ejemplo:

En esta esperanzadora tarea, como coordinador de esta asignatura, me ha parecido positivo aportar este *Manual de Oncología Clínica*, planteado como instrumento de formación teórica, de modo que el alumno pueda disponer de un texto de referencia claro en castellano, que responda a los objetivos docentes de la asignatura. Pretendo que sea también una obra de ayuda para licenciados médicos, médicos de otras especialidades y médicos que inician su formación en las especialidades oncológicas.²

En las clases de texto pertenecientes al tipo de texto «didáctico-referencial» predomina, pues, la descripción, mientras que la argumentación, más propia del tipo de texto «orientado al avance de la ciencia», pasa a un segundo plano, ya que con las clases de texto que aquí nos ocupan no se pretende ni valorar ni refutar conceptos, creencias u opiniones, sino, como explica K. Hyland (1999: 3), proporcionar

² Sección «Justificación y Agradecimientos» del Manual de Oncología Clínica de F. López-Lara Martín/C. González San Segundo/J. A. Santos Miranda/A. Sanz Rubiales, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1999.

[...] un mapa epistemológico coherentemente ordenado del panorama disciplinal y [...] contribuir a la transmisión de las normas, los valores y las hipótesis ideológicas de una cultura académica determinada.

La narración constituye una variable cuya presencia es débil en estas clases de texto. Se puede observar en aquellos textos en los que se dedica un apartado a la organización cronológica de ciertos acontecimientos. Más concretamente, el emisor se sirve de la narración cuando desea informar al destinatario sobre la historia y evolución de una determinada disciplina biomédica con objeto de proporcionarle una visión de conjunto de los avances logrados en dicho campo.

La persuasión no tiene lugar en estas clases de texto; el autor de las mismas no aspira a despertar el interés de los lectores por los temas científicos, por los avances y logros que se producen en el ámbito de la biomedicina, ni a convencer a una audiencia especializada, e incluso escéptica, de la utilidad o beneficios de nuevos hallazgos. Más bien, el autor de estas clases de texto transmite una serie de informaciones que pueden considerarse como aseveraciones (relativamente) indiscutibles, muy al contrario de lo que acontece con las informaciones, los datos de los artículos de investigación, que «gozan» de un *status* potencialmente cuestionable (cf. K. Hyland 1999: 15).³

A continuación presentamos dos ejemplos ilustrativos de la actitud del productor textual a la hora de hacer uso de la información que desea transmitir; en el primero (extracto de un manual) se puede apreciar con claridad cómo el autor parte del hecho de que sus aseveraciones se consideran hechos o datos ya confirmados; en el segundo (extracto de un artículo de investigación) queda patente cómo, mediante el uso de una serie de matizadores, el emisor del texto intenta graduar el contenido de su mensaje:

³ Cf., asimismo, G. A. Myers (1992: 11) y M. Pilegaard (1997: 169), quienes son de la misma opinión.

More recently the oestrogen receptor competitor tamoxifen has been used successfully in the treatment of metastatic disease to obtain average remissions of approximately 2-3 years. Measurement of oestrogen receptor protein in tumour samples provides a good prediction of likely response to endocrine therapy; a favourable response is unlikely if oestrogen receptor cannot be detected. (TIC2)

Although it appears that raloxifene reduces the risk of breast cancer more than tamoxifene does, the results of these 2 studies cannot be directly compared. Women in the BCPT were, on average, at higher risk for breast cancer and were younger than the subjects in our study [...]. Selective estrogen receptor modulators might be more effective in women at average or low risk of breast cancer than in women who have risk factors for breast cancer and, perhaps, an increased risk of breast cancer due to genetic factors that may not involve estrogen. Another study, the National Surgical Adjuvant Breast and Bowel Project, Part 2, will compare the effects of raloxifene and tamoxifene in women at high risk of breast cancer, although this study will not have a placebo group. (TIE1)

Por último, la instrucción, con la que se persigue dirigir el comportamiento del lector proporcionándole las informaciones necesarias para que lleve a cabo una tarea determinada, es una variable débil en estas clases de texto, si bien se detecta su presencia en aquellos textos con una orientación de tipo práctica, en los que se incluyen, por ejemplo, el estudio de distintos tipos de exploraciones clínicas y pruebas de

laboratorio utilizadas en el diagnóstico y tratamiento de los pacientes, y se explican sus aplicaciones, interpretación y limitaciones, así como el estudio de la aplicación y utilización de equipos de uso complejo.

Según V. K. Bhatia (1998: 17), los participantes que constituyen este tipo de comunicación son especialistas y «*mere apprentices*». Sin embargo, tal y como ocurría con los participantes de las clases de texto pertenecientes al anterior tipo textual, resulta necesario delimitar con más claridad, sobre todo, a qué tipo de receptores están dirigidas las clases de texto del tipo de texto «didáctico-referencial».

Los emisores, como afirma V. K. Bhatia, son especialistas en la materia, sin embargo, los destinatarios no constituyen un grupo homogéneo como podría desprenderse de los comentarios de dicho autor. El tipo de destinatarios al que van destinadas las clases de texto pertenecientes a este tipo textual no está integrado únicamente por alumnos principiantes, que precisan disponer de un instrumento de formación teórica con el fin de responder adecuadamente a los objetivos docentes de las asignaturas que les son impartidas; estos son, asimismo, médicos residentes dentro del período de la formación posgraduada, residentes de cualquier especialidad, médicos de otras especialidades, así como cualquier otro profesional relacionado con la asistencia sanitaria, diversidad de destinatarios que incluso llegan a converger en un mismo texto como queda claramente reflejado en la introducción de la obra *Fundamentos de la cirugía. Una introducción biológica a la práctica quirúrgica* de C. Pera (1996: XIII s.), el cual indica a qué tipo de «discípulos» ha sido orientada:

«1. *Alumnos en la etapa de la enseñanza pregraduada*, para los que la finalidad didáctica, en este nivel educativo, no es enseñarlos, entrenarlos y formarlos para cumplir con eficacia la práctica de la Cirugía como profesión, sino el aprendizaje de los

Fundamentos de la Cirugía, necesariamente multidisciplinarios e integrados, como tales, en la organización holística del currículum [...].

2. *Médicos residentes*, dentro ya del período de la *formación posgraduada*, durante sus etapas de rotación complementaria por el departamento de Cirugía, cualquiera que sea la especialidad quirúrgica e incluso no quirúrgica, que hayan elegido.

3. *Residentes de la especialidad de Cirugía General y del Aparato Digestivo.*»

Diversidad y convergencia que, como podrá apreciarse en 5.2.2.1, no sólo repercute en la elección de determinados elementos lingüísticos, sino que además explica las circunstancias de la recepción:

- disponer de una herramienta útil que contribuya a proporcionar un marco teórico y conceptual sobre cualquier disciplina del ámbito biomédico, de ahí que en las clases de texto englobadas bajo el tipo de texto «didáctico-referencial» el emisor de las mismas se sirva de manera notoria de determinados elementos metacomunicativos como podrá apreciarse en el próximo capítulo. R. Beier explica la profusión de dichos elementos en los siguientes términos:

Aquí se trata ante todo del aprendizaje y la adquisición de conocimiento especializado. Para ello es preciso la explicación más completa posible de los conceptos de la especialidad; aún más, de los sistemas conceptuales y, por consiguiente, de la descripción y clasificación lingüísticas de los conceptos. (1982: 21)

- disponer de una información exhaustiva, precisa y actualizada, y
- necesidad por parte de los especialistas de disponer de información biomédica exacta sobre materias que no entran dentro de su propia especialidad.

Por último, cabe añadir que, a nuestro juicio, las clases de texto que estamos tratando se enmarcan dentro de una producción editorial que responde en líneas generales a los deseos de los autores por:⁴

- actualizar los contenidos teóricos de determinados campos e incrementar la formación práctica de los alumnos ante los avances y mejoras que se experimentan sobre la situación precedente,
- mejorar la docencia ante la consideración de que los contenidos se imparten de modo inadecuado, fragmentados y dispersos en determinadas asignaturas,
- y, en el caso de algunos autores españoles, debido al predominio, sobre todo, del inglés en la producción editorial, «[...] proporcionar una herramienta útil, y en nuestro idioma, al número creciente de profesionales que precisan actualizar o completar sus conocimientos [...] sin las limitaciones o dificultades que en ocasiones representa la necesidad de documentarse en textos foráneos» (E. Pascual Gómez et al 1998: VI).⁵

⁴ J. M. Swales también hace referencia a los motivos de los autores de las clases de texto del tipo textual «didáctico-referencial», si bien las razones que aduce son más generales que las nuestras al abordar más campos del saber (cf. 1995: 8).

⁵ Vid. referencia en la sección «Textos Complementarios».

4.3. Caracterización de las clases de texto adscritas al tipo de texto «orientado al avance de la ciencia» a través de factores extralingüísticos

	Textos orientados al avance de la ciencia									
	Transmisores de actualidad inmediata					Evaluativos				
	Art. de investigación	Casos clínicos	Tesis	Revisio-nes	Edito-riales	Mono-grafías				
1 Función comunicativa textual										
1.1 Global										
<Orientados al avance de la ciencia>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<Didáctico-referenciales>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<Divulgativos>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1.2 Especial										
<Argumentación>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<Descripción>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<Narración>	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)	(±)
<Persuasión>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<Instrucción>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 Participantes en la comunicación										
2.1 Grado de competencia										
<Comunicación especializada interna>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<Comunicación interespecializada>	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<Comunicación especializada externa>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 Ocasión de la comunicación										
3.1 Ámbitos de actividad										
<Investigación>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<Enseñanza>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<Divulgación>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.2 Circunstancias de la recepción										
<Profesión>	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<Formación>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<Ocio/curiosidad/interés>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Matriz 3. Caracterización extralingüística de las clases de texto del tipo de texto «orientado al avance de la ciencia»

Las clases de texto pertenecientes al tipo de texto «orientado al avance de la ciencia» constituyen escritos muy estructurados, que contienen una descripción clara, concisa y completa de una investigación acerca de una materia a fin de comunicar a los destinatarios un avance en el conocimiento científico o técnico. Los emisores de estas clases de texto pretenden, en definitiva, hacer progresar el conocimiento y contribuir al progreso de la biomedicina.

Ahora bien, atendiendo al propósito de la transmisión de la información, resulta necesario, como ya propusimos en su momento (vid. 2.5.2), hacer una distinción entre lo que hemos venido en llamar textos «transmisores de actualidad inmediata» y textos «evaluativos». Los primeros, recordamos, consisten en un estudio dirigido a especialistas de una materia a fin de comunicarles un avance en el conocimiento científico o técnico, la transmisión de nuevos conocimientos y avances ocupan el primer lugar; con ellos se pretende, pues, innovar, renovar, en suma, hacer progresar el conocimiento. Los segundos constituyen revisiones críticas de temas científicos con los que se aspira a revisar, analizar, interpretar y, en su caso, someter a crítica aquellos temas de investigación que suponen un reciente y notable avance, o, como explica E. D. Huth, «[...] limitan un problema dado dentro del marco de los conocimientos y sugieren nuevas directrices de investigación» (1992: 82),⁶ lo que lleva a F. Salager-Meyer y G. Defives (cf. 1998: 159 s.) a considerar las clases de texto englobadas bajo la variante de tipo de texto «evaluativa»⁷ «ejemplos de discurso argumentativo, evaluativo y persuasivo».

⁶ Dicho autor se refiere exclusivamente a las revisiones y editoriales.

⁷ Ellos hacen referencia también a las revisiones y editoriales.

La argumentación constituye, sin lugar a dudas, una de las variables más destacadas en las clases de texto adheridas al tipo textual «orientado al avance de la ciencia», de la que se sirven los emisores de estas clases de texto para aportar sus razonamientos con objeto de defender una opinión y convencer a la comunidad científica, en ocasiones escéptica, de sus contribuciones y reivindicaciones, para lo cual el uso de la persuasión resulta ineludible.

La persuasión, considerada por E. Alcaraz Varó como una modalidad discursiva propia del inglés profesional y académico (cf. 2000: 129), también puede apreciarse en estas clases de texto, en las que el autor, al proponer una tesis nueva y contradecir opiniones ajenas, necesita recurrir a ella para convencer al destinatario de sus aseveraciones. Dicha variable se concretiza en el texto mediante, por ejemplo, la aparición de los investigadores en posición de sujeto, la cual, como explicamos en el próximo capítulo (vid. 5.1.3.2), comienza a ser cada vez más frecuente en estas clases de texto. La aparición de los investigadores en la superficie del texto, cuya función difiere de la examinada en las clases de texto englobadas bajo el tipo textual «divulgativo», viene motivada por el deseo del investigador no sólo de guiar al lector a través del texto, sino también de destacar su contribución a la comunidad epistemológica y su compromiso respecto de lo expuesto (cf. K. Hyland 2001: 222).

Asimismo, el productor textual se sirve del *nosotros inclusivo real* (vid. 5.2.1.2) con la finalidad de captar la atención de la comunidad científica e involucrarla en sus investigaciones, tal y como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

These recent advances in antiretroviral therapy warrant increased optimism but not complacency. In many clinical trials, death remains an early end point, and 90 percent of HIV infection remains as essential as ever. As clinical care for patients with HIV progresses, that progress is producing new challenges to our attitudes toward health and disease and to the value we place on reducing suffering and death. (TIJ1)

We should perform randomised trials to investigate the effects of different frequencies and intensities of contractions of the levator ani in programmes of pelvic floor exercises. (TID4)

En definitiva, tenemos a nuestro alcance una serie de medidas que pueden mejorar la preservación de los injertos, a la vez que disminuir la alta incidencia de lesión de reimplantación en el postoperatorio de trasplante pulmonar [...]. (TEJ1)

Todavía no conocemos la aportación de la radioterapia, aunque se puede contemplar en casos seleccionados. Los nuevos fármacos activos en cáncer colorrectal avanzado se están incorporando y probando en estudios randomizados actualmente en marcha. Necesitamos tiempo para conocer los resultados y la verdadera aportación de estas drogas en el tratamiento del cáncer de colon. (TEL1)

Frente al modo narrativo propio de las clases de texto del tipo textual «divulgativo», que supone la organización cronológica de los acontecimientos, su inscripción en un eje de coordenadas espaciales y temporales, la aparición de protagonistas, ya sean los propios investigadores o los fenómenos investigados, así como la evocación de publicaciones anteriores, la narración, por contra, no es una variable habitual en estas clases de texto por la naturaleza de las mismas. Más bien, se aprecia el modo descriptivo, especialmente en aquellas partes del texto en las que los

autores se concentran en la descripción del método de recogida de datos, especificando el tamaño de las fuentes, de la muestra, los criterios de selección de los datos...

La instrucción, tal como aquí la entendemos, no tiene lugar en este contexto, por lo que no vamos a detenernos en este aspecto.

Los emisores de estas clases de texto son evidentemente especialistas; los destinatarios, si bien «profesionales» de las ciencias de la salud, no pueden describirse como especialistas *stricto sensu*. Así, los artículos de revisión, representativos de la variante de tipo de texto «evaluativa», no sólo van dirigidos a especialistas en biomedicina, sino que abarca un amplio abanico de destinatarios, tales como médicos generales, posgraduados e incluso estudiantes, lo que, sin lugar a dudas, condiciona las circunstancias de recepción. Y un tanto de lo mismo puede afirmarse en torno a los destinatarios de las clases de texto de la variante «transmisora de actualidad inmediata».

Por último, cabe señalar que el ámbito de actividad se enmarca en la arraigada costumbre de los científicos de intercambiar información sobre sus descubrimientos, observaciones o experimentos, muy distinto, como puede apreciarse, al de las clases de texto analizadas en los anteriores apartados.

Como ya adelantamos en el capítulo anterior, las categorías *función comunicativa textual*, *participantes en la comunicación* y *ocasión de la comunicación* nos han permitido reflejar qué tipo de factores extralingüísticos comparten los textos concretos de las clases de texto convencionales y cuáles de estos factores diferencian a unos textos de otros. Asimismo, nos han posibilitado cerciorarnos de que las distintas clases de texto objeto de análisis en la combinación lingüística que aquí nos ocupa constituyen textos paralelos. Aún más, las diversas categorías por las que hemos optado

nos han permitido desterrar la errónea concepción de que la comunicación biomédica se realiza exclusivamente entre especialistas y nos otorgarán la posibilidad de mostrar su repercusión en la configuración lingüística de las diversas clases de texto seleccionadas para la presente investigación (vid. capítulo 5), así como sus posibles implicaciones didácticas para la formación de traductores especialistas en comunicación biomédica (vid. capítulo 6).

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LAS CLASES DE TEXTO DE LA COMUNICACIÓN BIOMÉDICA

Introducción

En el apartado 3.1.2 explicamos que la elección de los elementos lingüísticos que configuran nuestro objeto de investigación —impersonalidad y desagentivación, y elementos metacomunicativos— se fundamenta en las siguientes observaciones:

- a) su estudio contribuye a diferenciar las clases de texto, identificar el grado de abstracción y especialización de las mismas, dilucidar la intención del autor, conocer de qué recursos discursivos se vale el productor de un texto para el mantenimiento del tópico y garantizar el éxito de la comunicación,

- b) «las diferencias entre las lenguas resultan más difíciles de percibir al nivel del discurso que a otros niveles inferiores, en parte, sin duda, por el carácter inherentemente borroso de las unidades a este nivel, lo que a su vez explica que la Lingüística no haya comenzado a abordar el estudio de dichas unidades hasta hace apenas dos décadas» (F. J. Fernández Polo 1999: 14), y
- c) por su relevancia para la formación de traductores.

En el presente capítulo, presentamos, pues, los resultados que arroja el estudio de los dos parámetros arriba mencionados, los cuales nos permiten no sólo caracterizar las diversas clases de texto intra e interlingüísticamente, y, por tanto, poder diferenciarlas, sino también reflexionar en torno a la tan debatida noción de especialidad, considerada como un factor indispensable a la hora de seleccionar el material textual y la progresión del mismo para la correcta formación de traductores.

Asimismo, los resultados que de dicho análisis pueden extraerse y su aplicación para la formación de traductores especialistas en comunicación biomédica serán expuestos y explicados en el próximo capítulo, donde se le prestará la atención que se merecen, ya que contribuyen no sólo a la introducción del alumnado a la comunicación biomédica sino también, como apuntábamos en líneas superiores, a la selección y progresión textual.

5.1. Impersonalidad y desagentivación

5.1.1. Impersonalidad y desagentivación en las clases de texto adscritas al tipo de texto divulgativo

5.1.1.1. *Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «guía»*

Frente a las abundantes referencias a los trabajos u opiniones de otros científicos en los artículos de divulgación (vid. 5.1.1.2), las **referencias a terceros** en la clase de texto «guía» son muy escasas y la **información acerca de su persona** es nula.

Lo mismo ocurre con los porcentajes obtenidos del estudio de la **aparición de los investigadores en posición de sujeto**, muy bajos tanto en los textos escritos en inglés como en los textos españoles.

Sin embargo, los datos obtenidos del análisis que hemos realizado no son, evidentemente, indicativos de un alto grado de abstracción o de especialidad de los textos, sobre todo si se tienen en cuenta los resultados de los dos recursos desagentivadores restantes objeto de análisis: el uso de la voz pasiva y la personificación.

Los datos del análisis de los parámetros arriba mencionados quedan recogidos del siguiente modo:

	Inglés	Español
Referencias a terceros	1,07%	0,60%
Investigadores en posición de sujeto	0,15%	1,04%
Pasiva	0,99%	0,60%
Personificación	0,42%	1,12%

Estos resultados se explican por la función comunicativa de las clases de texto pertenecientes a la variante de tipo de texto «instructiva», la cual, recordamos, consiste en mostrar a los destinatarios de manera comprensible, accesible y, en algunos casos amena, informaciones, contenidos de carácter biomédico, dando recomendaciones para la prevención de enfermedades, para la actuación ante estados de convalecencia, intentando, en definitiva, influir en la conducta del receptor por medio del mensaje que se le envía (cf. I. -A. Busch-Lauer 1995: 128). De ahí que en la clase de texto que aquí nos ocupa las referencias a terceros y el propio emisor pasen a un segundo plano, cobrando más importancia el tipo y el modo de la información suministrada, tipo y modo de información que aparece expuesta con claridad no sólo en la clase de texto «guía», sino también en las demás clases de texto adscritas a la variante de tipo de texto «instructiva». Veamos los siguientes ejemplos:

every year millions of people in the uk
experience the discomfort of hay fever.
some people only have symptoms during
the summer. others have hay fever-like
symptoms all year round (called perennial

[...] La intención de esta guía que ponemos
en tus manos es informarte sobre el SIDA
y las medidas existentes para evitar su
transmisión.

La tele, la radio, la prensa nos hablan

rhinitis). this booklet describes the symptoms and causes of both conditions. it offers practical advice on how to avoid your triggers and find the treatment that is right for you. (TIA3)

continuamente de este tema pero, sinceramente, ¿qué sabes del SIDA?, ¿tienes ideas claras sobre cómo se transmite?, ¿crees que puedes contraerlo con facilidad?, ¿sabes qué puedes hacer para evitarlo?

Para contestar estas y otras preguntas hemos elaborado esta guía; hallarás en ella recomendaciones simples y efectivas que nos llevarán a tratar un amplio abanico de hábitos y costumbres [...].

Desearíamos hacerlo de un modo claro, utilizando un lenguaje llano y accesible [...]. (TEA3)

Como venimos subrayando, los datos acerca de los parámetros arriba mencionados son mucho más significativos en la clase de texto «artículo de divulgación», por lo que remitimos al lector al apartado que sigue a continuación.

5.1.1.2. Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «artículo de divulgación»

Como apuntábamos en líneas superiores, el artículo de divulgación se halla «plagado» de referencias a terceros, incluso en las leyendas que acompañan al material

no verbal o procederes de visualización como los denomina B. M. Gutiérrez Rodilla (1998: 325), alcanzando una media de un 16,68% de referencias a terceros en inglés y un 18,08% en español, y la frecuencia de aparición de los propios investigadores en la posición de sujeto es notoria (vid. *infra*).

En los artículos de divulgación analizados hemos observado, pues, abundantes **referencias a los trabajos u opiniones de otros científicos**, referencias que F. J. Fernández Polo (1999: 254) atribuye a la «relevancia que estos poseen para las investigaciones del autor o autores del artículo o en general para el campo de investigación en el que se insertan», si bien, cabe matizar que las referencias a las opiniones de otros científicos son mucho más profusas en los artículos escritos por periodistas científicos que en aquellos cuyos emisores son los propios científicos.

El tipo y la cantidad de información suministrada por los productores de un texto acerca de otros investigadores varía en ambas lenguas.

El emisor de la clase de texto «artículo de divulgación» en español, ya sea el propio científico o un periodista especializado, suele limitarse a la mención de los nombres y del lugar del trabajo, y, en ocasiones, de las categorías profesionales de los investigadores a los que hace referencia; en cambio, los textos ingleses escritos por periodistas científicos aportan una información más detallada, cuya densidad y estructura está ausente en los artículos de divulgación españoles:¹

¹ A partir de aquí, destacaremos en negrita aquellas partes de los ejemplos en las que se asientan nuestras observaciones.

[...] A useful one will have the ability to capture a part of normal development,' says Dr Gregory J. Downing. **He is a senior policy adviser at the National Institutes of Health (NIH) and chaired planning of the watershed conference 'Biomarkers and Surrogate Endpoints: Advancing Clinical Research and Applications', which was held on the NIH campus in april 1999.** (TIB6)

[...] but the nature of the human immune system,' says Dr. Sheryl Lard. **She is an immunologist with the United States' Food and Drug Administration (FDA) and formerly chaired the committee on HIV of the Clinical Immunology Society.** (TIB6)

[...] asegura **el doctor Fernando Duce, del Servicio de Neumología del Hospital Universitario de Zaragoza y miembro de la Sociedad Española de Neumología y Cirugía Torácica.** (TEB3)

Recientemente, **el doctor Mark C. Horowitz, del Departamento de Ortopedia y Rehabilitación de la Universidad de Yale, en EE UU, ha destacado...** (TEB2)

Como explica **el doctor Joaquín Sastre, jefe del Servicio de Alergología de la Fundación Jiménez Díaz [...].** (TEB6)

Incluso en los recuadros de los artículos de *Scientific American* e *Investigación y Ciencia* donde se proporciona información acerca de los científicos que firman los trabajos, esta es mucho más rica en los artículos ingleses que en los españoles.

El inglés, asimismo, muestra mucha más variedad a la hora de referirse a los «actores» de la comunidad científica que el español, según se desprende de los textos analizados:²

scientists	los especialistas
investigators	los investigadores
researchers	los expertos
physicians	los científicos
doctors	
experts	
workers	
clinicians	

En cuanto a la **aparición de los investigadores en posición de sujeto**, que es, obviamente, exclusiva de aquellos artículos escritos por los mismos expertos y no de los artículos cuyos autores son, por ejemplo, periodistas científicos, hallamos de nuevo diferencias entre ambas lenguas.

En español, ya se trate de un solo autor o de varios autores, el emisor del artículo utiliza la primera persona del plural «nosotros», la cual, como veremos en el apartado 5.2.1.2, adquiere, especialmente en español, diferentes valores y funciones en cada contexto. En inglés, en cambio, se hace uso del «plural grupal», como lo denomina G. E. Ciapusio (1992: 200), cuando el trabajo es obra de un grupo o equipo de investigación; si el emisor del mismo, por el contrario, es un único autor, este hace uso de la primera persona del singular «yo».

² Mostramos las referencias a los mismos por su frecuencia de aparición en los textos.

Resulta curioso observar el tratamiento que de dichas formas hace el traductor de un artículo de la revista estadounidense *Scientific American* titulado «The Challenge of Antibiotic Resistance» (TIB4) («La resistencia contra los antibióticos») (vid. *infra*), sobre todo si tenemos en cuenta el tratamiento que estas reciben por parte de los autores de los originales en español en la edición española *Investigación y Ciencia*, en los que el uso de la primera persona del plural es patente.

Here I will also use the term to encompass completely synthetic medicines [...].	→	En lo sucesivo, el término servirá para designar también medicamentos sintéticos [...].
As I noted earlier, antibiotics affect [...].	→	Ya sabemos ³ que los antibióticos afectan [...].
I often refer to these substances as [...].	→	[...] se les denomina fármacos societarios.

Cabe señalar, no obstante, que, independientemente de la lengua que se emplee, cuanto más narrativo es el texto en cuestión, mayor es el empleo de construcciones activas con los científicos en la posición de sujeto, lo que contribuye a acentuar, a resaltar su papel de protagonista:

El texto enfatiza en todo momento la actividad de los investigadores [...], quienes formulan hipótesis, preparan experimentos, observan los resultados de éstos, sacan conclusiones, y vuelta a empezar. (F. J. Fernández Polo 1999: 263)

³ Como se explicará en el apartado 5.2.1.2, esta forma de la primera persona del plural adquiere unos valores y funciones muy distintos a los del plural grupal, característico de los trabajos que han sido obra de más de un autor o del plural de modestia.

De los diversos recursos desagentivadores por los que optamos en el capítulo 3 debido a su interés tanto para la diferenciación de las clases de texto de la comunicación biomédica como para la formación de futuros traductores, nos resta por analizar el uso de la voz pasiva y la personificación. No obstante, al constituir dichos parámetros porcentajes mínimos en comparación con los que arrojan las clases de texto pertenecientes a los restantes tipos textuales, creemos conveniente mostrar aquí, sólo a título informativo, los resultados de nuestro cómputo y retomar el análisis de los mismos en el apartado 5.3, donde se someterán a análisis las clases de texto del tipo textual «orientado al avance de la ciencia».

Los resultados del cómputo son, pues, los siguientes:

	Inglés	Español
Pasiva	15,7%	7,48%
Personificación	2,66%	7,47%

Estos datos contrastan claramente con los obtenidos del análisis de los investigadores en posición de sujeto, alcanzando un 4,99% en los artículos ingleses y un 7,6% en sus paralelos en español, con lo que se logra una actitud, un tono aproximativos hacia la audiencia y se contrarresta el distanciamiento característico de los parámetros arriba expuestos, tal y como se puede apreciar en el gráfico que mostramos a continuación:

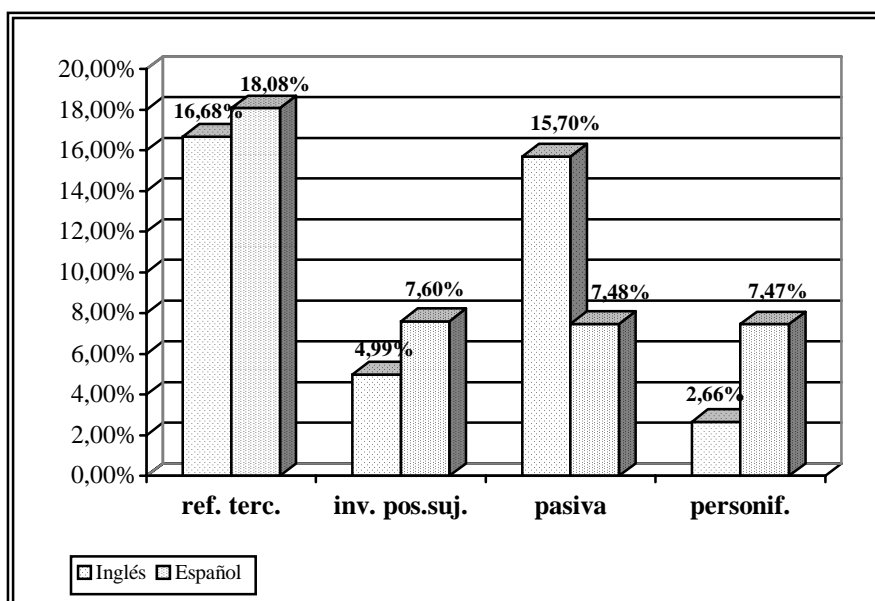


Fig. 1. Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «artículo de divulgación»

En relación con esta clase de elementos, creemos conveniente poner de manifiesto la existencia de una cierta contradicción entre los datos que han surgido de nuestro análisis y los resultados de la investigación llevada a cabo por F. J. Fernández Polo. Dicho autor hace la siguiente observación en torno a estos elementos (cf. 1999: 263):

[...] los artículos ingleses contienen un porcentaje muy superior de construcciones activas con sujetos personales que los correspondientes textos en español. En concreto, el porcentaje de oraciones con construcciones de este tipo es de en torno al 19% en los materiales en inglés, frente a tan sólo un 8% en los textos en castellano.

F. J. Fernández Polo añade, asimismo, que, a diferencia de los autores anglosajones de los artículos de la revista *Scientific American*, los autores de la edición española *Investigación y Ciencia* «nunca hacen de su texto la “narración de un

descubrimiento” [...], con los científicos como protagonistas de una serie de acciones cronológicamente ordenadas» (1999: 264), llegando a la conclusión de que «en este terreno los materiales en español se muestran menos “divulgativos” y más “profesionales” que los originales en inglés» (1999: 264).

Sin embargo, los autores de los tres textos de *Investigación y Ciencia* analizados por nosotros sí adoptan una estructura narrativa y la consiguiente ordenación cronológica de los materiales, observándose un claro énfasis en el protagonismo de los científicos. Conviene, pues, preguntarse a qué es debida la disparidad de los resultados.

La respuesta a dicha pregunta la hallamos en las conclusiones de las investigaciones llevadas a cabo por varios autores, tales como V. K. Bhatia (1998) e I. Fortanet/S. Posteguillo/J. C. Palmer/J. F. Coll (1996, 1998b), los cuales han sometido a análisis diversas clases de texto en inglés pertenecientes a disciplinas distintas: Lingüística, Derecho, Química, Informática, entre otras, así como por las de R. Gläser (1990, 1995), K. Hyland (1999) y B. Paltridge (2002). Dichas investigaciones han puesto de manifiesto cómo cada una de estas disciplinas condiciona la distinta configuración de una misma clase de texto, produciéndose diferencias notorias y divergencias en torno a su macroestructura, elementos no verbales, matizadores, títulos de los mismos, etc.; divergencias que encuentran su razón de ser en las convenciones propias de cada especialidad (cf. S. Göpferich 1995a: 22, 32, V. K. Bhatia 1998: 21), las cuales deben llevarnos a huir de las generalizaciones en torno a las características de las clases de texto y a tenerlas en cuenta en el ámbito docente.

Cuando F. J. Fernández Polo analiza la clase de texto «artículo de divulgación» no se centra en un único campo del saber como nosotros; al contrario, abarca diversas disciplinas en su investigación. Basándonos en la exposición que acabamos de hacer, aquí se halla, a nuestro entender, el motivo de la disparidad de los resultados de nuestros

análisis y otra razón para comprender la necesidad de elaborar tipologías textuales dentro de un campo del saber como proponíamos en el capítulo 2.

5.1.2. Impersonalidad y desagentivación en las clases de texto adscritas al tipo de texto didáctico-referencial

5.1.2.1. Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «manual»

G. A. Myers (1992: 9) tiene razón al afirmar que en esta clase de texto predomina la impersonalidad; dicha afirmación puede constatarse observando los porcentajes que arroja el análisis del parámetro «investigadores en posición de sujeto»: 0,57% en los manuales ingleses y 0,62% en los españoles. Tanto en los textos en inglés como en español predomina la primera persona del plural «nosotros», que adquiere en este contexto diferentes valores. Así, en los textos de ambas lenguas se registra el plural de modestia, el plural grupal y el *nosotros inclusivo real y el aparente*.⁴

En cuanto a las **referencias a terceros**, es preciso hacer aquí una distinción entre lo que J. M. Swales ha venido en llamar citas «integrales» y «no integrales», y que explica del siguiente modo: las primeras son aquellas en las que el nombre del científico forma parte de la oración que constituye la cita, en las segundas, por el contrario, el nombre del científico no forma parte de ningún elemento de la oración que constituye la cita, sino que aparece entre paréntesis, en notas o mediante otros mecanismos (1993: 148).

⁴ Puesto que estas dos últimas formas contribuyen a asegurar que la interacción discursiva se desarrolle lo más adecuadamente posible, estimamos oportuno dedicarle la atención que se merecen en el apartado que versa sobre los elementos metacomunicativos en la presente clase de texto (vid. 5.2.2.1).

Como se habrá observado en los apartados 5.1.1.1 y 5.1.1.2, en las clases de texto pertenecientes al tipo de texto «divulgativo» no tienen lugar las citas no integrales. Este estilo de cita no es tan corriente en las clases de texto del tipo textual «didáctico-referencial» como en las adheridas al tipo de texto «orientado al avance de la ciencia»; no obstante, en la clase de texto que aquí nos ocupa ya se atisba su uso por parte de los productores textuales, sobre todo en los textos en lengua inglesa y con especial hincapié en aquellos con un mayor grado de abstracción. A pesar de que, como apunta F. J. Fernández Polo (1999: 254), las citas no integrales son comunes a los textos que él denomina profesionales y un reflejo más de la impersonalidad de los mismos, no las hemos tenido en cuenta en nuestro cómputo, ya que los porcentajes que pudieran arrojar no aportan valor alguno para las conclusiones del presente estudio. Más interesante para nuestras indagaciones son las **citas integrales**, las cuales alcanzan tan sólo un 0,61% en inglés y un 0,40% en español, y cuyas estructuras son similares en ambas lenguas; cifras éstas que vienen determinadas por la función comunicativa de la clase de texto objeto de análisis: el productor textual, al contrario de lo que acontece con otras clases de texto, no busca legitimar su trabajo sino transmitir conocimientos de la ciencia de la biomedicina, proporcionando al destinatario un marco teórico y conceptual de la misma, así como un instrumento de referencia. K. Hyland explica las escasas referencias a terceros en los siguientes términos:

Al autor de un manual [...] le interesa más describir los principios de la disciplina que convencer a una audiencia profesional y escéptica de una tesis nueva. El énfasis se pone en los hechos probados más que en quien los expuso inicialmente [...] y, por consiguiente, fuentes sin especificar sustituyen a las citas intertextuales. (1999: 15)

Dicha función comunicativa determina, asimismo, el uso por parte de los emisores de la personificación, cuyos porcentajes tanto en inglés (0,64%) como en

español (0,10%) son muy bajos, así como el empleo, cada vez mayor, de la voz pasiva, con un 12,11% en los primeros y un 7,52% en los segundos.

5.1.3. Impersonalidad y desagentivación en las clases de texto adscritas al tipo de texto orientado al avance de la ciencia

5.1.3.1. Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «artículo de revisión»

La «despersonalización» típica de la comunicación escrita entre científicos profesionales empieza a hacerse visible de forma evidente en las clases de texto pertenecientes a la variante de tipo de texto «evaluativa».

La progresiva desaparición de la persona del investigador de la superficie del texto se manifiesta de forma patente en el, cada vez más frecuente, empleo de la voz pasiva, como se puede apreciar en el gráfico que mostramos a continuación:

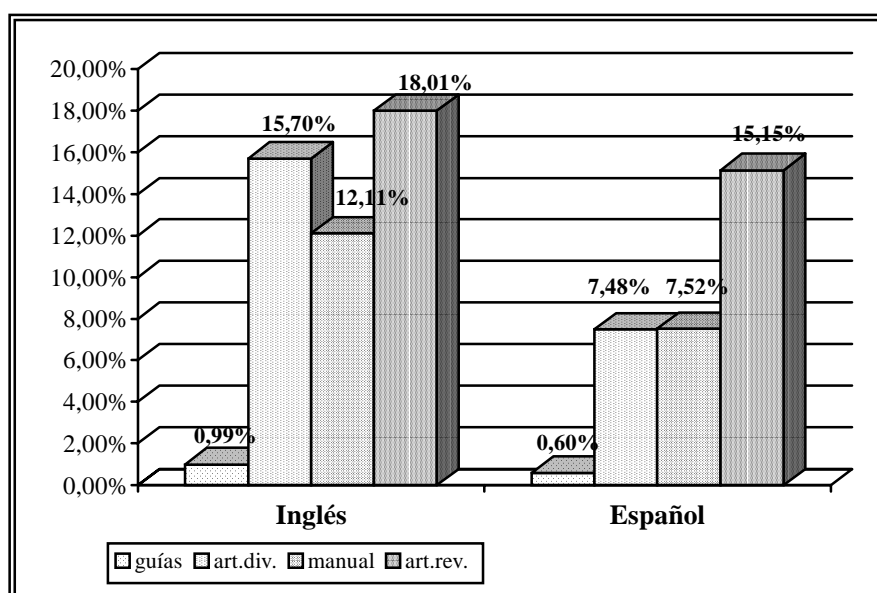


Fig. 2. Frecuencia de uso de la voz pasiva atendiendo a diversas clases de texto

dando lugar, en ocasiones, a oraciones un tanto irrisorias e incluso difíciles de entender; valga como botón de muestra el siguiente ejemplo:

[...] dos trabajos realizados en Italia, que incluían un total de 195 pacientes con hipertransaminasemia criptogenética (descartadas todas las causas conocidas de enfermedad hepática), se les determinaron los anticuerpos antigliadina y antiendomidio, llegándose al diagnóstico de EC en el 9-9,3% de ellos. (TED5)

Este tipo de situaciones resultan aún más evidentes en las clases de texto adheridas a la variante de tipo de texto «transmisora de actualidad inmediata», en las que los porcentajes que arrojan los resultados de nuestro análisis son aún mayores, por lo que preferimos ocuparnos de este asunto en el apartado 5.1.3.2.

El artículo de revisión ha sido definido como «un estudio pormenorizado, selectivo y crítico que integra la información esencial en una perspectiva unitaria de conjunto» (M. Pulido 1989: 745). Su objeto es, en definitiva, resumir, analizar, evaluar o sintetizar información ya publicada (cf. F. Salager-Meyer 1992: 11), por lo que la revisión bibliográfica y las referencias a los trabajos y opiniones de otros constituyen el pilar sobre el que se asienta la antedicha clase de texto. Las referencias a terceros⁵ — con un 4,73% en inglés y un 3,32% en español— se formulan simplemente mediante la mención de los nombres de los investigadores o aludiendo a los «actores» de la comunidad científica, mostrando el inglés, como igualmente ocurría en la clase de texto «artículo de divulgación» (vid. 5.1.1.2), más variedad que el español:

⁵ Recordamos que sólo nos referimos a las llamadas «citas integrales».

investigators	investigadores
researchers	autores
authors	
research groups	

En cuanto a la aparición de los **investigadores en posición de sujeto**, resulta muy interesante destacar no sólo las diferencias entre ambas lenguas respecto a los porcentajes obtenidos de nuestro análisis (5,25% inglés, 2,40% español), sino también, como sucedía con la clase de texto «manual», los diferentes valores y funciones que la primera persona del plural «nosotros» adquiere en este contexto. Precisamente por su interés, creemos oportuno dedicarle la atención que se merece en 5.2.3.1.

Por último, de entre los recursos desagentivadores, cabe mencionar el uso de la **personificación**, no tanto porque contribuya a otorgar un halo de mayor objetividad a las aseveraciones de carácter científico —alcanza un 4,63% en las revisiones en lengua inglesa y un 2,60% en los artículos escritos en español—, sino por la manera en que se suele formar dicho recurso, sobre todo en las revisiones redactadas en inglés.

La personificación, que, como ya explicamos en 3.1.2.1, consiste en «otorgar la cualidad de persona o de agente de una acción a lo que son los resultados de ésta» (E. Alcaraz Varó 2000: 29), se suele formar con verbos informativos tales como *indicar*, *denotar*, *apuntar a*, *revelar*, *manifestar*, etc. Sin embargo, en la práctica resulta difícil observar entre los autores de lengua española este abanico de posibilidades que nos ofrece nuestro idioma ya sea por ignorancia, ya por influencia del uso y abuso que los autores de los textos escritos en inglés hacen de los verbos *suggest* y *show*; así, de las 38

construcciones halladas en los artículos de revisión, 20 se han formado con el verbo *suggest* y 8 con el verbo *show*. Datos éstos, por cierto, no carentes de interés e importancia a la vista de las advertencias contra el uso mimético de los verbos *sugerir* y *mostrar* para traducir los ingleses *to suggest* y *to show* por parte de diversos científicos y traductores (cf. H. Hernández/S. Bustabad/E. Trujillo 1999, F. Hernández 2000, F. A. Navarro 2000).

5.1.3.2. Impersonalidad y desagentivación en la clase de texto «artículo de investigación»

Sobre el uso y abuso de la voz pasiva en la comunicación especializada interna se han echo eco diversos autores, muchos de los cuales muestran una preocupación especial por la profusión de la misma en los textos escritos en español (cf. F. Martínez 1978, A. Ordóñez/J. I. Chacón/A. L. Michán 1991, Medicina Clínica 1993, B. M. Gutiérrez Rodilla 1997, 1998, F. A. Navarro/F. Hernández/L. Rodríguez-Villanueva 1997,⁶ F. J. Fernández Polo 1999, H. Hernández/S. Bustabad/E. Trujillo 1999).

Concebida como «un recurso gramatical muy importante para borrar la identidad del agente o pasarla a segundo plano» (E. Alcaraz Varó 2000: 27), en las clases de texto del tipo textual «orientado al avance de la ciencia», el empleo de la voz pasiva, sobre todo en los textos escritos en español, recibe fuertes críticas cuando alcanza porcentajes tan altos como los que pueden apreciarse en el gráfico que mostramos a continuación:

⁶ En: F. A. Navarro (1997).

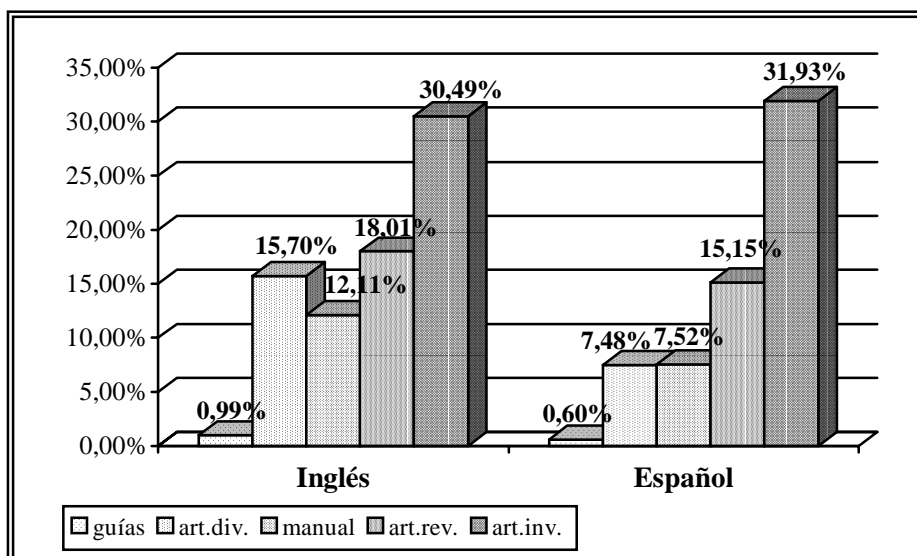


Fig. 3. La voz pasiva en los artículos de investigación

No es de extrañar, pues, que en estos casos a la voz pasiva se le considere como un recurso de expresión ajeno al idioma español, cuya profusión encuentra explicación, por una parte, en las traducciones biomédicas, en las que, como lamentan F. A. Navarro et al (1997: 102), «el abuso de la voz pasiva en castellano llega a resultar asfixiante [...]». Y, por otra, en la influencia que el inglés ejerce sobre nuestros científicos, influencia que B. M. Gutiérrez Rodilla explica en los siguientes términos (1997: 309):

En el caso de los artículos escritos originariamente en español, el mecanismo de producción parece ser el siguiente: el médico que trabaja en nuestro país, habituado a leer montones de artículos redactados en inglés habría identificado inconscientemente el uso agobiante de la voz pasiva en los artículos médicos americanos al lenguaje científico, identificación que además se vería reforzada por las malas traducciones [...], sin restarle su «mérito» tampoco, a algunos correctores de revistas médicas que sustituyen las voces activas utilizadas por los pocos autores médicos que aún las usan, por pasivas reflejas —en el mejor de los casos— y perifrásticas.

Las formas pasivas más frecuentes entre los médicos españoles son la pasiva perifrástica y, sobre todo, la pasiva pronominal o refleja, cuyo excesivo empleo da lugar, por tanto, a un estilo farragoso, a construcciones que, como ya adelantamos en 5.1.3.1, resultan irrisorias e incluso difíciles de leer y entender, y al indebido uso de la pasiva refleja con un complemento de persona, como en «*se biopsiaron de nuevo los pacientes*» (TEE5) y «*Diez pacientes se diagnosticaron*» (TEE6). Muestras éstas que constituyen un error muy frecuente en el lenguaje biomédico como, asimismo, ponen de manifiesto expertos en comunicación biomédica como F. A. Navarro et al (1997), quienes ofrecen numerosos ejemplos al respecto.⁷

No obstante lo dicho, probablemente impulsado por las opiniones contrarias al excesivo empleo de la voz pasiva, el uso de la voz activa ha comenzado a hacerse notar en las revistas biomédicas, cuyos beneficios ponen de manifiesto A. Ordóñez/J. I. Chacón/A. L. Michán:

[...] la voz activa es una alternativa correcta y razonable al reflexivo impersonal; evita la monotonía de una constante voz pasiva refleja y añade una referencia personal que no merma en absoluto la objetividad de la investigación [...]. (1991: 198)

La **aparición de los investigadores en posición de sujeto** empieza a ser, pues, cada vez más frecuente —con un 9,84% en los artículos escritos en inglés y un 5,59% en los españoles—, sobre todo en determinadas secciones de dicha clase de texto y, como ya adelantamos en el apartado 4.3, con un claro carácter persuasivo. En ambas lenguas no sólo encontramos diferencias en cuanto a los porcentajes obtenidos, sino también en lo que respecta al lugar donde estos han sido obtenidos. Así, mientras en inglés lo habitual es la aparición de los investigadores en las secciones «Introducción»,

⁷ Cf. también I. A. Williams (1997).

«Pacientes y Métodos» y «Discusión», en español llama la atención la aparición de los mismos en la «Discusión», mientras que en las secciones restantes hay un predominio de la voz pasiva, el cual resulta injustificable.

En cuanto a las **referencias a terceros** —con un 0,77% en inglés y un 2,17% en español—, se formulan simplemente mediante la mención de los nombres de los investigadores, destacando en esta clase de texto las citas no integrales, que, recordamos, son aquellas en las que el nombre del científico no forma parte de ningún elemento de la oración que constituye la cita, sino que aparece entre paréntesis, en notas o mediante otros mecanismos, siendo el uso de notas a final de página el mecanismo más utilizado tanto en inglés como en español.

Por último, otro de los elementos desagregados objeto de estudio es la personificación, que llega a alcanzar porcentajes mucho más altos en inglés que en español: un 3,50% en los primeros y un 0,81% en los segundos y para cuya formación se observan los mismos mecanismos que en el artículo de revisión, por lo que no vamos a detenernos más en este aspecto.

5.2. Elementos metacomunicativos

5.2.1. Elementos metacomunicativos en las clases de texto adscritas al tipo de texto divulgativo

5.2.1.1. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «guía»

En el apartado 3.1.2.2, sosteníamos que los **marcadores** son elementos metacomunicativos que sirven para esclarecer la intención del autor del texto, garantizar el éxito de la comunicación y facilitarle al destinatario la recepción de la información transmitida en el texto, de ahí la importancia de su determinación y conocimiento. Recordamos brevemente qué tipo de marcadores hemos considerado más adecuados para nuestros intereses: topicalizadores o introductorios, de señalización de cambio de tópico, reformuladores recapitulativos y de conclusión.

En la clase de texto objeto de análisis es ante todo la sección «Introducción» (o Prefacio) de la misma la encargada de facilitar al destinatario la **introducción del tópico**. Suele ser clara, concisa y directa, en la que predominan, no obstante, estructuras bien distintas en inglés y español:

this booklet describes the symptoms and causes of [...]. (TIA3)

Some major points described in this booklet are [...]. (TIA1)

Con esta guía pretendemos ofrecer un instrumento de información básica, que facilite la labor de los/as mediadores/as en sus entidades, aportando además una serie de sugerencias [...]. (TEA1)

We hope this National Cancer Institute (NCI) booklet will help. It provides information about some causes and ways to prevent lung cancer, and it describes the symptoms, detection, diagnosis, and treatment of this disease. (TIA4)

En este sencillo manual te explicamos de forma práctica las bases de tu alimentación y cuáles han de ser las pautas generales de vida, además de despejarte las dudas que tengas [...]. (TEA2)

Para contestar estas y otras preguntas hemos elaborado esta guía; hallarás en ella recomendaciones simples y efectivas [...]. (TEA3)

Como puede observarse, mientras que en los textos escritos en lengua inglesa predomina cierta personificación, en las guías en lengua española es patente el uso del «plural de modestia» y el plural grupal.

Los títulos de los diferentes apartados (y subapartados), los cuales aparecen bien delimitados para facilitarle al lector la construcción de un esquema mental de los hechos que está leyendo, tienen la misión de ir señalizando el cambio de tópico. Llegados a este punto, cabe detenerse en un rasgo característico de la clase de texto «guía». Nos referimos al empleo de las interrogaciones, por cierto, mucho más frecuentes en español que en inglés:

What causes hay fever?

What are the symptoms?

What is HIV Infection?

¿Qué es la diabetes?

Pero ¿por qué se habla de

glucemia?

And What is AIDS? || ¿Cómo actúa el VIH?

P. Webber ha investigado el uso de este mecanismo discursivo en los títulos y subtítulos de los artículos médicos (originales, estudios clínicos, revisiones, editoriales, cartas al director...), así como la aparición del mismo a lo largo de dichos textos, lo que le lleva a la conclusión de que el objetivo primordial del uso de las interrogaciones por parte de los productores textuales es involucrar al lector (1994: 266).

En efecto, el divulgador, buen conocedor del destinatario de sus textos y de sus expectativas, y en su afán por interesarle y atraerle, hace uso de esta estructura familiar para el mismo, convirtiéndose en una especie de diálogo implícito (vid. R. Gläser 1990: 232 e I.-A. Busch-Lauer 1995: 130 s.), a través del cual el destinatario satisface su curiosidad e interés por obtener datos básicos y consejos fundamentales sobre determinadas enfermedades o situaciones de riesgo para su salud, por ejemplo, información sobre su origen, forma de transmisión y posibilidades actuales de tratamiento.

Siguiendo con los marcadores, cabe señalar, por último, la presencia predominante en español de los **reformuladores recapitulativos**, los cuales «presentan su miembro del discurso como una conclusión o recapitulación a partir de su miembro anterior o de una serie de ellos» (M. A. Martín Zorraquino/J. Portolés Lázaro 1999: 4133);⁸ precisamente por la función comunicativa de la clase de texto que aquí nos ocupa, se pretende ofrecer una exposición breve de conjunto de lo que ya se ha dicho

⁸ Los reformuladores recapitulativos no deben confundirse con los marcadores de conclusión. Ambos tipos de marcadores presentan distintas funciones como explica llanamente A. A. Tadros (1989: 27): «La recapitulación y la conclusión difieren en cuanto a su función. La función de la conclusión es finalizar, mientras que la de la recapitulación es comenzar, es decir, anticipa nueva información relacionada de algún modo con lo que ya se ha dicho.»

más extensamente en líneas anteriores con el objetivo de «sugerir» al lector qué tipo de información ha de ser recordada.

De nuevo hallamos marcadas diferencias entre ambas lenguas a la hora de guiar al lector a través del texto. Así, mientras en inglés lo usual es la excesiva repetición⁹ del contenido informativo prácticamente en los mismos términos, en los textos escritos en español los miembros reformuladores resultan más variados:

Recuerda que [...]

Recuerda [...]

Recordemos que son tres los [...]

Resumiendo [...]

Después de [...] queda claro que [...]

Como se ha apuntado con anterioridad [...]

Como hemos explicado anteriormente [...]

Entre los reformuladores recapitulativos hay un predominio de lo que G. E. Ciapuscio denomina «nosotros inclusivo aparente». Este mecanismo, cuya función, entre otras, es guiar al lector en el texto, será tratado ampliamente en el apartado 5.2.1.2, por lo que remitimos al lector al mismo.

⁹ La **repetición** es, en efecto, un aspecto que caracteriza a los textos ingleses frente a la **variación léxica**, las **sustituciones sinónimas** presentes en las guías escritas en español. No obstante, estos fenómenos se pueden constatar con más claridad en la clase de texto «artículo de divulgación», de ahí que abordemos esta cuestión más detalladamente en el próximo apartado (vid. 5.2.1.2).

Otros mecanismos relacionados con el objetivo de facilitar la comprensión del mensaje a los destinatarios previstos para el mismo es el recurso a las **explicaciones**, las cuales llegan a constituir el 5,27% de las guías en inglés y el 11,91% de los textos escritos en español, y a la **introducción de nuevos términos**, los cuales alcanzan un 3,12% en los textos ingleses y un 2,53% en los españoles.

Puesto que estos dos mecanismos constituyen una parte esencial de los artículos de divulgación y sus estructuras son similares en ambas clases de texto, preferimos abordar estos parámetros en el apartado 5.2.1.2, en el que se les prestará la debida atención.

En cuanto al uso de las **siglas**, cabe destacar la introducción de todas y cada una de las utilizadas a lo largo de los textos. Si bien su uso es muy restringido, llama la atención la forma en la que los productores textuales las presentan a su audiencia; con una estructura muy repetitiva en los textos escritos en inglés y más cercana a las que pueden observarse en las clases de texto pertenecientes a los tipos de texto restante, la de los textos escritos en español, por el contrario, es mucho más variada, como puede apreciarse en los ejemplos que ofrecemos a continuación:

directly into a vein (IV)	Las siglas CRS significan Complejo Relacionado con el SIDA
photodynamic therapy (PDT)	La dihidrotestosterona, también llamada
sexually transmitted disease (STD)	DHT
MRI (magnetic resonance imaging)	el virus del SIDA (VIH)

VIH (Virus de Inmunodeficiencia
Humana)

Otro recurso del que se sirven los productores de la clase de texto «guía» es la **definición**. De forma predominante, en los textos analizados en ambas lenguas hemos hallado un modelo básico e idéntico de definición:

Hay fever is a seasonal condition. (TIA3)	Una hipoglucemia es una bajada brusca de la glucosa en la sangre [...]. (TEA2)
Yeast is a fungus that can cause symptoms in your nipples and milk ducts [...]. (TIA1)	El SIDA es una enfermedad infecciosa causada por un virus [...]. (TEA3)
A virus is a small germ that can cause disease. (TIA2)	El método ELISA es una técnica rápida y relativamente sencilla que detecta los anticuerpos producidos por el organismo como reacción a la presencia del VIH. (TEA1)

El recurso a la definición, que en los textos en inglés llega a alcanzar un 1,51% y en español un 3,10%, viene determinada por las expectativas que el emisor tiene acerca del conocimiento del mundo del receptor, así como sobre la finalidad que se persigue con estas clases de texto (vid. 4.1), muy distinta, tanto en su forma como en su función, en las clases de texto pertenecientes al tipo de texto didáctico-referencial, así como en las del tipo textual orientado al avance de la ciencia.

Por último, cabe añadir la escasa presencia de la información sobre determinadas denominaciones —con un 0% en los primeros y un 0,25% en los segundos—, circunstancia que viene determinada por la función comunicativa de la clase de texto que aquí nos ocupa. Con ella no se pretende introducir al destinatario en una disciplina concreta y proporcionarle un marco teórico y conceptual de la misma con el fin de capacitarlo para hacer un uso activo de su terminología, sino dotarle de una información básica sobre el origen, forma de transmisión y posibilidades de tratamiento de una enfermedad en concreto, así como poner a su disposición aquellos conceptos que se estiman necesarios para facilitarle la comunicación con su médico, de ahí que el porcentaje de definiciones sea mayor en esta variante de tipo de texto que en las clases de texto adheridas a la otra variante del mismo tipo textual.

5.2.1.2. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «artículo de divulgación»

En esta clase de texto estos elementos metacomunicativos adquieren aún mayor relieve precisamente por la atracción o repulsa que pueden producir sobre los posibles «consumidores» del producto. Veamos, pues, de qué modo se sirven los emisores de la clase de texto «artículo de divulgación» en ambas lenguas para lograr los fines arriba expuestos.

Si bien en el artículo de investigación lo usual es anunciar el tópico mediante expresiones como: *El objetivo de este trabajo es...*, *Este artículo detalla...*, *We have carried out a study to...*; en la clase de texto objeto de análisis es el título y subtítulos de los diferentes apartados (y subapartados) los encargados de proporcionar al destinatario la **introducción del tópico** (y subtópicos), así como la señalización de cambio de

tópico. Todos ellos son atractivos, breves y buscan llamar la atención y captar el interés de los lectores, a excepción de los artículos de *Investigación y Ciencia*, en los que, además, los apartados aparecen delimitados tipográficamente, de ahí que los emisores de los mismos se sirvan con más frecuencia de marcadores formados por lo que G. E. Ciapuscio denomina «nosotros inclusivo aparente» y, aunque en menor medida que los artículos ingleses, de la interrogación (vid. *infra*).

En el apartado 5.1.1.2, comentamos que la primera persona del plural «nosotros» adquiere diferentes valores y funciones en cada contexto. Pues bien, G. E. Ciapuscio (cf. 1992: 197) distingue entre «nosotros inclusivo» y «nosotros exclusivo», que se refiere a los «valores que puede tomar el pronombre según incluya o no incluya al lector del artículo (sea individualmente, sea genéricamente)». A su vez, el *nosotros inclusivo* lo subdivide en «nosotros inclusivo real» y «nosotros inclusivo aparente», llamando «real» «a la forma pronominal cuando el contenido del verbo que la acompaña involucra de igual modo a hablante y oyente». El ejemplo que utiliza es el siguiente (1992: 197):

[...] En el hombre, en todo caso, no hay duda de que el reconocimiento de los rostros va antes que el de los olores individuales. *Somos* capaces no sólo de discernir la forma de los rostros y los rasgos que los componen, sino de descifrar las expresiones. Esta facultad la *poseemos* desde la infancia [...].

Por «aparente» entiende la primera persona del plural cuya función radica en «asegurar que la interacción discursiva se desarrolle adecuadamente; su función es ordenar la dinámica del texto y al mismo tiempo asegurarla» y lo ilustra de este modo (1992: 197):

[...] La necesidad de explorar la naturaleza íntima de estos fenómenos resulta, entonces, evidente y con este propósito *hemos de introducirnos* en el mundo del fitoplancton [...].

Las funciones del *nosotros inclusivo aparente* son, por tanto, guiar al lector en el texto, ordenar la interacción y asegurarla (cf. 1992: 198), es un valor prácticamente exclusivo de los textos escritos en español y, como adelantábamos en líneas superiores, característico de los artículos de la revista *Investigación y Ciencia*, los cuales, a diferencia de los otros textos objeto de análisis, no muestran una división de los artículos tan clara y nítida como los demás.

Entre los marcadores estructurados a través del *nosotros inclusivo aparente* destacan los **topicalizadores** o **introdutorios** y los **recapitulativos**, como en el ejemplo que figura a continuación:

Pero antes de proseguir en la descripción de los mecanismos moleculares que actúan en el desarrollo de los tumores del MMP de la vía mutadora *recordaremos* cómo se descubrió el fenotipo mutador de microsatélites. *Abordaremos* más tarde su comparación con los tumores de la vía supresora. (TEB7) [La cursiva es nuestra]

Siguiendo con el análisis de los marcadores, cabe detenerse en un rasgo, al igual que en la clase de texto analizada en el apartado anterior, característico del artículo de divulgación. Nos referimos al empleo de las interrogaciones en los textos que aquí nos ocupan.

Las interrogaciones en los artículos de divulgación analizados, al contrario de lo que sucede en la clase de texto «guía», son más frecuentes en los textos ingleses que en los españoles. Estas, además de despertar el interés del lector y provocar la interacción, tienen básicamente dos objetivos:

a) pasar de una información ya conocida a otra nueva y suelen aparecer al final del párrafo, convirtiéndose de este modo en **marcadores introductorios**, y

b) señalar un cambio de tema cuando aparecen a principio de párrafo, por lo que actúan como **marcadores de señalización de cambio de tópico**.

En cuanto a los **marcadores de conclusión**, cabe señalar la omisión de los mismos debido a que la conclusión, tan importante en los artículos de revisión e investigación, no goza de tanta importancia, siendo, incluso, de un reducido tamaño.

Como se habrá podido observar, el uso de marcadores en la clase de texto «artículo de divulgación» no se halla de ningún modo convencionalizado como es el caso de otras clases de texto y su variedad formal en ambos sistemas lingüísticos es digna de ser tenida en cuenta, pues un uso incorrecto de los mismos podría entorpecer el éxito de la comunicación.

Otro aspecto que difícilmente pasa inadvertido es la intensa **repetición**, que caracteriza a los textos en inglés, frente a la **variación léxica**, las **sustituciones sinónimas** presentes de manera notoria en los artículos escritos en español.

Antes de pasar a exponer y explicar los resultados de nuestras indagaciones, consideramos oportuno aclarar qué entendemos por repetición.

Según J. M. Bustos Gisbert (1996: 68-77), existen varios modelos de repetición, a saber:

- repetición anafórica,

- elipsis,

- sustitución léxica, configurada por cuatro modelos:
 - sinónimos,

 - hiperónimos e hipónimos,

 - comodines y

 - sinónimos textuales.

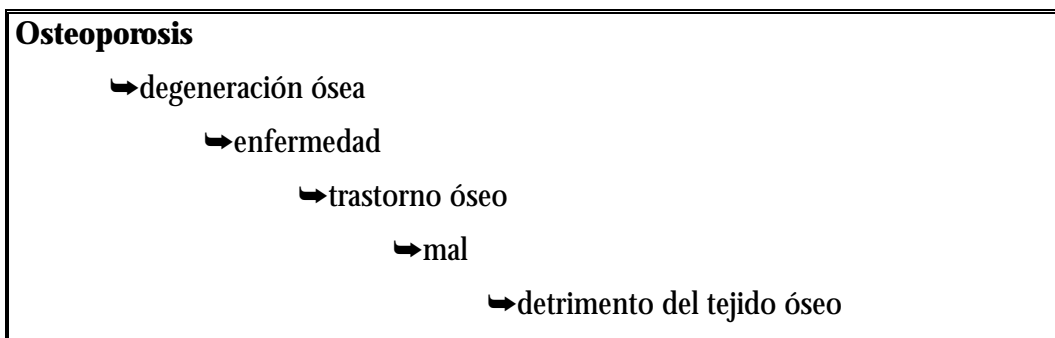
Como puede observarse, el concepto de repetición es muy amplio y adoptarlo no sería de gran ayuda para llevar a cabo el análisis contrastivo, ya que dificultaría discernir con claridad entre la repetición propiamente dicha y la variación léxica. De ahí que la definición más conveniente para nuestros objetivos, y que adoptamos, sea la de «repetición léxica simple» propuesta por M. Hoey,¹⁰ la cual consiste en la repetición de un elemento léxico a lo largo del texto sin apenas experimentar modificación alguna y con una función gramatical similar.

Como apuntábamos anteriormente, el artículo de divulgación en español se caracteriza por hacer uso frecuente de sinónimos, hipónimos o hiperónimos y términos del lenguaje cotidiano. La funciones de los mismos las explica F. J. Fernández Polo del siguiente modo (1999: 211 s.):

¹⁰ Citado por F. J. Fernández Polo (1999: 207).

1. «[...] presentar un determinado referente desde distintos ángulos con la esperanza de que al menos una de las formulaciones le permita al lector acceder a la idea que se le desea transmitir.»
2. «[...] establecer para el lector la red conceptual en torno a la cual se articula la materia.»
3. «[...] tender un puente entre el lenguaje de especialidad y el de la vida diaria, distante el primero pero próximo el segundo para los lectores.»

Veamos el siguiente ejemplo tomado de un artículo de la revista *Muy Interesante*, el cual ilustra claramente cómo el recurso a la variedad de expresiones de un mismo concepto responde a la necesidad de acercar dicho concepto a un público probablemente desconocedor del mismo.



O este otro tomado de la misma revista:

<p>Asma</p> <ul style="list-style-type: none"> ↳ dolencia respiratoria ↳ enfermedad ↳ mal que tapona los bronquios
--

Los artículos de *Scientific American* y *Odyssey* analizados para el presente estudio contienen, no obstante, ejemplos de variación léxica, si bien en menor medida que los de los artículos españoles. En ellos se aprecia dos «tipos» de repetición. El que investiga F. J. Fernández Polo; es decir, un fenómeno discursivo que responde a la necesidad de «proporcionar al lector la información necesaria para identificar expresiones sinónimas, resolver la identidad de un referente nuevo, establecer relaciones entre cláusulas y bloques de texto contiguos o distantes entre sí, dotar de fluidez a la transición entre las diversas oraciones, etc., [...]» (1999: 234), funciones, a propósito, indispensables para la comprensión textual y palpables también en los textos escritos en español. El otro «tipo», objeto de nuestro interés, consiste en la marcada repetición de los mismos elementos léxicos en determinadas secuencias de los artículos en inglés o a lo largo de secciones más extensas, la cual llega a ser, en ocasiones, excesiva. En los ejemplos que mostramos a continuación, ilustrativos de la manera de proceder de los emisores de los artículos en inglés, se puede apreciar con claridad la abundante presencia de este tipo de repetición, la cual resultaría anómala para los destinatarios cuya lengua materna es el español:

Although many factors can influence whether bacteria in a person or in a community will become insensitive to an **antibiotic**, the two main forces

are the prevalence of resistance genes (which give rise to proteins that shield bacteria from an **antibiotic's** effects) and the extent of **antibiotic** use. If the collective bacterial flora in a community have no genes conferring resistance to a given **antibiotic**, the **antibiotic** [...]. (TIB4)

For **patients** in whom HAART does not quash detectable viral replication, the issue becomes, What next? Unfortunately, no second-string, or salvage, strategy seems to succeed as frequently as does HAART given to **patients** who have never been treated with antiretroviral drugs. Physicians generally respond by helping **patients** who had difficulty [...]. (TIB1)

La repetición de los elementos léxicos que figuran en estos ejemplos no serían vistos con buenos ojos por los usuarios de una lengua como el español, cuyas normas retóricas y sistema lingüístico difieren claramente de la inglesa. Esta situación, en el caso de una traducción, podría remediarse mediante el uso, por ejemplo, de sustituciones sinonímicas o elementos anafóricos.

Otro mecanismo relacionado con el objetivo de facilitar la comprensión del mensaje a los destinatarios previstos para el mismo es el recurso a las **explicaciones**, las cuales llegan a constituir el 8,49% de los artículos escritos en inglés y el 11,07% de los textos españoles.

La diferencia entre ambas lenguas no reside tanto, como puede apreciarse, en la frecuencia con la que los emisores de los textos recurren a las explicaciones, sino más bien en la manera de formularlas, bien mediante signos ortográficos sintagmáticos —de

puntuación o auxiliares—, bien haciendo uso de lo que M.^a A. Martín Zorraquino/J. Portolés Lázaro denominan «reformuladores explicativos» (1999: 4122).

En el primer caso, las diversas formas de introducir estos elementos metacomunicativos aparecen ilustrados, por orden de preferencia, en los ejemplos que figuran a continuación:

For instance, the antibiotic tetracycline binds to **ribosomes (internal structures that make new proteins)** [...]. (TIB4)

Most genes serve as blueprints for **proteins, the molecules that perform the majority of activities in cells.** (TIB5)

If the gene is **polymorphic--present in more than one form in a population--** its variants [...]. (TIB5)

La merma puede ser detectada mediante **densitometría ósea, una técnica radiológica que permite revelar de forma sencilla y rápida la densidad mineral del hueso dependiendo de su capacidad para absorber un haz de fotones.** (TEB2)

Resulta evidente que los emisores de los artículos escritos en inglés gozan de mayor variedad que los autores españoles en lo que a los signos ortográficos se refiere para formular una explicación y el uso de los mismos difiere de una lengua a otra, destacando en inglés, sobre todo, el empleo de los paréntesis (se hace uso del mismo en 21 ocasiones) y en español el de la coma (con 26 apariciones). No obstante, los

emisores de dichos textos se sirven de otros signos tales como los dos puntos, pero su presencia es prácticamente imperceptible.

En cuanto al uso de los signos ortográficos, cabe añadir, por último, otro dato, a nuestro juicio, especialmente llamativo. Nos referimos al uso de los paréntesis en inglés para introducir, mediante unidades léxicas del lenguaje común, la explicación de un término especializado, actitud que contrasta con la de los emisores de los textos escritos en español, los cuales en ningún caso recurren al uso de los paréntesis, sino que, por el contrario, utilizan la conjunción *o*. Ilustraremos nuestras observaciones a través de los siguientes ejemplos:

<p>[...] to rotate and create a new hydrophobic (water-hating) pocket. (TIB3)</p>		<p>Las proteasas pueden, además, instar la angiogénesis o formación de nuevos vasos sanguíneos [...]. (TEB5)</p>
--	--	--

Aparte de las diferencias en cuanto a la variedad y frecuencia de los signos ortográficos sintagmáticos en ambas lenguas, estas presentan asimismo divergencias en torno a los reformuladores explicativos, ya mencionados en líneas superiores.

De entre los diversos reformuladores explicativos existentes en ambos sistemas lingüísticos, en las clases de texto objeto de análisis predomina el empleo de *that is, in other words, for instance* y *for example*, así como *es decir, así* y *por ejemplo*.

De los reformuladores en inglés destacan *that is* y *for instance*, el primero con cinco apariciones y el segundo con siete. Pero el marcador explicativo que más sobresale por su profusión es, en los textos españoles, *es decir* (utilizado en 14 ocasiones), el cual «presenta el miembro del discurso que introduce como una

reformulación que aclara o explica lo que se ha querido decir en otro miembro anterior que pudiera ser poco comprensible [...]» (M.^a A. Martín Zorraquino/J. Portolés Lázaro 1999: 4122).

Ambos autores sostienen que los hablantes de una lengua cuentan con dos maneras de llevar a cabo este cometido: «volviendo a expresar mejor lo que se acaba de decir, esto es, con una repetición de tópico, o expresando directamente las conclusiones que debieran inferirse del primer miembro y, por tanto, sin repetición del tópico» (1999: 4123). En los textos analizados sólo tiene lugar el primer caso como se muestra en el ejemplo que figura a continuación:

[...] ha puesto su atención en la proteómica, una ciencia incipiente que estudia el proteoma, es decir, el conjunto de proteínas que se generan a partir de la información contenida en el genoma de un ser vivo. (TEB4)

Así pues, el miembro que el reformulador explicativo *es decir* introduce comenta el mismo tópico que el miembro anterior y puede entenderse, como afirman los autores arriba mencionados, como una paráfrasis.

En su afán por acercar la ciencia a un público profano, los divulgadores se esfuerzan en introducir aquellos términos que consideran incomprensibles para los lectores a los que va destinado el texto en cuestión. La **introducción de nuevos términos** llega a alcanzar un 5,43% en los textos ingleses y un 5,03% en los españoles, cifras claramente indicativas no sólo del deseo de los divulgadores por poner al alcance de las personas ajenas al campo a que corresponden los conocimientos y los descubrimientos generados en el ámbito biomédico lo que está reservado a una minoría,

sino también del esfuerzo de los mismos por establecer, en la medida de lo posible, la red conceptual en torno a la cual se articula un tema concreto.

Al contrario de lo que sucede con las explicaciones, en la introducción de nuevos términos el miembro del discurso que pudiera ser poco comprensible no aparece en posición anterior a la aclaración, explicación o hiperónimos (los cuales, por su carácter generalizado, constituyen un mecanismo muy utilizado en estas clases de texto),¹¹ sino todo lo contrario; su posición es posterior a las mismas tanto en inglés como en español. La introducción de nuevos términos se lleva a cabo del siguiente modo:

- Mediante el empleo de los verbos:

to call	denominar
to term	llamar
to name	
to know	

como en los ejemplos que mostramos a continuación:

Such integration occurs frequently, though, because resistance genes are often embedded in small units of DNA, called transposons [...]. (TIB4)	[...] una secuencia de moléculas ricas en nitrógeno llamadas aminoácidos . (TEB4)
	Para ello la célula se vale de unas reglas

¹¹ Cf. también a este respecto J. M. Bustos Gisbert (1992: 75 s.).

Moreover, HIV strains that become resistant to one drug often become insensitive to other drugs in the same class (a phenomenon **known as cross-resistance**). (TIB1)

gramaticales que son comunes para todos los seres vivos, **el denominado código genético** [...]. (TEB4)

Esta inmunoglobulina [...] sirve de estímulo para que unas células de la sangre **denominadas eosinófilos** [...]. (TEB3)

- Escribiendo entre comas el nuevo término que se va a introducir, procedimiento éste mucho más habitual entre los autores ingleses que entre los españoles, los cuales prefieren expresiones del tipo:

Los pigmentos respiratorios mioglobina y hemoglobina [...]. (TEB4)

[...] antiinflamatorios del tipo glucocorticoides [...]. (TEB3)

Ese afán, como decíamos en líneas superiores, por acercar la ciencia a un público lego o desconocedor de un determinado campo y por establecer la red conceptual en torno a la cual se articula un tema concreto se plasma, igualmente, en la **introducción** de todas y cada una de las **siglas** utilizadas a lo largo de los textos, cuya estructura, en ambas lenguas, es idéntica a las de las clases de texto pertenecientes a los tipos de texto «didáctico-referencial» y «orientado al avance de la ciencia».

Antes de finalizar el presente apartado, comentaremos algunos datos acerca de los restantes elementos metacomunicativos a los que hacíamos referencia en el capítulo 3, es decir, las definiciones y la información acerca de determinadas denominaciones.

Sobre las **definiciones**¹² el dato más significativo digno de ser mencionado es la diferencia entre ambas lenguas en lo que a su frecuencia de aparición se refiere, ya que en inglés sólo alcanza un 0,23% frente al 1,32% de los textos españoles. Puesto que este elemento metacomunicativo ya ha sido tratado en el apartado 5.2.1.1, no es preciso detenernos más en él.

Por último, cabe añadir que la presencia de la **información sobre determinadas denominaciones** —con un 0,64% en los primeros y un 0,21% en los segundos—, es prácticamente nula, circunstancia que se explica por la función comunicativa de la clase de texto que aquí nos ocupa. Es decir, los emisores en ambas lenguas de la clase de texto «artículo de divulgación» se sirven de los elementos metacomunicativos mencionados a lo largo del presente apartado (fig. 4) con el fin de proporcionar a una audiencia desconocedora, en mayor o menor medida, de los conocimientos y avances científicos contenidos que se consideran interesantes o despiertan el interés entre el público, por lo que aquellos elementos metacomunicativos que contribuyen a introducir al destinatario en una disciplina concreta y a proporcionarle un marco teórico y conceptual de la misma con el fin de capacitarlo para hacer un uso activo de su terminología no tienen cabida en las clases de texto pertenecientes al tipo de texto divulgativo (cf. S. Göpferich/P. A. Schmitt 1996: 393).

¹² En este sentido, F. J. Fernández Polo (1999: 198) también sostiene que en estas clases de texto no es frecuente encontrar este tipo de elementos metacomunicativos.

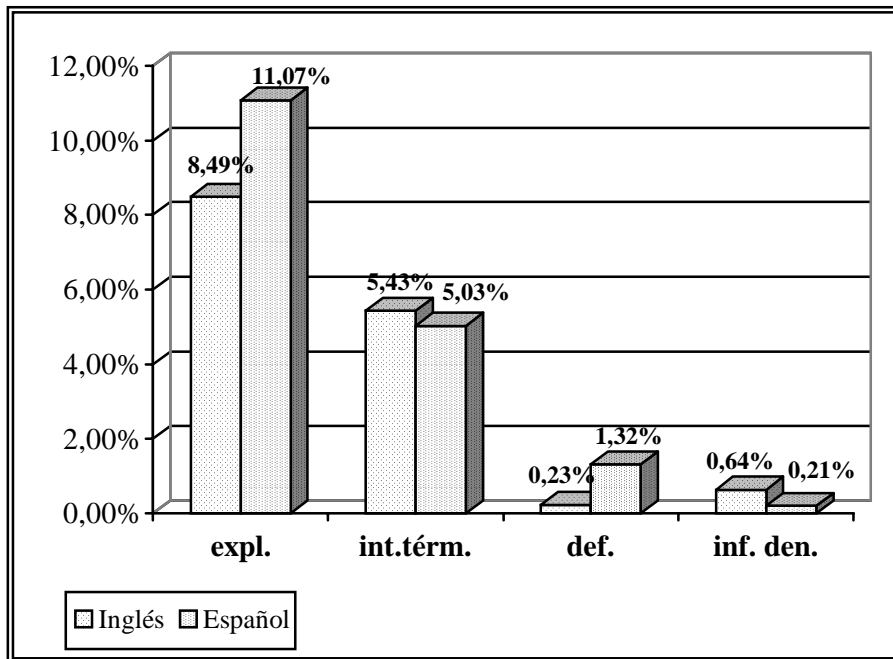


Fig. 4. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «artículo de divulgación»

5.2.2. Elementos metacomunicativos en las clases de texto adscritas al tipo de texto didáctico-referencial

5.2.2.1. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «manual»

Tanto en los textos ingleses como en los españoles lo habitual es anunciar el tópico y subtópicos mediante los títulos y subtítulos correspondientes, encargados de revelar al destinatario la intención del autor, los cuales, en ocasiones, figuran justo al comienzo del texto (vid. *infra*),¹³ contribuyendo a distribuir la materia y a proporcionar al lector una visión de conjunto de la misma.

¹³ Ejemplo tomado de M. Fraga/J. Forteza/F. J. Pardo Mindán (2000: 661).

Introducción

Malformaciones congénitas

Inflamaciones

Tumores de células germinales

Linfomas

Tumores neurogénicos

Metástasis

Timo

Anatomía e histología normal

Anormalidades del desarrollo

Tumores

Timoma

Carcinoma tímico

Carcinoide tímico

Bibliografía

No obstante, los emisores de esta clase de texto también se sirven de marcadores introductorios, si bien estos son mucho más esclarecedores y tendentes a facilitar al destinatario la intención del autor en los textos ingleses (independientemente del tipo de destinatario), y más «sobrios» en los textos españoles. Aún más, mientras que en los manuales escritos en inglés se anuncia claramente el tópico a través de marcadores tales como:

This chapter concentrates on mediastinal masses that are of neoplastic origin. Approximately 30% of primary mediastinal masses are malignant, and all, except thymomas and thymic carcinomas, occur elsewhere in the body and are dealt with in greater detail in other chapters. (TIC3)

This chapter describes how genetic information is used to synthesize proteins, some of the factors that govern the selective expression of genetic information, the process by which DNA molecules are replicated and their genetic information passed on to daughter cells during cell division, and how altering the genetic message—mutation—can lead to the class of diseases known as inherited disorders as well as to cancers. (TIC4)

en los manuales escritos en español, por el contrario, lo habitual es conocer el tópico y subtópicos mediante los títulos y subtítulos correspondientes.

Un tanto de lo mismo puede afirmarse en torno a los marcadores encargados de la **señalización de cambio de tópico**, más explícitos en inglés como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

The role of mediastinoscopy in the evaluation of a mediastinal mass is discussed in the next section. (TIC3)

This completes our overview of the gastrointestinal system. Since its major task is digestion and absorption, we begin our more detailed description with these processes. Subsequent sections of the chapter will then describe, organ by organ, regulation of the secretions and motility that produce the optimal conditions for digestion and absorption. (TIC5)

mientras que en español la señalización de cambio de tópico se realiza en la mayoría de los casos sólo mediante los títulos y subtítulos.

Los **reformuladores recapitulativos**, que, recordamos, «presentan su miembro del discurso como una conclusión o recapitulación a partir de su miembro anterior o de una serie de ellos» (M. A. Martín Zorraquino/J. Portolés Lázaro 1999: 4133), cobran en este contexto una especial importancia por la función que desempeñan. De nuevo, son más frecuentes en los textos escritos en lengua inglesa, sobre todo en aquellos cuyos destinatarios son alumnos en la etapa de la enseñanza pregraduada, y presentan más variedad que los escritos en español:

As mentioned earlier [...]. (TIC4)	Como hemos visto, la simple localización topográfica [...]. (TEC4)
To summarize [...]. (TIC4)	
As we have seen [...]. (TIC5)	Como ya hemos mencionado, la genética [...]. (TEC2)
As noted earlier [...]. (TIC5)	

Llegados a este punto, resulta necesario detenerse en el empleo por parte de los productores textuales de elementos no verbales con un marcado carácter recapitulativo.

Sobre las diversas funciones de dichos elementos en los textos englobados bajo el tipo textual «didáctico-referencial» se han pronunciado algunos autores como G. A. Myers (1992), K. -D. Baumann (1998a) y S. Darian (2001).

Según S. Darian (2001:18-24), que ha examinado minuciosamente los distintos procedimientos de visualización y sus funciones en diversas clases de texto, haciendo especial hincapié en el estudio de una clase de texto concreta —«*science textbooks*»—,

los elementos no verbales cumplen diversas funciones, entre las que destacamos la que hemos denominado «recapitulación». Dicho autor explica esta función del siguiente modo:

Una función importante de los elementos no verbales [...] es su capacidad de recapitular una considerable cantidad de información previamente dada. [...] ¿Cuáles son los motivos para recapitular? Estos son: ayudar a recordar, comprender y la referencia rápida. (2001: 22)

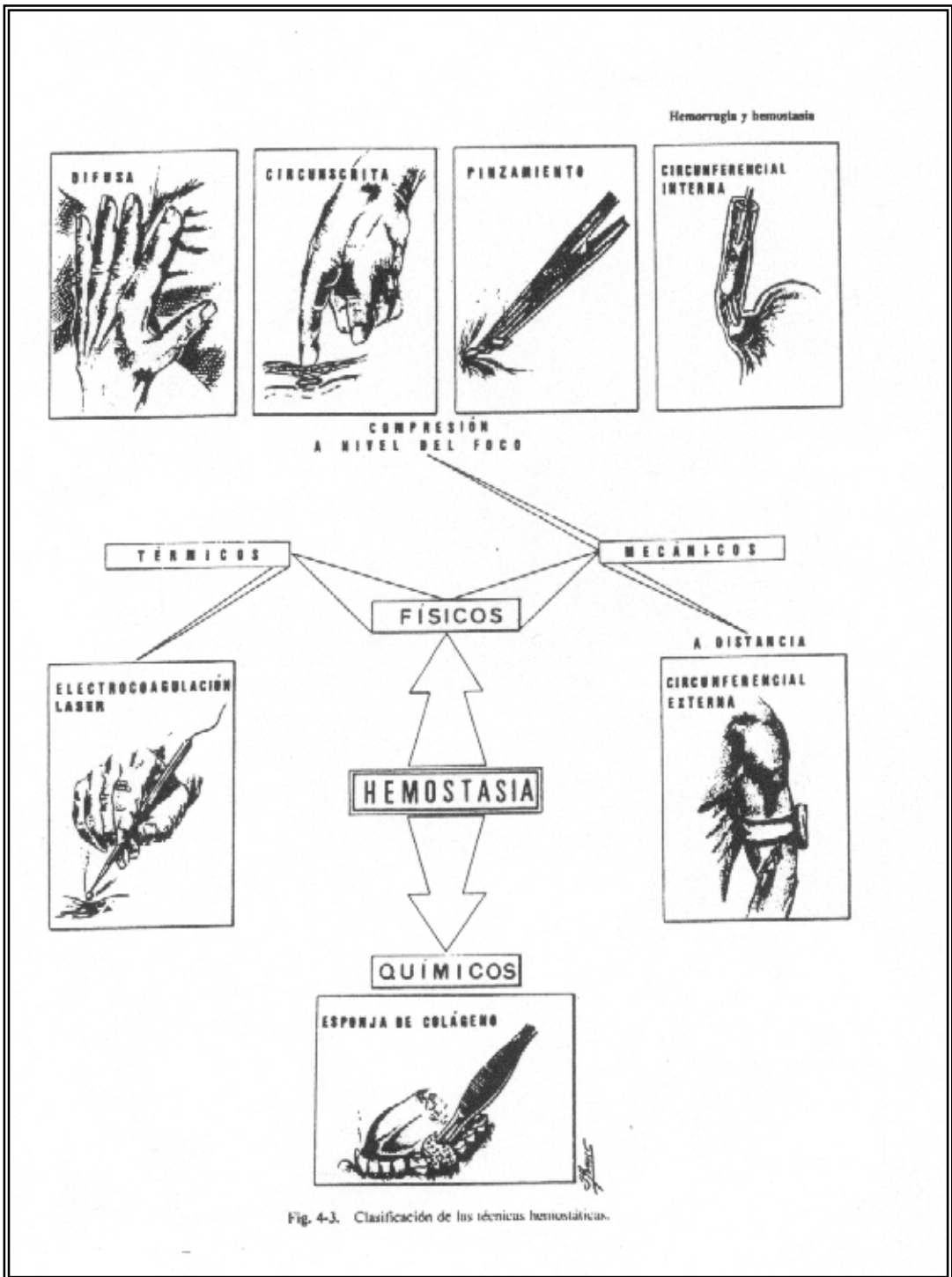
En efecto, el autor de la clase de texto «manual», debido en parte a la extensión de los textos que produce, se sirve de dibujos, ilustraciones con objeto de facilitar al destinatario la comprensión y retención de la información suministrada, así como de tablas, con las cuales, como indica I. -A. Busch-Lauer (1998: 114), «no es necesario la repetición de palabras en el texto. Este tipo de presentación resulta muy eficaz para condensar información, aumentar la retención de la misma [...] de un modo muy ilustrativo».

El ejemplo que mostramos a continuación es una clara muestra de los argumentos que acabamos de aducir.

En este texto,¹⁴ en el que se introduce al alumnado a los fundamentos de la hemorragia y hemostasia, el autor dedica un extenso apartado a los diversos procedimientos y técnicas existentes para detener las hemorragias de las paredes vasculares lesionadas. Apartado plagado de subapartados y subdivisiones de los subapartados, si bien los primeros aparecen claramente numerados con cifras arábigas y los segundos con letras minúsculas cursivas seguidas de paréntesis de cierre redondo.

¹⁴ Ejemplo tomado de C. Pera (1996: 125).

A pesar de la transparencia en las divisiones y subdivisiones de dicho apartado, la densidad conceptual y terminológica es ingente, de ahí la necesidad de ofrecer, mediante la ayuda de un esquema en el que se interrelaciona la información verbal y la no verbal (vid. *infra*), una presentación breve de conjunto de lo que ya se ha dicho más extensamente en líneas anteriores, lo que contribuye además a facilitar al destinatario la comprensión y retención de lo expuesto, pues, como afirma S. Darian, «[...] cuanto más tangible es un concepto o fenómeno, más fácil resulta comprenderlo y recordarlo» (2001: 21).



A la hora de estudiar el material no verbal del que se sirven los productores textuales para el cumplimiento de determinadas funciones, un factor inherente al mismo e ineludible es el tipo de interrelación existente entre los elementos no verbales y el texto lingüístico, así como su manifestación. Ateniéndonos a los resultados de nuestro corpus, podemos afirmar que la remisión al material no verbal que tiene por función servir de recapitulación se indica, tanto en inglés como en español, a través del uso de paréntesis y suele aparecer justo al final del párrafo, que introduce *grosso modo* la información que posteriormente será recapitulada mediante los procederes de visualización que el emisor considere más oportunos, como puede apreciarse en el ejemplo que mostramos a continuación:

Todas las técnicas hemostáticas, que serán efectivas en cuanto se fundamenten en un proceso biológico de *hemostasia natural* o *espontánea*, pueden clasificarse así (fig. 4-3): (TEC5)

No obstante las similitudes en este sentido, se observan diferencias en ambos sistemas lingüísticos a la hora de escribir las remisiones, ya sean a figuras, cuadros o tablas, las cuales se escriben en inglés con mayúscula, aunque no vayan a comienzo de frase, mientras que en español se escriben en minúscula. Diferencias, por cierto, dignas de ser tenidas en cuenta con objeto de evitar posibles anglicismos ortográficos.

En cuanto a los marcadores de conclusión, estos, por la función comunicativa de la clase de texto «manual», no tienen razón de ser, por lo que no vamos a detenernos en este aspecto.

Antes de finalizar esta sección dedicada al estudio de los marcadores, resulta necesario hacer una observación en torno a dos de ellos: los encargados de la señalización de cambio de tópico y los reformuladores recapitulativos, cuyo empleo viene determinado de forma evidente en ambas lenguas por el destinatario al que va dirigida la clase de texto que aquí nos ocupa y que, asimismo, puede hacerse extensible a la mayoría de los recursos que configuran el presente apartado.

Ya en el apartado 2.5.2, conscientes de que los receptores a los que van dirigidas las clases de texto son los que determinan, en parte, el código utilizado, configuramos este de manera gráfica en el cuarto nivel de la tipología con el objetivo de plasmar la posibilidad de la disminución o intensificación del grado de abstracción de las clases de texto englobadas en cada uno de los compartimentos según los receptores de las mismas. Como ya explicamos en su momento (vid. 4.2), el tipo de destinatarios al que van destinadas las clases de texto pertenecientes al tipo textual «didáctico-referencial» en el ámbito biomédico no está integrado únicamente por alumnos inexpertos que precisan disponer de un instrumento de formación teórica con el fin de responder adecuadamente a los objetivos docentes de las asignaturas que les son impartidas; sus «consumidores» son, asimismo, licenciados médicos, médicos de otras especialidades, médicos que inician su formación en una especialidad determinada. En aquellos casos en que los destinatarios constituyen un grupo homogéneo como, por ejemplo, puede apreciarse en la obra *Human Physiology. The Mechanisms of Body Function* de A. Vander et al. (1998), el empleo de los dos elementos metacomunicativos a los que hacíamos referencia en líneas superiores se ajusta a las necesidades de dicho grupo; así, cuanto más inexpertos son los destinatarios, mayor es el uso de dichos elementos por parte del productor textual. Sin embargo, la diversidad de destinatarios a la que aludíamos anteriormente confluye, con frecuencia, en un mismo texto (vid. 4.2); en

estos casos, no son los «principiantes» los que determinan el empleo de los elementos antedichos, sino el grupo de destinatarios con mayor grado de conocimientos, circunstancia ésta que debería tenerse en cuenta en el ámbito docente a la hora de seleccionar el material didáctico más adecuado para la formación de traductores.

El elemento metacomunicativo que vamos a tratar a continuación es la **definición**, recurso discursivo por excelencia de la clase de texto objeto de estudio, tal y como puede apreciarse en el siguiente gráfico:

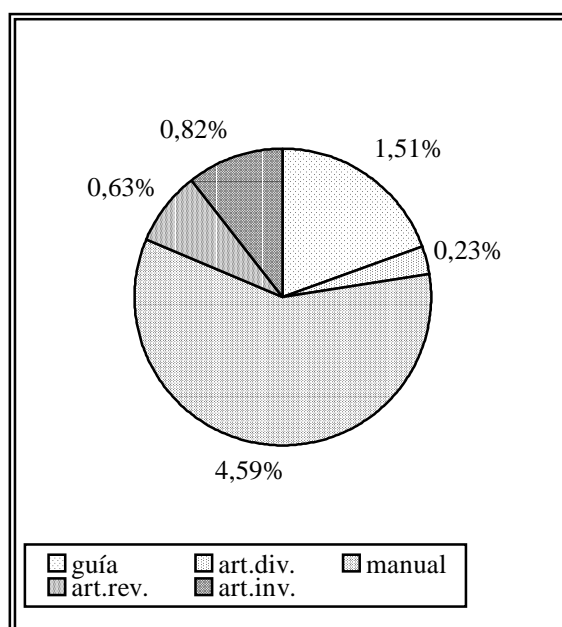


Fig. 5. La definición en los textos ingleses

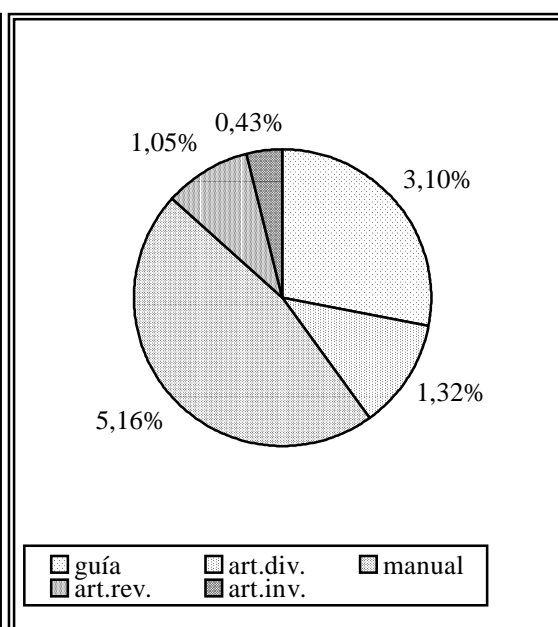


Fig. 6. La definición en los textos españoles

Al contrario de lo que sucedía en la clase de texto «guía», en la que se observaba un uso exclusivo de un modelo básico de definición (*A is/are-es/son B [which C]*), en los textos de los sistemas lingüísticos objeto de estudio se aprecia más variedad y diferencias entre ambos. Así, en inglés, el tipo de definición que con mayor frecuencia aparece en la clase de texto «manual» corresponde al modelo *B [which C] is/are known as A*, seguido de *A is/are B [which C]*; sin embargo, los textos en lengua española,

aunque en ellos se detecta una preferencia por el modelo *A es/son B [which C]* seguido de *B [which C] se denomina/n, recibe/n el nombre de A*, muestran mayor diversidad en el uso de la definición.

La terminología biomédica, como la de otras ramas de la ciencia, goza de su propia historia, sus mecanismos de crecimiento o expansión y otras características que aquellos que se dedican a su estudio deben conocer, y este es el contexto idóneo para su difusión.

La **información sobre determinadas denominaciones** tiene varios propósitos:

- Indicar su origen etimológico.

Es un término que deriva de la palabra *gen*, que en griego significa «llegar a ser». (TEC2)

- Explicar la preferencia por ciertas denominaciones ante la existencia de otras.

En general se prefiere esta denominación [carcinoma tímico] a la de timoma maligno tipo II, porque, a diferencia del timoma “convencional”, presenta atipia citológica. (TEC4)

- Mostrar el porqué de una denominación en concreto.

The term **cervical intraepithelial neoplasia (CIN)** has been introduced to cover the whole spectrum of premalignant change in cervical epithelium. (TIC2)

- Informar sobre denominaciones anteriores ya en desuso.

Tiempo de protrombina (TP). Conocido clásicamente como tiempo de Quick [...]. (TEC5)

- Corregir el uso incorrecto de las mismas por parte de los profesionales de la biomedicina.

Even the term 'blunt duct adenosis' is questionable, since it is used by some to describe an organoid hypertrophy of the lobular acini and by others to indicate a minor hyperplasia of acinar cells. (TIC2)

Ciertamente, todas las funciones que acabamos de enumerar tienen lugar tanto en los textos escritos en inglés como en los redactados en español; no obstante, hemos observado en los primeros cierta predilección por la última función, mientras que en los segundos ocupa un lugar destacado el remontarse al origen etimológico de las palabras.

Con la intención de proporcionar al destinatario un marco teórico y conceptual a fin de capacitarlo para hacer un uso activo de la terminología de las diversas disciplinas que configuran nuestro campo de estudio, los emisores se sirven de la **introducción de nuevos términos**.

Resulta curioso observar cómo la pertenencia de una clase de texto a un tipo textual concreto condiciona el modo en que se utiliza un mismo elemento metacomunicativo. Si bien en la clase de texto «artículo de divulgación» lo habitual es llevar a cabo la introducción de nuevos términos mediante, básicamente, dos procedimientos, en la clase de texto «manual» los productores textuales, de ambos sistemas lingüísticos, se afanan por mostrar todo un inventario de procedimientos. No obstante, es preciso señalar la predilección de unos y otros por dos estructuras específicas. Mientras que en los textos en inglés se aprecia claramente una preferencia por introducir los nuevos términos a través de *known as*, en los textos escritos en lengua española su posición figura entre paréntesis en la mayoría de los casos (utilizado en 50 ocasiones).

En cuanto a la **explicación**, la diferencia entre ambas lenguas no reside tanto en la frecuencia con la que los emisores de los textos recurren a ella —un 2,46% en inglés y un 3,19% en español— como en la manera de formularla. Como explicamos en el apartado 5.2.1.2, dicho elemento metacomunicativo puede formularse de dos modos, bien mediante signos ortográficos sintagmáticos, bien haciendo uso de reformuladores explicativos.

Las diversas formas en que los productores textuales introducen una explicación sirviéndose del primer procedimiento aparecen ilustradas, por orden de preferencia, en los ejemplos que figuran a continuación:

<p>Duct ectasia (dilatation of ducts) and duct papilloma may each [...]. (TIC2)</p>	<p>[...] provoca la vaporización de los líquidos orgánicos y la pirólisis (descomposición química por el calor)</p>
<p>Between meals, secreted bile is stored in the gallbladder, a small sac underneath the liver which branches from the common hepatic duct. (TIC5)</p>	<p>[...]. (TEC5)</p> <p>[...] es la falta de disyunción, un error en la separación de los cromosomas homólogos y las cromátidas durante la meiosis [...] o en la separación de los cromosomas (durante la mitosis). (TEC2)</p>

De entre los diversos reformuladores explicativos disponibles en ambas lenguas, en las clases de texto objeto de análisis predomina el empleo de *that is, for example, in*

other words y *thus* en inglés, mientras que los emisores de lengua española se decantan en su mayoría por el uso de *es decir*, seguido de *así*.

Como se habrá podido observar, con este elemento metacomunicativo se produce el mismo fenómeno anteriormente mencionado. Los productores textuales, ante el mismo abanico de posibilidades que le brinda un recurso como el que acabamos de exponer, sólo hacen uso de aquellas formas que se adaptan a las convenciones de la clase de texto en cuestión, renunciando a aquellas que son más propias de otras clases textuales. Observación ésta que queda ilustrada claramente recordando el uso de los signos ortográficos para formular una explicación por parte de los emisores de las clases de texto «artículo de divulgación» y «manual» en lengua española. Así, mientras que en las primeras lo usual era el empleo de la coma, en las segundas, los paréntesis son los que constituyen el signo ortográfico más utilizado. Fenómeno, en definitiva, que debe llevarnos a huir de las generalizaciones y a tenerlo en cuenta en el ámbito docente.

Para finalizar el presente apartado, el siguiente elemento metacomunicativo objeto de atención es el uso de **sinónimos**.

Si bien la repetición léxica es lo usual y viene determinada por la función comunicativa de la clase de texto que aquí nos ocupa (cf. K. Hyland 1999), el recurso a la sinonimia, cuyas funciones difieren notablemente de las que se registran en las clases de texto analizadas anteriormente, también tiene su razón de ser en este contexto y encuentra explicación en las observaciones de B. M. Gutiérrez Rodilla (1998: 97 s.), quien considera que las causas más importantes de sinonimia terminológica en la actualidad son tres:¹⁵

¹⁵ Por razones obvias, solamente el último razonamiento de sinonimia terminológica lo aplicamos a las clases de texto de lengua española.

«—En primer lugar, el que haya diversas «escuelas» que se empeñan en designar los mismos conceptos con diferentes nombres [...].

—En segundo lugar, la estandarización de los tecnicismos que aboca a la coexistencia, durante un largo periodo, del viejo término y el nuevo estandarizado [...].

—Más importante que los dos anteriores en la generación de términos sinónimos es el predominio que el inglés americano ejerce como lengua principal de trabajo científico; a lo que se asocia un gran desconocimiento de la lengua propia por parte de muchos de nuestros investigadores e, incluso, el desprecio hacia ella que comparten con algunos traductores [...].»

Puede que el predominio del inglés (o la arrogancia de algunos escritores) sea el causante de que en los textos españoles aparezca junto a un término su sinónimo en lengua inglesa. Los productores de dicha clase de texto hallan aquí el lugar idóneo para ir «familiarizando» a sus discípulos con aquellos términos y expresiones tan usuales en los textos dirigidos a los profesionales de la biomedicina, en los cuales se produce un uso abusivo de anglicismos, colaborando, quizás inconscientemente, al deterioro del lenguaje biomédico.

Por último, cada una de las siglas son introducidas cuando aparecen por primera vez en el texto, independientemente del grupo de destinatarios al que va dirigido el texto en cuestión.

5.2.3. Elementos metacomunicativos en las clases de texto adscritas al tipo de texto orientado al avance de la ciencia

5.2.3.1. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «revisión»

Al inglés se le ha descrito como una lengua *writer-responsible*, tendente a demostrar «una actitud positiva hacia la utilización de estrategias de apoyo al lector, entre ellas la explicitación de señales de la organización y la estructura del texto a través del empleo de conectores textuales» (F. J. Fernández Polo 1999: 131). Dicho autor, consciente de la escasez de estudios en torno a las diferencias entre el inglés y el español respecto a dicho tema, pone de manifiesto que las investigaciones «parecen apuntar a que en efecto esta última lengua favorece una retórica menos explícita que el inglés [...]» (1999: 179). Sin embargo, esta suposición no parece verse respaldada a la vista de los resultados de nuestras indagaciones acerca de determinados elementos metacomunicativos tales como los **marcadores** en la clase de texto objeto de análisis.

El artículo de revisión, como explica E. D. Huth (1992: 82 s.), suele contestar a una pregunta o una serie de preguntas estrechamente vinculadas. Tanto en inglés como en español, dicha pregunta, formulada o implícita, no suele aparecer al inicio del artículo, sino tras explicar por qué es el momento idóneo de plantear la cuestión de la revisión. Lo que sí difiere de una lengua a otra es, desde el punto de vista de la macroestructura, el lugar en el que se anuncia el tópico. Así, mientras los autores de los textos en inglés suelen presentarlo al destinatario en la sección «Introducción», los autores de los textos en español tienden a anunciar el tópico en la sección «Resumen», siempre que esta se incluya en el artículo. Aunque ambas lenguas muestran una desigualdad notoria en cuanto a la longitud de los marcadores introductorios —mucho

más extensos, por cierto, en español que en inglés—, sus estructuras sí presentan cierta similitud, si bien cabe subrayar el uso de la voz pasiva en las revisiones españolas, ausente en las inglesas:

In the present review, we describe the evidence suggesting that CRF is [...]. (TID1)

This paper is an analytical review of the literature on the physiological [...]. (TID4)

Here we will review the role of AAV vectors in the field of [...]. (TID5)

En la presente revisión discutimos las distintas hepatopatías relacionadas con la enfermedad celíaca [...]. (TED5)

La presente revisión actualiza los conocimientos sobre la relación EC-hepatopatías. (TED5)

En esta revisión, intentaremos contestar a estas preguntas y valorar [...]. (TED5)

En este trabajo se realiza una revisión de los principales nutrientes [...]. (TED3)

Se realiza una revisión de la literatura, a propósito de un caso [...]. (TED4)

En estos textos escritos por los profesionales de la salud, la **señalización de cambio de tópico** se efectúa a través de tres procedimientos que explicamos a continuación.

a) Mediante subepígrafes, que, según E. D. Huth (1992: 84 s.), suelen responder a tres tipos de secuencias distintas.

En la revisión descriptiva, lo usual es hallar las siguientes secciones:

Etiología

Cuadro clínico/Manifestaciones (clínicas, radiológicas, de laboratorio)

Diagnóstico

Pronóstico

Prevención

Terapia

secciones que nos recuerdan al orden que presentan algunos textos de las clases textuales «guía» y «manual», con las que se persigue la transmisión de un conocimiento estructurado de las entidades nosológicas.

Cabe añadir que para la exposición de otros temas pueden ser de utilidad otro tipo de secuencias. E. D. Huth afirma a este respecto que «los temas pueden presentarse desde una perspectiva general a una particular, o desde los componentes de un sistema a su estructura integrada» (1992: 84 s.).

Por último, otro tipo de secuencia que se observa en la clase de texto «revisión» es aquella que va de los problemas más frecuentes e importantes a los más raros o singulares (cf. E. D. Huth 1992).

b) Marcadores del tipo

A continuación, vamos a comentar las distintas hepatopatías asociadas a la EC [...], comenzando por la más frecuente e inespecífica de ellas (hepatitis reactiva), y siguiendo por otras entidades específicas, pero con una asociación más discutible. (TED5)

c) Interrogaciones.

En efecto, en los textos analizados hemos observado el empleo de este mecanismo discursivo, tanto en los subtítulos de los diversos apartados que componen la clase de texto «revisión» como a principio de párrafo dentro de un apartado, el cual, además de involucrar al lector, tiene por función servir de organizador del discurso, de indicador para pasar de una información ya conocida a otra nueva (cf. P. Webber 1994: 262).

En los textos en lengua inglesa, sin embargo, no hemos apreciado el uso de este mecanismo discursivo y la señalización de cambio de tópico se realiza exclusivamente mediante los subtítulos correspondientes. Por lo tanto, en lo que respecta a este tipo de marcadores, el español, sin lugar a dudas, se muestra más *writer-responsible* que el inglés.

Tanto por la función comunicativa de la clase de texto «revisión» como por el grupo de destinatarios a los que va dirigida, los **reformuladores recapitulativos** no constituyen, en comparación con los de las clases de texto anteriores, uno de los elementos metacomunicativos más utilizados por los emisores de dicha clase de texto. No obstante, cuando el emisor desea facilitar al destinatario la comprensión y retención de la información suministrada, este hace uso de elementos no verbales, en concreto de tablas, las cuales, como ya adelantamos en el apartado anterior, resultan idóneas para cumplir dicha función.

En cuanto al tipo de interrelación que se establece entre los elementos no verbales y el texto lingüístico, así como de su manifestación, cabe hacer los siguientes comentarios. La remisión al material no verbal suele aparecer, tanto en inglés como en español, al comienzo del párrafo en el que se lleva a cabo la recapitulación y se realiza

mediante marcadores del tipo: *Table 1 summarizes [...]* y *La tabla 1 muestra [...]*, o a través del uso de paréntesis; remisiones que se escriben, como ya explicamos en el apartado anterior, en inglés con mayúscula, aunque no vayan a comienzo de frase, y en español con minúscula.

La conclusión es una de las secciones más importantes de la clase de texto objeto de análisis, ya que con ella, como apunta M. Pulido (1989: 745), se encauza el interés del científico y se le ahorra esfuerzos inútiles, pues esta sección, tal y como explica dicho autor, tiene por función (1989: 745):

- «servir de *resumen* o recapitulación de los hallazgos o de los resultados pertinentes» y
- «ofrecer *futuras directrices* en relación con áreas inciertas o más prometedoras para subsiguientes investigaciones.»

En los textos españoles hemos hallado **marcadores de conclusión** del tipo que ofrecemos a continuación:

Las conclusiones de este trabajo quedan recogidas de forma práctica en un decálogo final [...]. (TED3)

Las principales conclusiones de la presente revisión son [...]. (TED5)

Sin embargo, en los textos escritos en inglés la conclusión no se anuncia mediante este tipo de marcadores, sino mediante los epígrafes encargados de abrir dicha sección:

Conclusions	Conclusiones
Conclusion	Conclusión
Summary	

Como era previsible, el empleo de ciertos elementos metacomunicativos¹⁶ experimenta una notable disminución debido al grupo de destinatarios al que va dirigida esta clase de texto.

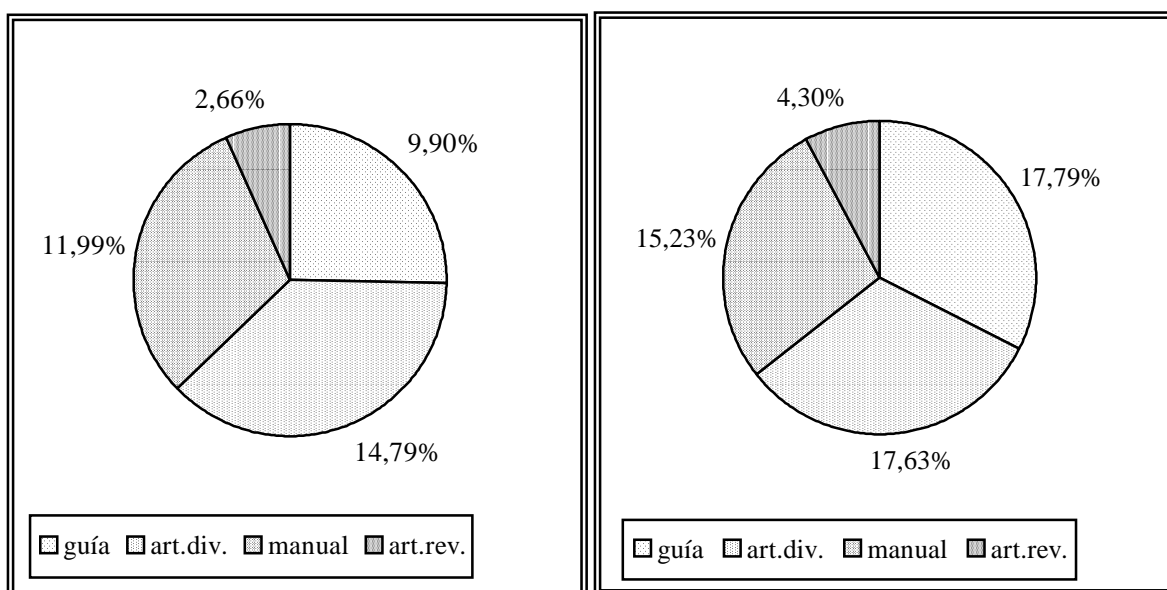


Fig. 7. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «revisión», inglés y español

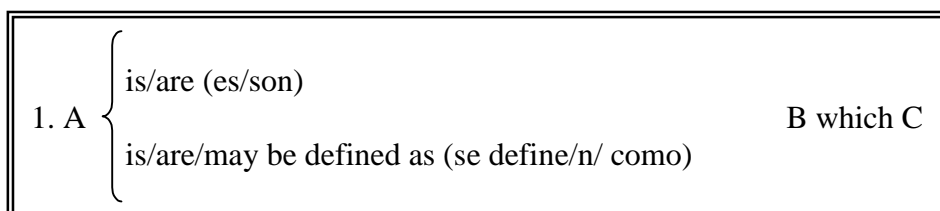
Si bien muy reducidos en ambas lenguas, dichos elementos hacen acto de presencia en los textos analizados, por lo que, a continuación, pasamos a su descripción.

¹⁶ Mostramos aquí la suma de los distintos porcentajes que ha arrojado el análisis de las definiciones, información acerca de determinadas denominaciones, explicaciones e introducción de nuevos términos.

La **explicación** es el elemento metacomunicativo que mayores porcentajes arroja tanto en inglés (1,35%) como en español (2,23%). Frente a la variedad con respecto al empleo de signos ortográficos sintagmáticos como al uso de reformuladores explicativos en los textos pertenecientes a las clases de texto de los dos tipos anteriormente analizados, en este contexto dicho recurso no presenta tanta diversidad. En inglés, la explicación se estructura preferentemente a través de comas y, en segundo plano, del reformulador *that is* y su abreviatura (*i. e.*). En español, se observa cierta predilección por *es decir*, seguido del uso de comas.

En cuanto a la **introducción de nuevos términos**, que alcanza sólo un 0,30% en inglés y un 0,17% en español, se pueden hacer los mismos comentarios que en líneas superiores en torno a la falta de diversidad de dicho elemento y la predilección del inglés por las comas, mientras que el español se decanta por el uso de paréntesis.

La **definición**, sin embargo, adopta prácticamente un único modelo en ambas lenguas, tal y como sucede en los artículos de investigación:



No obstante, el interés de la definición en la clase de texto objeto de estudio no reside tanto en los porcentajes que arroja —un 0,63% en inglés y un 0,97% en español— ni en el modelo que adopta, sino más bien en el lugar que suele ocupar en el texto y la función que desempeña. Y lo mismo puede afirmarse en torno a **la información acerca de determinadas denominaciones**.

Ambos recursos aparecen, en ambas lenguas, en las primeras secciones del texto (Resumen y/o Introducción) o justo después de estas y vienen determinados por la existencia de la ya citada sinonimia terminológica (vid. 5.2.2.1). E. D. Huth hace la siguiente observación al respecto:

Los supuestos términos sinónimos de las enfermedades no siempre tienen el mismo significado para lectores distintos, y de hecho términos diferentes pueden referirse a la misma entidad. Los autores de revisiones que han revisado la literatura médica de más de 5 o 10 años de antigüedad deben explicar cómo relacionan las definiciones y términos actuales con sus equivalentes anteriores. (1992: 84)

Las palabras de E. D. Huth, que nos son de gran utilidad para explicar el motivo por el cual los productores de esta clase de texto se sirven de ambos elementos metacomunicativos, quedan perfectamente ilustradas en el ejemplo que mostramos a continuación:

El término «alergia» se creó con el significado de «desviación del estado original» cuando comenzó a observarse que la inyección de proteínas y suero daba lugar a reacciones inmunológicas dañinas. La palabra «atopia» fue acuñada para diferenciar el síndrome familiar de asma y fiebre del heno relacionado con estas reacciones. Actualmente, ambos términos se utilizan como sinónimos.

La atopia se define generalmente como una condición caracterizada por la respuesta IgE exagerada frente a antígenos inocuos para la mayoría de las personas [...]. (TED6)

Si bien en la clase de texto «revisión» suele respetarse la norma de definir todas las **siglas** la primera vez que aparecen en el texto, cabe señalar que precisamente por el grupo de destinatarios al que va dirigida dicha clase de texto —médicos generales y especialistas, médicos posgraduados y estudiantes— algunas de ellas son utilizadas sin recibir ningún tipo de definición o explicación.

Por último, cabe añadir que la repetición léxica es lo habitual, ya que las clases de texto pertenecientes al tipo de texto que aquí nos ocupa operan con contenidos especializados por lo que deben aspirar a la consecución de dos rasgos principales de la redacción en el ámbito biomédico: la precisión y la claridad, si bien se busca el recurso a la anáfora.

5.2.3.2. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «artículo de investigación»

En 5.1.3.2, apuntábamos que en una de las secciones de los artículos de investigación en la que los investigadores aparecen en posición de sujeto es, en inglés y al contrario de lo que sucede en los textos españoles, en la de la «Introducción» y es en dicha sección en la que se anuncia la **introducción del tópico**.

La introducción del tópico, pues, difiere notablemente de un sistema lingüístico a otro. Así, mientras en los seis artículos de investigación en inglés este se manifiesta a través de marcadores siguiendo una estructura en la que están presentes los autores de una aseveración, en los textos escritos en español lo habitual es introducir el tópico prescindiendo de la expresión explícita del agente, tal y como puede apreciarse en los ejemplos que siguen:

We undertook a study to evaluate the effect of influenza on children by assessing a wide spectrum of illnesses in a large cohort of healthy children over several influenza seasons. (TIE4)

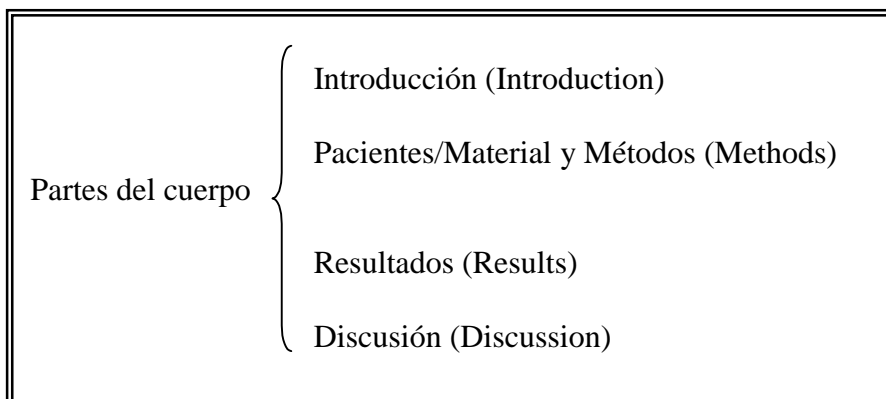
To understand further the health risks associated with cigar smoking, **we examined** the association between cigar smoking [...]. (TIE2)

El objetivo del estudio es comparar las alteraciones de la inmunidad celular en muestras sanguíneas y de LBA asumiendo que las poblaciones linfocitarias sanguíneas expresan el deterioro inmunológico [...]. (TEE1)

Este artículo detalla los resultados obtenidos con un esquema de poliquimioterapia con Cisplatino, Fluorouracilo y [...]. (TEE6)

Lo que sí coincide en ambas lenguas es la posición que dichos marcadores introductorios ocupan en el texto, que, recordamos, siguiendo el esquema de K. N. Nwogu (1997), corresponde al tercer movimiento de dicha sección: presentación de la investigación realizada.

En estas clases de texto, la **señalización de cambio de tópico** se halla perfectamente delimitada por la rígida disposición de las mismas, que responde a la siguiente macroestructura:



Al contrario de lo que ocurre con determinadas clases de texto en las que los **reformuladores recapitulativos** desempeñan un papel muy importante porque ofrecen una exposición breve de conjunto de lo que ya se ha dicho más extensamente en líneas anteriores con el objetivo de «sugerir» al lector qué tipo de información ha de ser recordada, en la clase de texto «artículo de investigación», debido a su función comunicativa, así como al grupo de destinatarios a los que esta va dirigida, los reformuladores recapitulativos no tienen razón de ser.

Si bien la conclusión apenas goza de importancia en determinadas clases de texto (vid. 5.2.1.2), en los artículos de investigación es de sumo interés y constituye una de las secciones más importantes de dicha clase de texto, (sección que se anuncia mediante los epígrafes: «*Discussion*», «*Comment*», «Conclusiones», «Discusión»), pues en ella los autores:

- realzan los resultados obtenidos en la investigación (movimiento 9),
- explican los resultados concretos de la investigación (movimiento 10) y

- expresan las conclusiones de la investigación, resumiendo su contribución al campo científico en cuestión y haciendo constar las líneas de investigación que se podrían seguir (movimiento 11) (cf. K. N. Nwogu 1997).

Es en el movimiento 11, que, como explica dicha autora, es aquel en el que el autor resume su contribución al campo científico en cuestión (1997: 133), donde se observan los **marcadores de conclusión**, los cuales presentan las siguientes estructuras:

In summary, our data confirm that [...]. (TIE2)	En resumen [...]. (TEE1)
The results of the current study document a significant use [...]. (TIE3)	Todo lo anterior indica que [...]. (TEE5)
We conclude that a median of [...]. (TIE1)	En definitiva [...]. (TEE3)
	Por tanto [...]. (TEE4)
	Al finalizar el estudio, concluimos que [...]. (TEE2)

En líneas superiores, hemos comentado que los reformuladores recapitulativos no tienen razón de ser en los artículos de investigación por la función comunicativa, así como por el grupo de destinatarios a los que estos van dirigidos. Y son precisamente estos parámetros los que condicionan el escaso empleo de ciertos elementos

metacomunicativos,¹⁷ que, como puede observarse, constituyen el porcentaje más bajo de entre las restantes clases de texto.

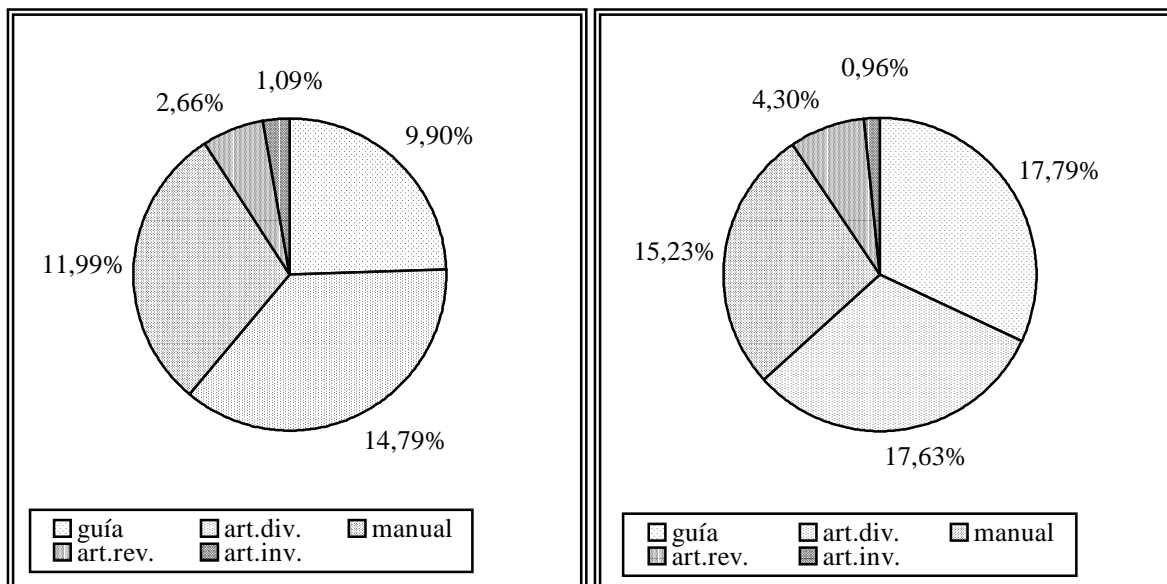


Fig. 8. Elementos metacomunicativos en la clase de texto «artículo de investigación», inglés-español

El destinatario es un especialista perfecto conocedor del código utilizado, de ahí que el uso de los elementos metacomunicativos a los que hemos hecho referencia resulten prácticamente innecesarios en este contexto. Son la definición y la explicación los recursos que hacen acto de presencia en estos textos y aparecen predominantemente en la sección «Introducción», cuyo uso viene determinado por los motivos ya aducidos en el apartado anterior, por lo que no vamos a detenernos más en este tema.

En la clase de texto objeto de análisis, suele respetarse la norma de definir todas las **siglas** la primera vez que aparecen en el texto; con todo, es preciso señalar que, precisamente por el grupo de destinatarios al que va dirigida dicha clase de texto,

¹⁷ Mostramos aquí la suma de los distintos porcentajes que ha arrojado el análisis de las definiciones, información acerca de determinadas denominaciones, explicaciones e introducción de nuevos términos.

algunas de ellas, así como ciertas abreviaturas, son utilizadas sin recibir ningún tipo de definición o explicación.

Del mismo modo que en la clase de texto «revisión» lo habitual es la repetición léxica, la clase de texto «artículo de investigación» presenta asimismo un alto grado de repetición en ambas lenguas, si bien en los textos escritos en español se aprecia un mayor empleo de elementos sustitutivos que repiten las unidades mencionadas que en los textos ingleses, en los cuales la repetición del mismo elemento léxico resulta excesivo, como se advierte en el ejemplo que mostramos a continuación:

To determine whether treatment with raloxifene reduces the risk of breast cancer and to assess the safety of treatment with raloxifene, we analyzed the effect of raloxifene on rates of breast cancer after [...].

(TIE1)

Realizado el análisis intra e interlingüístico de las clases de texto de la comunicación biomédica escrita, pasamos a continuación a reflexionar, con ayuda de los datos aquí obtenidos, en torno a la tan debatida noción de especialidad de los textos, la cual ha sido considerada un factor indispensable a la hora de seleccionar el material textual y la progresión del mismo para la correcta formación de traductores.

5.3. Sobre el grado de especialización de los textos

En el apartado 2.5.2 se explicó que los tres tipos de texto que configuran la comunicación biomédica escrita se han distribuido atendiendo al grado de especialización y abstracción de los mismos a partir de su función comunicativa, del propósito de la transmisión de la información y de los participantes en la comunicación. Puesto que el grado de especialización de los textos ha sido y sigue siendo uno de los criterios tomados como base para establecer la progresión del material textual utilizado en las clases de traducción, estimamos oportuno dedicar un espacio a la reflexión sobre la noción de «especialización» y a las observaciones que nos han llevado a considerar los tres factores arriba mencionados los más idóneos para establecer el grado de especialización y abstracción de los textos. Llegados, pues, a este punto cabe preguntarse qué factores contribuyen a que un texto sea especializado.

Basta ojear la literatura sobre el tema para comprender los múltiples intentos de los estudiosos de los denominados «lenguajes especializados» enfocados a descubrir qué hace que un texto sea o se considere especializado.

Las investigaciones llevadas a cabo con objeto de indagar en los recursos lingüísticos utilizados en la codificación de los textos, determinar las características de los lenguajes especializados frente a la lengua general y establecer el grado de especialidad de los textos evidenciaron pronto sus limitaciones (cf. P. Balboni 1986, H. Kalverkämper 1990, E. M. Stahlheber 1992, S. Göpferich 1995a, H. -R. Fluck 1996, M. T. Cabré Castellví 1999, entre otros) hasta tal punto que se ha llegado a abogar por la disolución de la dicotomía «lenguaje especializado frente a lengua común» (cf. E. M. Stahlheber 1992: 166), a negar la existencia de la lengua de especialidad por considerar que lo que existen son «términos especializados (o científicos), que se pueden, a veces,

usar en distintos contextos o ramas del saber» (C. Balliu 1998: 80), y a proponer, incluso, una nueva dicotomía como sugiere L. Hoffmann (1998a: 166) —comunicación general vs. comunicación especializada—,¹⁸ si bien no tan tajante como la anterior al ser consciente del trasvase permanente entre una y otra, hecho, por cierto, admitido por un gran número de autores (vid. 3.1.2.4).

Sin lugar a dudas, este cambio de perspectiva permite adentrarnos en una pluralidad de situaciones de comunicación especializada,¹⁹ que, a su vez, abre la puerta a un amplísimo abanico de posibilidades discursivas al posibilitarnos ir más allá del mero estudio de los recursos puramente lingüísticos e introducir toda una serie de elementos (extralingüísticos) para su mejor caracterización.

De entre la diversidad de elementos para describir esta pluralidad de situaciones de comunicación especializada y, por ende, la diversidad de textos (y el grado de especialización) a la que conducen dichas situaciones destacamos:

- a) la función comunicativa,
- b) la temática y
- c) los interlocutores.

Comencemos por el segundo de ellos: la **temática**.

El criterio temático ha sido tomado como factor para determinar la especialización de los textos y, por ende, para establecer la progresión en la dificultad y

¹⁸ Cf. también H. Kalverkämper (1998b: 48), M. T. Cabré Castellví (1999: 21-27).

¹⁹ Preferimos hablar de comunicación especializada sin distinguir entre esta y comunicación general, pues como apunta M. T. Cabré Castellví (1999: 21) «[...] las actividades cotidianas de la mayoría de los individuos se desenvuelven en ámbitos especializados, aunque ese carácter cotidiano favorezca que la especialización pase desapercibida».

en la especialización de los textos utilizados como material didáctico en la formación de traductores (cf. N. Gallardo San Salvador 1996: 154).

Ahora bien, atendiendo a los resultados de nuestra investigación y a las observaciones de diversos estudiosos del tema, nos aventuramos a afirmar que la temática, al menos en lo que al ámbito biomédico se refiere, no puede considerarse un criterio ni eficaz ni fiable a la hora de determinar el grado de especialización de los textos, y ello al menos por dos razones:

- Porque en un mismo texto, además de poder hallar nociones tanto generales como especializadas (vid. 3.1.2.4), en lo que respecta a la información de carácter factual, es posible encontrar tanto la información específica de su campo como la compartida por otros campos de la especialidad e, incluso, de la vida común (cf. L. Aznar Mas et al 1989: 26, R. Mayoral Asensio 1990: 10, C. Balliu 1998: 80).
- Porque un mismo tema es susceptible de ser abordado con niveles de complejidad y abstracción diferentes dentro de una misma especialidad:²⁰

[...] un tema puede tratarse a distintos niveles de abstracción, con distintos propósitos comunicativos, en distintas situaciones de comunicación y para distintas funciones lingüísticas. (M. T. Cabré Castellví 1999: 22)

Por consiguiente, a nuestro entender, el grado de especialización de un texto no viene determinado tanto por la temática que este vehicula, sino por la manera en que la vehicula o, más concretamente, por el *por qué* y el *para quién*.

²⁰ Cf. también L. Hoffmann (1983: 69), J. García Palacios (2001: 158), quienes son de la misma opinión.

A continuación, mostramos los resultados de un análisis²¹ que hemos llevado a cabo con objeto de fundamentar nuestra argumentación.

Los textos objeto de estudio vienen constituidos por un artículo extraído de la revista *Muy Interesante* (TEG1) y por un artículo de revisión de la revista *Oncología* (TED4). Ambos textos versan sobre el cáncer de mama, técnicas de diagnóstico, terapias preventivas novedosas, métodos probabilísticos de estimación de riesgo. Ahora bien, aunque ambos textos vehiculan el mismo tema, existen divergencias notorias en cuanto a la forma (vid. *infra*) y el contenido precisamente por la función comunicativa de los mismos y el grupo de destinatarios al que dichos textos van dirigidos.

²¹ Los parámetros de tipo lingüístico utilizados para dicho análisis —elementos metacomunicativos— coinciden con los empleados para la presente investigación. Hacemos aquí caso omiso del parámetro *impersonalidad* y *desagentivación* al considerar que, tras el extenso análisis realizado en los apartados anteriores, los elementos metacomunicativos bastan para justificar nuestras argumentaciones.

LO ÚLTIMO CONTRA EL CÁNCER DE MAMA.

UN COMBATE A PECHO DESCUBIERTO (TEG1)

Elementos metacomunicativos

Marcadores:

- Introdutorios y señalización de cambio de tópico: Títulos y subtítulos atractivos y breves, que buscan llamar la atención y captar el interés de los lectores. Uso de interrogaciones para despertar el interés del lector y provocar la interacción:

Entonces, ¿qué es lo que hizo que el ciclo sea más prematuro sólo en unas? ¿Fue tal vez el cambio hacia una mejor nutrición?

Sustituciones sinonímicas: variedad de expresiones de un mismo concepto con objeto de acercarlo a un público desconocedor del mismo:

tamoxifén

↳ fármaco

↳ sustancia

↳ fármaco antiestrogénico

Abundancia de explicaciones e introducción de nuevos términos y siglas: mecanismos utilizados con el fin de facilitar la comprensión del mensaje a los destinatarios.

Escasez de definiciones y de información sobre determinadas denominaciones, precisamente por la función comunicativa global de esta clase de texto.

Cáncer de mama: consejo. Estado actual (TED4)

Elementos metacomunicativos

Marcadores:

- **Introductorios:** anuncio del tópico en la sección «Resumen»
- **Señalización de cambio de tópico:** mediante subepígrafes e interrogaciones, las cuales, además de involucrar a la comunidad científica, sirven de organizadores del discurso, de indicadores para pasar de una información ya conocida a otra nueva.

¿Es realista esperar que una mujer tome un fármaco hormonal potente diariamente durante años para disminuir la posibilidad de una enfermedad que probablemente no aparezca?

- **De conclusión:** marcada mediante el epígrafe *Conclusiones*, cuya función es servir de resumen, de recapitulación de los hallazgos efectuados y ofrecer futuras directrices en relación con ciertas áreas para subsiguientes investigaciones.

Notable disminución del uso de las **explicaciones** e **introducción de nuevos términos**.

Empleo de la **definición** e **información acerca de determinadas denominaciones** como consecuencia de la sinonimia terminológica.

No todas las siglas que se emplean en el texto se definen.

Veamos cómo la **función comunicativa de los textos** y el **grupo de destinatarios** de los mismos condicionan los mecanismos formales utilizados para su redacción y presentación, y el contenido y los conceptos que en ellos se manejan.

En ambos textos hay una sección dedicada a la quimioprevención y, más concretamente, al tamoxifeno; sin embargo, el tratamiento que dicha sección recibe en cada uno de los textos difiere de manera notoria. El autor del artículo de divulgación es consciente de que su labor consiste en poner los avances y conocimientos generados en el ámbito biomédico de manera comprensible, accesible y amena al alcance de un público no experto, aunque sí con cierta cultura científica, que aspira a ampliar su bagaje cultural. Así, el divulgador, buen conocedor de sus destinatarios y expectativas, de entre toda la información existente al respecto hace una selección, entresaca unas cuantas ideas esenciales y se sirve solamente de aquellos aspectos que considera relevantes para sus posibles «consumidores», en este caso: qué es, para qué sirve, postura de la comunidad científica ante el tratamiento hormonal, en total dos párrafos dedicados al respecto.

Por el contrario, el autor de un artículo de revisión es consciente de que su objeto es analizar, evaluar, sintetizar, resumir información publicada, y de que el interés de los destinatarios al consultar dicha clase de texto puede radicar «en la adquisición de nuevos conocimientos, en la obtención de una síntesis de conocimientos fragmentados —de forma que se logra una interpretación más comprensible de un conjunto de resultados—, en el análisis más objetivo de datos —lo que permite interpretaciones más concluyentes y extrapolaciones o inferencias basadas en pruebas más sólidas—, así como en la detección de influencias importantes sobre los datos que no se mencionaban en los estudios individuales» (Medicina Clínica 1993: 21 s.). Tanto la función comunicativa como las expectativas de los destinatarios condicionan, pues, el contenido

y los conceptos que en esta sección se utilizan y que llega a ocupar 17 párrafos; aquí no sólo se explica qué es, para qué sirve y cuál es la postura de la comunidad científica ante el empleo del tamoxifeno; la información que se transmite es mucho más densa y detallada: mecanismos de acción, pros y contras del uso del tamoxifeno, estudios de la quimioprevención con tamoxifeno, detractores de la misma.

Por consiguiente, tras los resultados de nuestras investigaciones, estamos convencidos de que el tema no puede considerarse un criterio fiable a la hora de determinar la especialización de los textos y, por ende, de establecer la progresión en la dificultad y en la especialización de los textos utilizados como material didáctico en la formación de traductores. A nuestro entender, son la función comunicativa de los textos y el grupo de destinatarios a los que estos van dirigidos lo que contribuye a determinarlo y lo que condiciona los mecanismos formales utilizados para la redacción y presentación de los textos, y el contenido y los conceptos que en ellos se manejan. O, en palabras de H. Schröder (1991: 16 s.),

[...] la función no sólo determina la estructura lingüística del texto, sino también el *qué* del texto [...]. Lo que tengo que decir en torno a un tema no sólo depende del tema en sí, sino también de la situación y de mis intenciones hacia el destinatario [...].

De ahí, una vez más, la importancia de la elaboración de tipologías textuales como la que aquí hemos presentado; ella nos posibilita integrar factores tan importantes como la función comunicativa, el propósito de la transmisión de la información y los participantes en la comunicación, quedando reflejado el grado de abstracción de manera gráfica mediante una flecha en ambas direcciones de la tipología, el cual disminuye de izquierda a derecha conforme aumenta el número potencial de destinatarios, así como la falta de homogeneidad entre los mismos en cuanto a su nivel de conocimientos y sus

expectativas. Todo ello supone una gran ayuda para el docente al constituir una herramienta muy útil a la hora de establecer la progresión en la dificultad y en la especialización de los textos utilizados en el aula.

Llegados a este punto es inevitable detenerse en un aspecto muy debatido entre los docentes y estudiosos de la traducción: el conocimiento del tema, que constituye una de las competencias que han de ser atendidas durante la etapa académica de la formación del traductor, ya que para que su trabajo goce de una calidad suficiente es necesario que posea conocimientos sobre los contenidos de la materia de la que trata el texto de traducción (cf. BDÜ 1986: 4, P. A. Schmitt 1987: 124, J. Maillot 1997: 347, R. Mayoral Asensio 1997/1998: 142, V. Albin 1998: 117, R. Arntz/R. Barczaitis 1998a: 793, H. Lee-Jahnke 1998: 83, I. Navascués Benlloch/A. Hernando Saudan 1998: 148, J. Segura 1998: 43, entre otros).

Ahora bien, si tenemos en cuenta, centrándonos en el ámbito de la biomedicina:

- la amplitud de los saberes biomédicos,²²
- el hecho de que en lo que respecta a la información de carácter factual, es posible encontrar tanto la información específica de su campo como la compartida por otros campos de la especialidad e incluso de la vida común y
- que un mismo tema es susceptible de ser abordado con niveles de complejidad y abstracción diferentes dentro de una misma especialidad,

²² En el caso concreto de la medicina, F. A. Navarro/F. Hernández (1997: 138) sostienen que «la amplitud de los saberes médicos obliga a distinguir varias docenas de especialidades médicas, cada una de ellas con su propio lenguaje especializado. Tan sólo entre las ramas clínicas [...] tenemos la nefrología, la cardiología, la neurología, la oftalmología, la psiquiatría, la dermatología, la gastroenterología, la otorrinolaringología, la ginecología, la hematología, la endocrinología, la reumatología y la pediatría, además de la cirugía y sus múltiples subespecialidades. Y ello sin tener en cuenta las disciplinas básicas o preclínicas, entre las que se incluyen ciencias tan amplias y dispares como la anatomía, la farmacología, la microbiología, la bioquímica, la genética o la inmunología».

conviene preguntarse cómo ha de atenderse dicha competencia en el aula.

Por un lado, hay docentes que se decantan por la elección de varios campos temáticos. Así, N. Gallardo San Salvador (1996: 151) propone para el bloque de Medicina perteneciente a la asignatura Traducción científica y técnica B-A (inglés-español) el estudio de los siguientes campos: «nutrición y deporte, ejercicio físico, nutrición y dieta, obesidad, colesterol, enfermedades cardiovasculares, aceite de oliva, etc.». Otros, como D. Sánchez (1997: 458), habiendo estudiado previamente las líneas de investigación más productivas en el campo de la medicina en los ámbitos españoles y franceses, opta por la elección de un tema concreto: el SIDA,²³ versando el corpus de textos objeto de traducción sobre dicho tema.

Partiendo de las consideraciones anteriores y teniendo en cuenta que lo que los estudiantes necesitan no es el dominio que cabe esperar del experto sino saber adquirir los conocimientos necesarios que le permitan comprender el campo temático (cf. J. Wakabayashi 1996: 357, R. Arntz/R. Barczaitis 1998a: 793), estamos convencidos de que la postura más adecuada es optar por un campo temático (o varios si el contexto académico así lo permite) y escoger el corpus de textos atendiendo al mismo. Es decir, una vez que el docente y alumnado hayan negociado el tema (o temas) que se convertirá en el hilo conductor de las clases de traducción (vid. capítulo 6), por ejemplo el cáncer de pulmón, todas y cada una de las clases de texto seleccionadas como material didáctico versarán sobre dicho tema.

Las ventajas de adoptar esta metodología son numerosas desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje:

²³ C. Balliu adopta también la misma postura (1998: 80).

- Evidencia cómo elementos como la función comunicativa, los interlocutores, la clase de texto repercuten en los mecanismos formales utilizados para la redacción y presentación de los textos, y el contenido y los conceptos que en ellos se manejan.

- Cómo el contexto condiciona el tipo de léxico que se maneja en los textos. Son muchos los autores que se han pronunciado sobre la importancia del conocimiento del léxico, de las palabras para la comprensión del contenido de un texto. Más concretamente, P. San Ginés Aguilar afirma que para «un traductor [...] el universo de la palabra es, quizás, el más importante. Ciertamente, es el elemento más concreto y formal que existe, y a través de ella accedemos a cuanta información deseamos saber» (1997: 56). En efecto, pero ¿qué significa conocer una palabra? De los ocho supuestos básicos que presenta J. Richards (1985: 176-188) para explicar dicha cuestión destacamos los siguientes:²⁴
 - «1. Saber una palabra significa conocer el grado de probabilidad de darse esa palabra en lenguaje hablado y escrito. De muchas otras palabras sabemos al mismo tiempo con qué otras se combinan habitualmente.

 2. Saber una palabra significa saber qué limitaciones rigen para el uso de esa misma palabra según cambien la función y la situación.

 3. Saber una palabra significa conocer las estructuras sintácticas en las que desempeña un papel.

²⁴ Citado por P. J. Slagter (1988: 4).

4. Saber una palabra significa conocer las raíces y las derivaciones y palabras compuestas en las que se presenta.
5. Saber una palabra significa saber qué posición ocupa en una red de asociaciones entre esa palabra y las otras del idioma.
6. Saber una palabra implica conocer su valor semántico.
7. Saber una palabra significa conocer muchos de sus diferentes significados.»

Pues bien, puesto que lo que al estudiante de traducción le interesa es, a nuestro juicio, conocer y «dominar», según el contexto, las unidades léxicas y terminológicas que se utilizan para referirse a los conceptos propios de un campo temático dado,²⁵ la manera de proceder que aquí hemos propuesto resulta muy útil, ya que posibilita al alumnado entre otras cosas:

- comprender la importancia del contexto,
- conocer el índice de variación formal y conceptual de las unidades léxicas, terminológicas del mismo,
- conocer el grado de probabilidad de darse una unidad terminológica en un texto dado,

²⁵ Sobre el tipo de necesidades terminológicas de los traductores, vid. la interesante opinión de M. T. Cabré Castellví (1999).

- conocer la combinación prototípica de los términos y
 - conocer las alternativas denominativas de un mismo concepto y sus condiciones pragmáticas.
- Para concluir, otra de las ventajas que cabe apuntar tiene que ver con la documentación. La propuesta que presentamos contribuye a concienciar al alumnado de la necesidad de utilizar textos paralelos, a no confiar excesivamente en el uso del diccionario, a hacer un uso correcto de los mismos de modo que su labor de documentación sea lo más fructífera posible. Contribuye, asimismo, a fomentar en los estudiantes un hábito que resulta esencial en la profesión, ya que no sólo es imprescindible como estudio introductorio al emprender un trabajo con clases de texto no conocidas, sino que también es muy eficaz al permitir establecer equivalencias, a nivel léxico, adecuadas al contexto, algo que los diccionarios, vocabularios, léxicos especializados no siempre facilitan.

CAPÍTULO 6

**IMPLICACIONES DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DE
TRADUCTORES ESPECIALISTAS EN COMUNICACIÓN
BIOMÉDICA**

Introducción

En este último capítulo pretendemos demostrar las ventajas que ofrece la elaboración de tipologías textuales dentro de un campo del saber para la formación de especialistas en traducción.

En concreto, nuestro objetivo consiste en mostrar de qué manera una tipología textual como la que hemos propuesto en el presente trabajo nos permite cubrir una serie de «lagunas didácticas» tales como:

- introducción del alumnado a la comunicación biomédica y configuración de objetivos de aprendizaje, y
- selección y progresión textual, y establecimiento de pautas didácticas (objetivos de aprendizaje).¹

Además, si tenemos en cuenta las dificultades que ya de por sí entraña la traducción en el ámbito biomédico (vid. 6.1) y las características del educando, es decir, la formación humanística de la mayoría de los estudiantes y las graves deficiencias que presentan en cuanto a su dominio del español y el desconocimiento de las variedades textuales, así como la inexistencia de una metodología de las asignaturas de contenido eficaz y destinada a satisfacer las necesidades del aprendiz de traductor (vid. 1.1.3 y 1.2), disponer de una tipología textual en la que se integran factores tan importantes como la función social, el contenido informativo y la forma textual es de sumo interés para introducir al alumnado en un campo del saber en el que presenta deficiencias notorias.

En los apartados siguientes trataremos de explicar de qué manera la tipología textual de la comunicación biomédica contribuye a corregir las lagunas didácticas mencionadas en líneas superiores.

¹ Los objetivos de aprendizaje y problemas de traducción que aquí proponemos se derivan de las divergencias interlingüísticas halladas en el análisis que hemos llevado a cabo en el capítulo 5. Esto quiere decir que los problemas originados, por ejemplo, de la traducción de la terminología biomédica no son objeto de nuestra atención y no forman parte de la elaboración de dichos objetivos, ya que no es nuestro propósito presentar un marco metodológico en el que se contemplen todos y cada uno de los factores que caracterizan la traducción en el ámbito biomédico, sino mostrar cómo los resultados de nuestras indagaciones contribuyen a diseñar objetivos de aprendizaje y definir problemas de traducción, basados en datos empíricos, y vincularlos con tipos/clases de texto.

6.1. Problemas generales de la traducción biomédica

H. Fischbach (1986: 16), refiriéndose en concreto al ámbito de la medicina, sostiene que, al constituir ésta una de las ramas más antiguas del saber humano, la traducción médica ofrece una serie de ventajas de las que no gozan otros tipos de traducción, a saber:

- La universalidad de la materia —el cuerpo humano y sus funciones—; así, el hecho de que los objetos o conceptos objeto de traducción sean iguales «le da al traductor médico ventaja sobre sus colegas de otros campos» (H. Fischbach 1986: 19). Sin embargo, la medicina no se centra exclusivamente en cuestiones de tipo anatómico y fisiológico, por cierto, no exentas de problemas desde el punto de vista de la traducción como indica P. Newmark (cf. 1976a: 43). Pensemos por un momento en la investigación clínica y epidemiológica, la cual se sirve con mucha frecuencia de toda una serie de términos más propios de la estadística que de la medicina: análisis de la covarianza (*analysis of covariance, ANCOVA*), asignación aleatoria (*randomized assignment, randomization*), coeficiente de variación (*CV*) (*coefficient of variation, CV*), distribución χ^2 (*chi-square distribution*), distribución de Poisson (*Poisson distribution*), estudio de casos y controles (*case-control study*), falso positivo (*false positive*), muestra estratificada (*stratified sample*), muestreo por conglomerados (*cluster sampling*), número aleatorio (*random number*), orden de rangos (*rank order*), prueba de la *t* de Student (*Student's test*), regresión a la media (*regression to the mean or regression toward the mean*), sesgo (*bias*), tamaño de la muestra, cálculo (*sample size calculation*), umbral valor predictivo negativo (*negative predictive value*), etc.² En realidad, la

² Ejemplos tomados de F. A. Navarro/N. Demarta/J.-C. Farina/J.-P. Geri/M. Gasser/M. Köhler (1997, 1998) y de J. E. Baños/C. Brotons/M. Farré (1998).

medicina ha experimentado tal desarrollo —materias como la genética, inmunología, biología molecular han ampliado enormemente los saberes médicos—³ que el mismo H. Fischbach, al final de su exposición, reconoce que la labor del traductor médico se ha visto dificultada por la incursión de toda una serie de disciplinas en la medicina y, por ende, debe ampliar sus horizontes más allá del cuerpo humano y su patrimonio de prefijos y sufijos grecolatinos, y adquirir conocimientos más que superficiales de materias como, por ejemplo, la física, química, electrónica y estadística para poder dedicarse en condiciones a la traducción médica (cf. 1986: 21).

- Disponibilidad de fuentes de documentación. No cabe la menor duda de que las fuentes de documentación de las que dispone un traductor especialista en comunicación biomédica son diversas y numerosas —diccionarios, enciclopedias, monografías, manuales, libros de texto, revistas, sin olvidar el acceso a Internet y a todas las posibilidades que ofrece—, y su labor de documentación mediante textos paralelos se efectuará con gran éxito sobre todo si la lengua a la que traduce es del español al inglés, ya que, como indica I. Williams (1999b: 197), cuando se trata de «la traducción de artículos de investigación o de casos clínicos del español al inglés, no es difícil conseguir textos paralelos idóneos, ya que más del 85% de las referencias bibliográficas citadas por los investigadores españoles son de revistas en lengua inglesa. Para el caso inverso [...] la búsqueda es más complicada». Y es más complicada porque, como se señala en R. Mayoral Asensio (1997/1998: 151), «en lo que respecta a investigación puntera de trabajos especializados no hay nada redactado en español, ya

³ De ahí que prefiramos el término «biomédico», en consonancia, asimismo, con los autores de habla inglesa (cf. F. A. Navarro 2000: 55).

que los grupos de investigación utilizan las revistas extranjeras para su publicación e incluso los redactan en algunos casos directamente al inglés».

- La equivalencia léxica, al basarse la terminología biomédica en vocablos procedentes de las lenguas clásicas o neologismos, como ya indicamos en el apartado 3.1.2.2, creados a partir de raíces, prefijos o sufijos de origen grecolatino y comunes a las lenguas occidentales, supone otra ventaja para el traductor biomédico. Sin embargo, la aparente facilidad de los términos grecolatinos constituye, como apuntan F. A. Navarro/F. Hernández (1997: 143), «un importante problema de traducción, pues los traductores inexpertos tienden a traducir estos términos directamente, cuando la experiencia demuestra que en muchos casos no hay concordancia entre los distintos idiomas». Pensemos, por ejemplo, en la innumerable cantidad de falsos amigos motivados precisamente por esa aparente similitud de los vocablos procedentes de las lenguas clásicas.⁴

Ahora bien, los problemas a los que ha de enfrentarse un estudiante de traducción biomédica no sólo vienen motivados por esa aparente universalidad de la materia, disponibilidad de fuentes de documentación y equivalencia a nivel léxico, sino también por los vicios y alteraciones que se detectan en el lenguaje utilizado por los profesionales de la comunicación biomédica.

⁴ Sobre la aparente facilidad de los términos grecolatinos, vid. también H. van Hoof (1998: 50-56), B. M. Gutiérrez Rodilla (1997, 1998), F. A. Navarro (1998: 451-453).

Al lenguaje científico, y por ende al biomédico, se suele atribuir tres características principales, que, en opinión de B. M. Gutiérrez Rodilla, «[...] son tan sólo unas metas hacia las que parece que tiende este tipo de discurso, puesto que no siempre se dan» (1998: 31). Estas características son la precisión, la neutralidad y la concisión o economía. La primera, como explica dicha autora (1998: 31), «[...] está relacionada en buena medida con la precisión de los términos empleados para la elaboración del mensaje y peligra tanto más cuanto mayor sea la sinonimia, polisemia y homonimia que contengan estos términos». Sin embargo, dicha característica es más teórica que práctica como demuestran diversos autores a través de sus innumerables ejemplos extraídos de textos biomédicos (cf. P. Newmark 1976a, J. M. López Piñero/M. L. Terrada 1990, M. Pilegaard 1997, B. M. Gutiérrez Rodilla 1997, 1998, H. van Hoof 1998, F. A. Navarro/F. Hernández 1997, F. A. Navarro 1998).

Como apunta B. M. Gutiérrez Rodilla, la neutralidad «se relaciona [...] con la impersonalidad que se le atribuye al discurso científico [...]» (1998: 35), la cual, como mostramos en el apartado 3.1.2.1, se consigue, fundamentalmente, mediante procedimientos sintácticos, procedimientos, a propósito, abusivos y cuyo empleo da lugar, en numerosas ocasiones, a expresiones un tanto irrisorias y difíciles de entender como ha quedado patente a través de los ejemplos que hemos ofrecido en lo que a la voz pasiva se refiere (vid. 5.1.3.1 y 5.1.3.2).

Por último, la concisión o economía la explica B. M. Gutiérrez Rodilla en los siguientes términos:

Se trata, por una parte, de una economía semántica relacionada con el número de palabras empleadas, cuyo máximo exponente es la sustitución de frases enteras por una sola palabra mediante la invención de un nuevo término. Por otra parte, este principio afecta también a la simplificación o delimitación de las estructuras

sintácticas e, incluso, al acortamiento de las palabras mediante diversos procedimientos braquigráficos. (1998: 36)

No obstante lo dicho, el hecho de que los conceptos científicos resulten tan complejos implica un número de palabras mayor que para la expresión de conceptos más básicos, dando lugar, por ejemplo, a la creación de sintagmas nominales largos, cuya excesiva extensión dificulta la delimitación de sus límites dentro del discurso o en una simple oración (cf. E. Alcaraz Varó 2000: 31 s.). Valgan de botón de muestra los siguientes ejemplos:

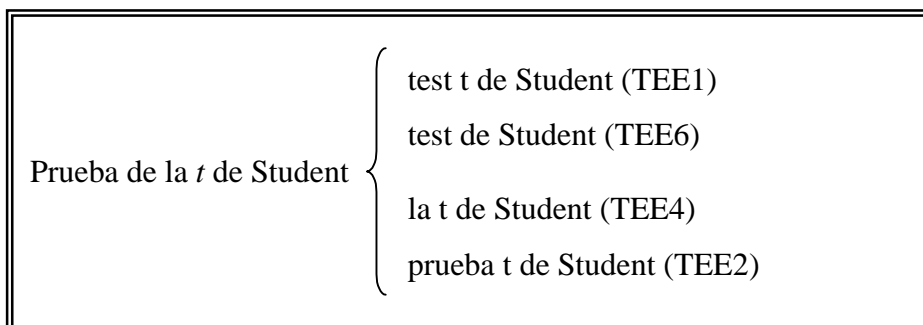
Serum prostate specific antigen (PSA) levels (TIE3)

Double strand linear replicative forms (TIE5)

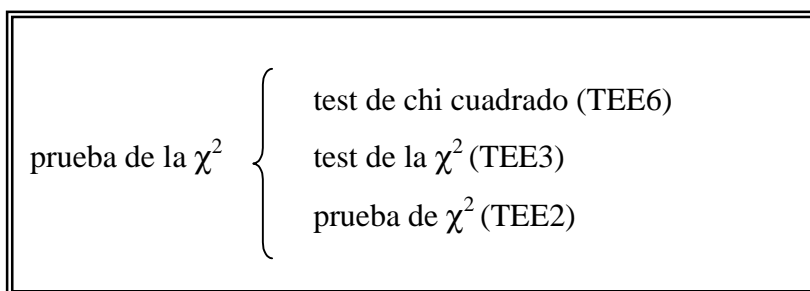
Linear, double-stranded replicative form DNA (TIE5)

A todos los problemas y desórdenes lingüísticos mencionados hasta ahora es preciso añadir los surgidos de: las diferencias de uso (F. A. Navarro 1999), las nomenclaturas normalizadas (B. M. Gutiérrez Rodilla 1998, F. A. Navarro 1998), los epónimos (P. Newmark 1976a, M. Pilegaard, 1997, B. M. Gutiérrez Rodilla 1998, H. van Hoof 1998, H. Lee-Jahnke 1998, F. A. Navarro 1998), los neologismos (M. Pilegaard 1997, B. M. Gutiérrez Rodilla 1997, 1998), las siglas (P. Newmark 1976a, B. M. Gutiérrez Rodilla 1998, H. van Hoof 1998, H. Lee-Jahnke 1998, M. O'Neill 1998), los anglicismos y su abuso (A. Alcaraz Ariza 1997, 1998, 1999, B. M. Gutiérrez Rodilla 1998, F. A. Navarro 2000, A. Ordóñez Gallego 2000/2001), así como la falta de unanimidad de los científicos a la hora de hacer uso de un mismo término, que, además,

emplean incorrectamente. Este es el caso, por ejemplo, de la prueba estadística *prueba de la t de Student*,⁵ a la que en cuatro de los seis artículos de investigación analizados para la presente investigación se hace referencia utilizando las más variopintas expresiones:



Ejemplos que de ningún modo son esporádicos tal y como se puede apreciar en el empleo que algunos investigadores hacen de otra prueba estadística: prueba de la χ^2 ,⁶ para cuya expresión utilizan diversas formas:



⁵ Vid. la opinión de F. A. Navarro (2000: 486).

⁶ Vid. también la opinión de F. A. Navarro (2000: 87 s.).

Anomalías y desórdenes lingüísticos a los que hay que sumar los problemas derivados del volumen de la terminología biomédica y la velocidad de crecimiento de la misma. J. M. López Piñero y M. L. Terrada Ferrandis (1990: XI), refiriéndose en concreto a la terminología médica, hacen la siguiente observación al respecto:

Un cálculo preciso de su volumen plantea serias dificultades, pero resulta orientador saber que los diccionarios médicos generales más importantes incluyen entre 40.000 y 100.000 vocablos. Los especialistas en educación médica estiman que los estudiantes del período preclínico deben aprender alrededor de 15.000, cifra incomparablemente superior a la del vocabulario de un curso básico de un idioma extranjero, que no suele llegar a las cinco mil palabras.⁷

Y aún falta por mencionar los problemas de orden textual, es decir, los originados por el desconocimiento de las características de los textos tanto en lengua materna como extranjera, así como de las divergencias entre los mismos.

La complejidad que entraña la traducción biomédica requiere, pues, un planteamiento didáctico muy meditado que permita dar cabida a la multitud de factores a los que hemos hecho referencia y reflejarlos en el espacio docente.

A continuación, mostramos cómo la elaboración de una tipología textual de la comunicación biomédica escrita nos posibilita responder a dichas necesidades.

⁷ Cf. también H. -R. Fluck (1996: 91).

6.2. Introducción del alumnado a la comunicación biomédica y configuración de objetivos de aprendizaje

Si aceptamos que la meta de los Estudios de traducción, como ya señalamos en el capítulo 1, consiste en la transmisión de una serie de capacidades que permita a los estudiantes llevar a cabo diversas tareas como la transferencia intercultural de textos, la producción textual sin basarse en un texto origen, la revisión de textos y el resumen y comentario de los mismos, entre otras, introducir a los estudiantes a las diversas situaciones discursivas que configura, en nuestro caso, la comunicación biomédica escrita teórica, así como proporcionarle una competencia y actuación textual resulta imprescindible, ya que, como sostiene R. Gläser (1985b: 7), la actuación textual, en concreto, no puede adquirirse ni por intuición ni por imitación, sino que requiere una enseñanza-aprendizaje de manera sistemática.⁸

Independientemente del diseño curricular de cada centro académico, el primer contacto de los estudiantes con la llamada «traducción especializada» no acontece directamente. Es práctica habitual introducir al alumnado a una serie de cuestiones relativas a la variedad de traducción por la que haya optado (cf., por ejemplo, N. Gallardo San Salvador 1996, J. Wakabayashi 1996, E. Ortega Arjonilla 1998, A. Borja Albi/A. Hurtado Albir 1999, S. Gamero Pérez/A. Hurtado Albir 1999). Como ejemplos tomaremos las aportaciones de N. Gallardo San Salvador por centrarse en la enseñanza de la traducción científica en la combinación lingüística inglés-español y el enfoque

⁸ Recordamos la diferencia que ya en el apartado 2.1.1 establecimos entre «competencia textual» y «actuación textual». Por la primera entendemos la capacidad del individuo de distinguir unas clases de texto de otras, de reconocer si una clase de texto concreta se aparta de las convenciones lingüísticas o situacionales; por la segunda, la capacidad de producir correctamente un texto según las convenciones existentes tanto desde un punto de vista lingüístico como situacional.

metodológico propuesto por S. Gamero Pérez/A. Hurtado Albir por constituir una propuesta muy reciente y novedosa al basarse en el diseño de objetivos de aprendizaje.

Mostramos a continuación qué tipo de cuestiones, atendiendo a N. Gallardo San Salvador (cf. 1996: 148 s.), se contemplan en la fase de iniciación a la Traducción científica en la combinación lingüística inglés-español y entre las que destacamos los lenguajes especializados, características de los textos científicos y objetivos y fines del texto científico:

- **Lenguajes especializados.** Para introducir al alumnado a los textos que la autora califica de «especializados», «[...] se les explica que una de las características propias de estos textos es los lenguajes de especialidad». Asimismo, «[...] se les suministra una serie de textos sobre temas generales y otros especializados de una dificultad de comprensión mínima (grado de especialidad bajo) para que puedan distinguir sobre la práctica las diferencias» (1996: 149). Y con el fin de que el alumnado capte las diferencias entre la comunicación especializada y la general se le enseña que lo que caracteriza a la primera frente a la segunda es el tipo de textos que produce (en nuestra terminología clases de texto), el uso de una terminología específica, el constituir el instrumento básico de comunicación entre los especialistas, así como el hecho de que «la terminología es el elemento más importante que diferencia, por un lado, a los lenguajes especializados de la lengua general y, por otro lado, los distintos lenguajes de especialidad entre sí» (1996: 149).
- **Características de los textos científicos.** Al abordar esta cuestión se les explica a los estudiantes que las características distintivas «de los textos científicos frente a los generales es el tema, seguido de su terminología y de

ciertas peculiaridades gramaticales y estilísticas que a su vez los puede diferenciar tanto de los textos generales como de otros especializados» (1996: 152) y su enseñanza-aprendizaje no se realiza mediante una presentación o enumeración previa de las características y peculiaridades de los textos objeto de estudio, sino «trabajando con un texto, el alumno suele casi siempre observarlas tras una tarea de orientación del profesor, dirigiendo una serie de preguntas destinadas a que sean ellos los que lleguen a descifrar esas peculiaridades desde la práctica con el texto en clase» (1996: 156).

- **Objetivos y fines del texto científico** consistentes en «informar con precisión, claridad y economía a un receptor que está supuestamente al mismo nivel de comunicación que el emisor y que por lo tanto no tendrá problemas a la hora de descodificar el mensaje» (1996: 153). Si bien, al hacer referencia al grado de especialización de los textos, la autora menciona los siguientes objetivos: «descriptivos, divulgativos, informativos, etc.» (1996: 154).

Las deficiencias de la propuesta que acabamos de mostrar son evidentes no sólo por las generalizaciones a las que da lugar y de las que, como ya hicimos hincapié en diversos apartados del capítulo 5, todo docente debe huir, sino también por la manera en que se plantea la enseñanza-aprendizaje de la configuración textual.⁹

⁹ Sirva por el momento el simple listado de cada uno de los puntos, los cuales serán retomados y, basándonos en los resultados de nuestras indagaciones, especificados y modificados más adelante.

Otra propuesta más reciente y completa que la anterior se sirve de dos grandes bloques de objetivos de aprendizaje (generales, específicos e intermedios)¹⁰ para iniciar al estudiante en los aspectos básicos de la traducción científica y técnica (cf. S. Gamero Pérez/A. Hurtado Albir 1999: 144) (vid. *infra*):

¹⁰ La definición de estos tres tipos de objetivos la hemos tomado del glosario de la obra dirigida por A. Hurtado Albir (1999a: 248). El **objetivo general** se define como «breve enunciado de intenciones, formulado en términos más o menos precisos, que indica los resultados a que debe conducir un proceso de aprendizaje en el marco de un programa de estudios o de un curso [...]». El **objetivo específico** se entiende como: «Enunciado, formulado en términos de comportamientos observables, que describe lo más precisamente posible los resultados a que deben conducir una o varias actividades pedagógicas en el marco de un programa de estudios o de un curso [...]». Y el **objetivo intermedio** se define como: «Enunciado que describe las nociones y los comportamientos que favorecen la consecución de un objetivo específico».

1 CONOCER LOS ASPECTOS PROFESIONALES DE LA TRADUCCIÓN TÉCNICA Y CIENTÍFICA

1. Conocer el mercado laboral de la traducción técnica y científica.

1. Conocer la ubicación en el mercado profesional.
2. Conocer los requisitos profesionales.

2. Dominar las herramientas del traductor técnico y científico.

1. Conocer y saber utilizar las fuentes de documentación.

2. Saber manejar los diccionarios especializados en soporte electrónico.
3. Saber acceder y trabajar en Internet.
4. Saber utilizar aplicaciones informáticas útiles para la traducción.
5. Desarrollar un espíritu crítico.

3. Saber recorrer las etapas de elaboración de la traducción.

2 ASIMILAR LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS DE LA TRADUCCIÓN TÉCNICA Y CIENTÍFICA

1. Captar la importancia del campo temático y saber adquirir los conocimientos necesarios.

1. Ser consciente de la importancia de adquirir los conocimientos necesarios.
2. Saber adquirir o afianzar nociones generales sobre la ciencia y la técnica.

2. Desarrollar la capacidad de razonamiento lógico.

3. Dominar la terminología.

1. Ser crítico ante el vocabulario técnico y ser consciente de sus limitaciones.

2. Saber hallar equivalencias utilizando los recursos terminológicos apropiados.
3. Saber crear equivalencias inexistentes.
4. Utilizar terminología coherente.
5. Saber adquirir un bagaje terminológico.

4. Captar la importancia de la documentación y las estrategias para adquirirla.

1. Valorar la necesidad de documentación.
2. Conocer y saber aplicar estrategias de documentación.

5. Saber identificar y caracterizar distintos tipos y géneros textuales en las dos lenguas.

De esta segunda propuesta, el principio metodológico que despierta nuestro interés es el 2.5, es decir, saber identificar y caracterizar distintos tipos y géneros textuales en las dos lenguas, con el que se persigue «que el estudiante sepa identificar los aspectos formales, la terminología, la fraseología y la estructura que caracteriza a distintos géneros textuales, tanto en el idioma extranjero como en la lengua materna» (1999b: 143).

A pesar del encomiable esfuerzo de las autoras en la elaboración de los objetivos de aprendizaje expuestos anteriormente y de la incuestionable utilidad de los mismos, a nuestro entender habría sido más conveniente no ubicar el objetivo 2.5, al que hacíamos referencia en líneas superiores, al final del segundo bloque de objetivos generales —asimilar los principios metodológicos de la traducción técnica y científica—, el cual, basándonos en las características del alumnado y en la programación de las asignaturas de contenido, debería formar parte de un objetivo general distinto y emplazarlo en una fase de enseñanza-aprendizaje preferente, en la que además se le conceda una mayor importancia al conocimiento por parte de los alumnos de las situaciones discursivas en las que se enmarcan las diversas clases de texto propias de un determinado campo del saber.

Partiendo, pues, de todas estas consideraciones y premisas, a la hora de formar traductores especialistas en comunicación biomédica creemos oportuno destinar una fase de iniciación, elaborando un objetivo de aprendizaje general, que denominamos pragmático, previo a cualquier otro objetivo susceptible de ser diseñado para dicha fase y que contemple tanto objetivos específicos como intermedios, a saber:

DOMINAR LAS CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS Y TEXTUALES DE LA COMUNICACIÓN BIOMÉDICA

1. Conocer y captar la importancia de las funciones comunicativas propias del ámbito biomédico.

2. Conocer y captar la importancia del propósito de la transmisión de la información.

3. Comprender y conocer la existencia y la importancia de la diversidad de participantes en la comunicación biomédica.

3.1. Conocer la diversidad de productores y receptores propios de cada tipo de texto.

3.2. Percatarse de cómo el tipo de receptor y el objeto de la comunicación influyen en la configuración textual.

4. Saber clasificar, caracterizar y distinguir de forma contrastiva las clases de texto.

4.1. Captar la existencia de diferentes funcionamientos textuales.

4.2. Conocer en las dos lenguas las diversas clases de texto que configuran la comunicación biomédica.

4.3. Captar las características principales de la configuración de las clases de texto en las dos lenguas.

Fig. 1. Objetivos de aprendizaje pragmáticos para la introducción del alumnado a la comunicación biomédica

A continuación explicamos qué se persigue con los distintos objetivos de aprendizaje para la introducción del alumnado a la comunicación biomédica.

1. Conocer y captar la importancia de las funciones comunicativas propias del ámbito biomédico.

Con este objetivo se pretende:

- Apartar al alumnado de la clasificación tradicionalmente aceptada, es decir, la que distingue los siguientes tipos textuales: descripción, narración, exposición y argumentación, por las diversas razones esgrimidas en el apartado 2.4.
- Mostrarle el valor práctico que supone poder determinar el tipo textual al que pertenecen las distintas clases de texto, el cual, por cierto, ha sido puesto de manifiesto por varios especialistas en el tema (cf. K. Reiß/H. J. Vermeer 1991, S. Gamero Pérez 1996, I. García Izquierdo 1999, 2000). Hacerle captar que la capacidad de determinar el tipo textual de una clase de texto dada es de suma importancia por los motivos que esgrimimos a continuación. Gracias a tal determinación:
 - la comprensión, así como la interpretación de los textos le será más asequible y
 - la aplicación de estrategias específicas de traducción para cada texto en el par de lenguas implicado le resultará más fácil.

- Inculcarle que, precisamente por las funciones que se pretende cubrir en dicho ámbito,¹¹ uno de los instrumentos de los que se vale para llevarlas a cabo, es decir, el denominado «lenguaje de especialidad», no es solamente aquel del que se sirven los especialistas para comunicarse entre sí, sino, como sostiene B. M. Gutiérrez Rodilla (1998: 320) es «todo mecanismo utilizado para la comunicación cuyo universo se sitúa en cualquier ámbito de la ciencia, ya tenga lugar exclusivamente entre especialistas o entre ellos y el gran público, sea cual sea el contexto y el canal elegido para establecerla».

2. Conocer y captar la importancia del propósito de la transmisión de la información.

Recordamos que, atendiendo al propósito de la transmisión de la información, cada tipo de texto, excepto el didáctico-referencial, se ha subclasificado en las siguientes variantes de tipo de texto: «transmisora de actualidad inmediata», «evaluativa», «transmisora de una cultura científica» e «instructiva». Su enseñanza resulta muy interesante para continuar profundizando en los objetivos que se persiguen en el ámbito que nos ocupa. Además, al vincular cada variante de tipo de texto con una serie reducida de clases de texto, en el momento en que el alumnado se vea enfrentado a la traducción de un texto biomédico cualquiera, le será más fácil situarlo y, por ende, analizarlo partiendo desde un principio de una serie de parámetros ya asimilados.

¹¹ 1) Informar sobre el avance de los conocimientos científicos, 2) transmitir conocimientos sobre la ciencia proporcionando un marco teórico y conceptual de la misma, y 3) poner al alcance de las personas ajenas al campo a que corresponden esos conocimientos lo que está reservado a una minoría.

3. Comprender y conocer la existencia y la importancia de la diversidad de participantes en la comunicación biomédica.

3.1. Resulta necesario hacer comprender al alumnado que la comunicación biomédica no es sólo aquella que se produce entre especialistas, sino que da cabida a multitud de participantes de la más diversa naturaleza. Aún más, no basta indicar que la comunicación biomédica se produce entre especialista-especialista y especialista-lego, sino que hay que especificar los distintos tipos de especialistas y legos para cada tipo de texto y sus variantes. Resulta preciso y de suma importancia para los traductores especialistas en el ámbito que aquí nos ocupa, como futuros productores textuales, conocer la diversidad de productores y receptores propios de cada tipo de texto y sus variantes, y las expectativas de estos, ya que cuanto más clara sea la imagen del traductor en torno a los destinatarios de un texto determinado, más fácil le resultará adaptarse a las necesidades de información y al grado de conocimientos de los mismos (cf. S. Göpferich 1995a: 195, R. Stolze 1999: 140 s.).

3.2. Igualmente, se ha de concienciar al alumnado de cómo el tipo de receptor y el objeto de la comunicación influyen en *cualquier nivel* de la configuración textual. Subrayamos en «cualquier nivel» porque algunos estudiosos de la traducción biomédica, conscientes del papel del destinatario, han hecho hincapié en la necesidad de que el traductor observe en todo momento a qué tipo de lector va destinada su traducción; con todo, estas «advertencias» se han limitado únicamente al uso del léxico (cf. J. Wakabayashi 1996: 369, F. A. Navarro/F. Hernández 1997: 146 s.). Sin embargo, el léxico no es el único elemento que viene determinado por la persona o grupo de personas a los que se dirige el productor del texto en cuestión y por el objeto de la comunicación. Recordemos cómo en el capítulo anterior quedaba patente el hecho de que algunos elementos metacomunicativos como, por ejemplo, «introducción de nuevos

términos» venían determinados por los parámetros arriba mencionados tanto en su frecuencia de aparición como en el modo en que se utilizan. Recordemos, asimismo, cómo C. Zink (1994) e I. -A. Busch-Lauer (1997, 1998) (vid. 3.1.2.2), han constatado de qué manera el destinatario condiciona el tipo de elementos no verbales empleados en diversas clases de texto, así como su interrelación con el texto lingüístico, elementos, por cierto, a los que nosotros también hemos hecho referencia en su momento (vid. 5.2.2.1).

Los tres primeros objetivos son, a nuestro entender, de gran utilidad para fomentar en el estudiante de traducción lo que M. T. Cabré Castellví denomina «competencia pragmático-comunicativa», la cual le permite comprender no sólo las diversas situaciones discursivas que configuran la comunicación biomédica escrita, para cuya ilustración es de gran utilidad por su carácter gráfico servirse del esquema que recoge la tipología textual de la comunicación biomédica, y las matrices que muestran la caracterización extralingüística de las diversas clases de texto (vid. capítulo 4), sino también «las condiciones de comunicación en que ha sido engendrado el texto original y reflejar las mismas condiciones en el texto traducido» (1999: 19).

Obviamente, dichos objetivos no han de considerarse de manera aislada e independientes de los que siguen a continuación, sino que se deberán tener siempre presentes, ya que, como señala T. Bungarten, los elementos extralingüísticos anteriormente mencionados son los únicos capaces de «entender y describir las estructuras formales lingüísticas, así como las informaciones y los sentidos transmitidos en una situación científica concreta» (1982: 139) (vid. 2.3, 2.5 y 3.1.1).

4. Saber clasificar, caracterizar y distinguir de forma contrastiva las clases de texto.

4.1. Captar la existencia de diferentes funcionamientos textuales.

En el apartado 1.1.4, dedicado al tipo de alumnado que llega a los centros de Traducción e Interpretación, explicamos las carencias que presenta en cuanto a las nociones básicas de los campos especializados y al conocimiento de las variedades textuales y citamos a A. Neubert, quien es de la opinión de que nunca debería confundirse el hecho de conocer la lengua materna con el conocimiento de sus variedades textuales (1997: 83). En efecto, ¿qué persona cuya profesión no se halle estrechamente relacionada con, digamos, el ámbito jurídico es consciente de la existencia de documentos tales como declaraciones juradas, resoluciones comunitarias, certificaciones de firma, exhortos, contratos de opciones y futuros...? ¿Qué individuo cuya actividad laboral no esté íntimamente vinculada al ámbito técnico sabe de la existencia de textos tales como el listado de piezas, el plan de producción, el pliego de condiciones...? No es de esperar, por tanto, que jóvenes estudiantes, en la mayoría de los casos con formación humanística, desconocedores de las nociones básicas de los campos especializados, cuyo conocimiento de las variedades textuales es, en el mejor de los casos, pasivo, con «deficiencias en su dominio del español, que normalmente no alcanza el nivel de redacción profesional exigible al traductor» (R. Mayoral Asensio 2001: 327), tengan conocimiento de las diversas clases de texto que configuran la comunicación biomédica escrita y, aún menos, de las características y peculiaridades de las mismas.

Por consiguiente, resulta imprescindible que el docente, y no el alumno, se encargue de facilitar dichas características y peculiaridades, y transmitir las siguiendo un planteamiento didáctico. Esta manera de proceder no parece haber sido lo habitual entre

los docentes de traducción a la vista de la escasez de propuestas al respecto, debida, quizás, a la falta de análisis contrastivos textuales y a la disparidad de criterios de los mismos por lo que, como lamenta P. Elena García (1990: 85), «la persona que comienza su formación en la traducción de textos científico-técnicos tiene que procurarse no sólo los conocimientos propios de la especialidad que traduce, sino que al mismo tiempo debe familiarizarse con las características propias de cada clase de texto, tanto en la lengua original como en la receptora».

4.2. Conocer en las dos lenguas las diversas clases de texto que configuran la comunicación biomédica.

Con este objetivo se pretende que el alumno:

- se concencie de que existen clases de texto características del campo del saber que nos ocupa,
- se familiarice con la distribución tipológica de las clases de texto de la comunicación biomédica en ambas lenguas, y
- aprenda a hallar textos paralelos y a hacer un uso correcto de los mismos de modo que su labor de documentación sea lo más fructífera posible.

4.3. Captar las características principales de la configuración de las clases de texto en las dos lenguas.

La necesidad e importancia del dominio de las características principales de la configuración de las clases de texto y sus convenciones tanto en lengua materna como en lengua extranjera ha sido puesta de manifiesto por un gran número de lingüistas y estudiosos de la traducción (cf. L. Hoffmann 1983, P. Elena García 1990, C.

Gnutzmann/H. Oldenburg 1991, A. Neubert 1992, A. Trosborg 1997, V. Albin 1998, R. Arntz/R. Barczaitis 1998a, R. Resch 1998, A. Hurtado Albir 1999b, R. Stolze 1999, S. Gamero Pérez 1999/2000, entre otros). La enseñanza-aprendizaje de la configuración de los textos y sus convenciones son de gran utilidad por las siguientes razones:

- Si aceptamos que las convenciones de las clases de texto sirven «1) como señales de reconocimiento, 2) como factor desencadenante de expectativas y 3) como señales que orientan la comprensión del texto» (K. Reiß/ H. J. Vermeer 1991: 189), podemos aventurarnos a afirmar que cada una de estas funciones brinda al traductor una ayuda inestimable a la hora de analizar el texto objeto de traducción.
- Nos posibilitan potenciar en el futuro traductor tanto su competencia lingüística como discursiva, lo que le será de gran utilidad no sólo para las clases de traducción propiamente dichas, sino también para llevar a cabo otras tareas como la producción textual sin basarse en un texto origen, la revisión de textos y el resumen y comentario de los mismos.
- Nos sirven de punto de apoyo para iniciar al alumnado en la documentación previa a todo análisis de textos, la cual «no es sólo un sistema de información, sino también un método de aprendizaje de un hábito esencial en la profesión» (P. Elena García 1996: 79) e imprescindible, por cierto, como estudio introductorio al emprender un trabajo con clases de texto no conocidas.
- Permite al docente poner a los estudiantes sobre aviso acerca de los desórdenes, alteraciones y vicios lingüísticos observables especialmente en

determinadas clases de texto, como las ubicadas bajo el tipo textual orientado al avance de la ciencia, y concienciarle de la importancia y necesidad de recurrir a los manuales de estilo que abordan con detalle la redacción de textos biomédicos, y de que la calidad de los mismos sólo puede asegurarse sobre la base de un adecuado trabajo de documentación y terminológico previo.

- Además evita la posible aparición de determinados problemas, derivados, en ocasiones, del hecho de tener que enfrentarse a un texto defectuoso objeto de traducción, lo que será de gran utilidad y allanará el camino saber qué tipo de requisitos debe cumplir el texto meta.

Llegados a este punto, cabe preguntarse de qué manera se ha de llevar a cabo la transmisión de la caracterización de los rasgos textuales propios de las clases de texto que aquí nos ocupan con objeto de desarrollar en el alumnado la competencia y actuación textual.

Basándonos en las recomendaciones de especialistas en la materia (R. Arntz/E. Eydam 1993: 222, S. Göpferich 1997, R. Resch 1998: 344), estimamos que la enseñanza-aprendizaje de las principales características de la configuración de las clases de texto y sus convenciones, en nuestro caso, de la comunicación biomédica, ha de realizarse del siguiente modo:

- En primer lugar, en lengua materna y, en todo momento, con la ayuda de ejemplos extraídos de textos reales, pues, como advierte Séneca, *Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla.*

- Una vez que el alumno haya asimilado dichas características, haya captado la configuración textual en lengua materna, se procederá a la descripción de las particularidades de las clases de texto en la lengua extranjera elegida por el alumno, que en nuestro caso sería el inglés.

Para la descripción y transmisión de los rasgos textuales de dichas clases de texto resulta de enorme utilidad el análisis lingüístico que hemos realizado en el capítulo 5 no sólo porque, como ya se ha mencionado en otras ocasiones, permite conocer y avanzar en la descripción y caracterización de las formas convencionales de las clases de texto del par de lenguas que aquí nos ocupan, sino también porque, una vez organizados los datos obtenidos y con el formato y configuración didáctica adecuados, los resultados de dicho análisis se convierten en una herramienta de trabajo muy útil y práctica tanto para el docente como para el alumnado.

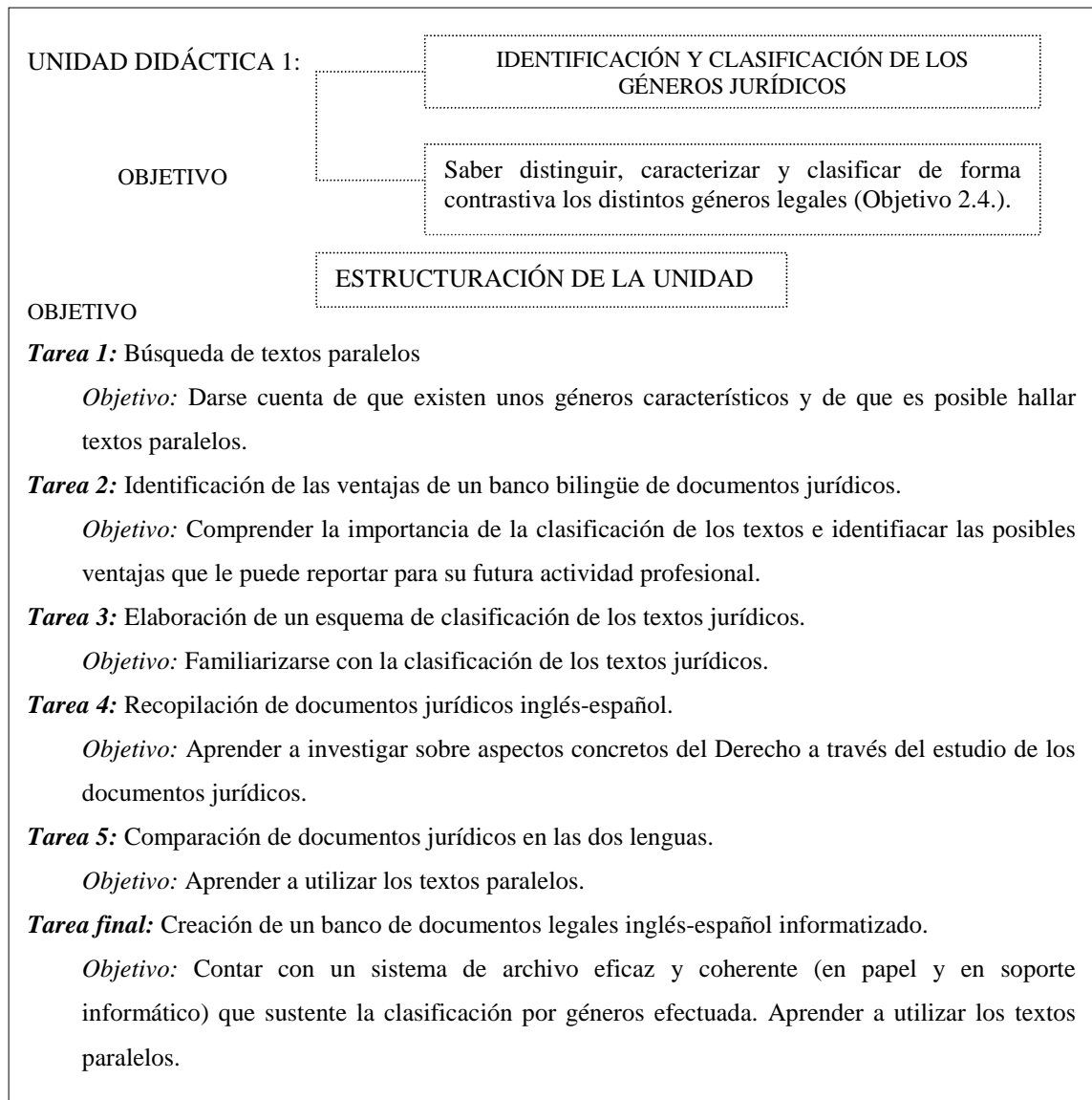
Puede que nuestra propuesta incite a pensar que abogamos por una actuación magistral del profesor, fomentando de este modo un papel pasivo por parte de los estudiantes. Todo lo contrario, el ser conscientes de la importancia de que el alumno participe de manera activa, se involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no sea un simple observador nos ha impulsado a diseñar los presentes objetivos, para cuyo fundamento ha sido decisiva la elaboración de la tipología textual de la comunicación biomédica; estos no sólo contribuyen a desarrollar en el alumnado su competencia y actuación textual, sino que constituyen una mina de información de la que pueden extraerse numerosos datos susceptibles de ser utilizados para la estructuración de futuras unidades didácticas, las cuales, como señala A. Hurtado Albir «están elaboradas en torno a un objetivo específico (o intermedio) [...]» (1999b: 56). Explicamos a continuación este aspecto.

En un excelente trabajo sobre la traducción jurídica y su didáctica, A. Borja Albi y A. Hurtado Albir (1999) elaboran dos grandes bloques de objetivos generales, muy similares a los propuestos por S. Gamero Pérez/A. Hurtado Albir para la iniciación del estudiante en los aspectos básicos de la traducción científica y técnica (vid. *supra*), que se abordan en una fase de iniciación con objeto de preparar al alumnado para la fase de especialización. De estos bloques nos interesa el segundo —Asimilar los principios metodológicos de la traducción jurídica— y, en concreto, el objetivo de aprendizaje *saber distinguir, caracterizar y clasificar de forma contrastiva los diferentes géneros legales*.

Con el fin de alcanzar este objetivo metodológico, las autoras de dicho trabajo proponen, partiendo del enfoque por tareas,¹² la creación de una unidad didáctica (cf. 1999: 160-166), la cual resumimos, a modo ilustrativo, en el siguiente esquema.¹³

¹² A aquellos interesados en este enfoque didáctico, les remitimos a los trabajos de los siguientes autores: S. Estaire (1990), J. Zanón (1989, 1990), J. Zanón/M.^a J. Hernández (1990), quienes ofrecen, por cierto, abundantes referencias sobre este tema, M. Vázquez (1995), M.^a B. Mayor Serrano (1997), A. Hurtado Albir (1999b: 47-50), M. Presas (1999).

¹³ Los materiales, el desarrollo y evaluación de las tareas no los hemos incluido en el esquema. No obstante, por su interés didáctico, recomendamos la lectura de los mismos.



Al estar elaboradas las unidades didácticas, como explica A. Hurtado Albir (1999b: 56 s.), en torno a un objetivo específico o intermedio y estructuradas en diferentes tareas posibilitadoras que preparan al estudiante a la tarea final o, si se estima necesario, a las tareas finales, los objetivos que hemos propuesto contribuyen, pues, a la participación activa del alumnado y resultan de gran utilidad para la enseñanza-aprendizaje de las características discursivas y textuales del ámbito del saber objeto de nuestra investigación.

Una vez que hemos proporcionado al alumnado los instrumentos necesarios que les posibilitan comprender los «entresijos» de la comunicación biomédica, hay que dotarles con una razón para implicarse en la traducción de los textos seleccionados como material didáctico (cf. R. Arntz 1993: 162) (fig. 4).

Nuestra manera de proceder se fundamenta en el hecho de que los estudiantes «suelen rechazar los textos científicos al considerarlos de difícil comprensión» (N. Gallardo San Salvador 1996: 151) y «quieren organización y variedad, quieren que los problemas sean definidos y presentados de manera racional y sistemática» (A. Beeby Lonsdale 1996b: 61).¹⁴

Teniendo en cuenta estas consideraciones, proponemos un marco metodológico partiendo de los resultados que ha arrojado el análisis del corpus de textos objeto de nuestra investigación, el cual no sólo nos permite dotar al alumnado con una razón para implicarse en la traducción de los textos seleccionados, sino también definir una serie de objetivos de aprendizaje que, a su vez, vehiculan determinados problemas de traducción característicos de las clases de texto que aquí nos ocupan, y que servirán de ejercicio preparatorio para la traducción de las mismas.

¹⁴ Resultados de una encuesta realizada a los estudiantes de la Universidad Autónoma de Barcelona.

6.3. Selección y progresión textual

En el apartado 1.3, indicamos que cualquier selección textual debe partir de dos premisas básicas, que frecuentemente resultan problemáticas:

1. Optar, en la medida de lo posible, por las clases de texto más relevantes en la práctica de la traducción.
2. Determinar unas pautas didácticas concretas. O, más concretamente, establecer los criterios de selección y progresión textual, criterios que, a nuestro juicio, deben regirse por el grado de especialización del texto objeto de traducción, por la disponibilidad de fuentes de documentación y por una serie de objetivos de aprendizaje ya establecidos, para lo cual se hará uso de aquellos textos ilustrativos de los mismos. En realidad, los textos utilizados para la formación de traductores deberían ser considerados herramientas de trabajo, por consiguiente, lo que hay que preguntarse en primer lugar a la hora de definir el curso no es qué clases de textos se van a traducir sino qué problemas se quiere enseñar a resolver a través de las mismas.

Estas premisas constituyen, a nuestro entender, el pilar básico para cualquier selección textual y su progresión en la formación de traductores. Pues bien, la confección de la tipología textual de la comunicación biomédica escrita nos posibilita «darle forma» a las premisas arriba mencionadas.

La manera en que la elaboración de una tipología textual de tipo pragmático como la que aquí hemos propuesto contribuye a optar por las clases de texto más relevantes en la práctica de la traducción ya la hemos explicado y argumentado en el

apartado 3.2, por lo que no vamos a insistir más en este punto. En los apartados que siguen nos centraremos en la segunda de ellas.

En el apartado 6.2 hacíamos referencia a la propuesta de S. Gamero Pérez/A. Hurtado Albir (1999), en la que se contemplan dos bloques de objetivos generales para la iniciación del estudiante en los aspectos básicos de la traducción científica y técnica. Siguiendo, pues, el enfoque metodológico propuesto por ambas autoras de la traducción, conviene añadir que una vez logrados los objetivos planteados en la fase de iniciación,¹⁵ los estudiantes se ejercitan en la detección y resolución de problemas que plantean las diversas clases de texto (géneros textuales en la terminología de las autoras); a esta fase en la que se configuran los objetivos textuales se le ha denominado *fase de especialización* (cf. A. Hurtado Albir 1999b: 52). En concreto, como explica A. Hurtado Albir (1999b: 54), los objetivos textuales «entrenan al estudiante en la traducción de textos propios de cada materia y le sirven para ir adquiriendo principios y estrategias relacionados con los problemas diferentes que plantean las tipologías textuales».

Pues bien, el objetivo general que configura la fase de especialización es: «Saber traducir géneros técnicos y científicos» (1999: 141), con el que se pretende que el alumnado «sea capaz de crear textos equivalentes en lengua de llegada teniendo en cuenta las convenciones de los géneros» (1999: 144).

Los objetivos textuales diseñados por S. Gamero Pérez/A. Hurtado Albir son los que figuran a continuación (1999: 144):

«**1. Saber traducir géneros educativos.** En el menor nivel de dificultad se encuentran los géneros de tipo educativo o divulgativo, que, al no ir dirigidos a

¹⁵ Mencionamos brevemente cuáles son los objetivos generales que configuran esta fase: conocer los aspectos profesionales de la traducción científica y técnica, así como asimilar los principios metodológicos de la traducción técnica y científica (1999: 141).

los especialistas, son más fáciles de comprender y son idóneos para el comienzo de la fase de especialización. Se trata de géneros como: *manual didáctico*, *artículo científico de revista científica divulgativa*, *entrada de enciclopedia técnica*, etc.

2. Saber traducir documentos publicitarios. Son géneros que poseen una función prioritaria instructiva; se ha de distinguir entre aquellos que van dirigidos al público en general y aquellos que van dirigidos a especialistas, y que por lo tanto poseen un nivel de dificultad mayor: *folleto publicitario*, *publirreportaje*, *anuncio en revista especializada*, *artículo publicado en la revista técnica de una empresa*, etc.

3. Saber traducir documentos industriales de uso externo. Se incluye aquí la documentación técnica que acompaña al producto: *manual de instrucciones*, *prospecto de medicamento*, *descripción técnica*, etc.

4. Saber traducir documentos de investigación científica. A partir de este grupo de documentos, la dificultad aumenta considerablemente debido a que son géneros dirigidos a los especialistas; su función prioritaria es la exposición conceptual, lo que tiene como consecuencia una gran densidad de información, y, por consiguiente, la traducción requiere una labor previa de documentación mucho más amplia. Son los siguientes casos: *artículo de investigación*, *resumen de artículo científico*, *monografía científica*, etc.

5. Saber traducir documentos industriales de uso interno dentro de la empresa. En estos textos la dificultad aumenta, al estar dirigidos a especialistas

en un ámbito muy específico y reducido, es decir, el ámbito de una empresa concreta, y pueden darse grandes dificultades a la hora de localizar fuentes de documentación: *plan de producción, acta de reunión técnica, listado de piezas, comunicación interna, solicitud de desarrollo del producto, etc.*

6. Saber traducir documentos de tipo técnico-jurídico. Constituyen, a nuestro entender, una clase especial de documentos, ya que tienen características muy particulares por ser documentos que, además de ser muy especializados, poseen efectos legales y presentan por ello el grado máximo de dificultad: *patente, garantía, norma técnica, etc.»*

Los géneros técnicos y científicos a los que aluden las autoras aparecen recogidos en el esquema que hemos diseñado para facilitar su ubicación en cada uno de los seis grupos que acabamos de citar (fig. 2):

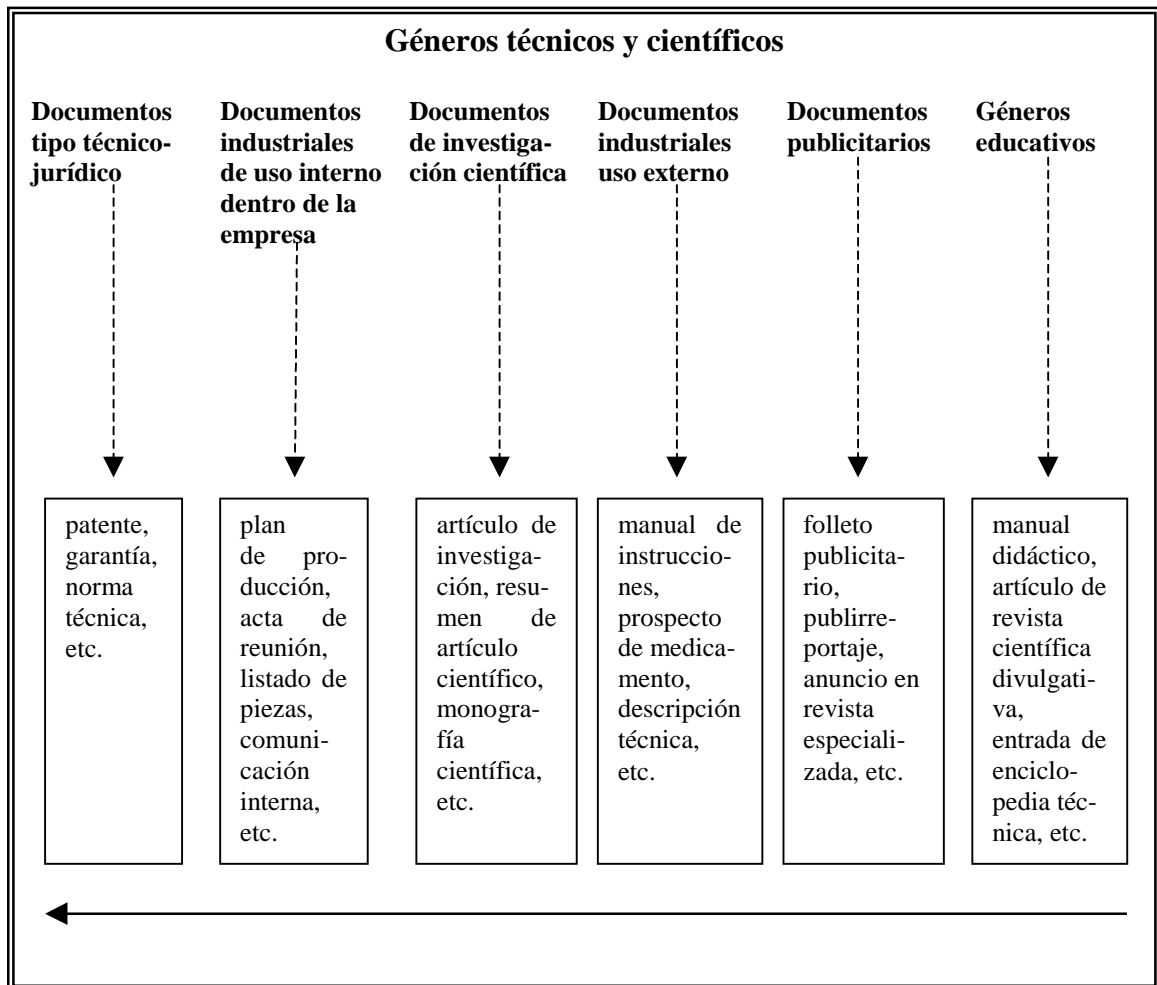


Fig. 2. Géneros técnicos y científicos y su distribución en la fase de especialización (según S. Gamero Pérez/A. Hurtado Albir 1999)

De la ordenación de los géneros técnicos y científicos que, según las autoras, han sido dispuestos teniendo en cuenta una progresión didáctica, de menor a mayor dificultad (1999: 144), se desprende que los textos adjudicados a cada uno de los seis grupos arriba expuestos presentan características similares tanto desde el punto de vista lingüístico como extralingüístico y plantean problemas de traducción semejante. Este es el caso, por ejemplo, de lo que S. Gamero Pérez y A. Hurtado Albir denominan «géneros educativos o divulgativos», bajo los cuales adscriben, entre otras, las clases de

texto *manual didáctico* y *artículo científico de revista científica divulgativa*. Sin embargo, tal y como hemos demostrado a lo largo del presente trabajo de investigación, ambas clases de texto distan mucho de compartir las mismas características y, por ende, de plantear similares problemas de traducción.

Puede que este tipo de deficiencias se deba a lo que la misma A. Hurtado Albir (1999b) ha lamentado repetidas veces —la falta de estudios acerca del funcionamiento de los textos técnicos.

En el campo de la didáctica de la traducción técnica, dentro de la combinación lingüística inglés-alemán, cabe mencionar la propuesta de S. Göpferich, quien parte del siguiente supuesto: ya que las diversas clases de texto plantean distintos tipos de problemas de traducción, lo más adecuado es vincular cada clase de texto y, por tanto, el tipo de texto al que pertenecen con un grupo de problemas de traducción (cf. 1996: 10). Procediendo de esta manera, no sólo se abarcará un amplio abanico de problemas de traducción, sino que contribuirá a que el alumnado se conciencie de la existencia de los mismos, lo que le permitirá, ante la aparición de nuevos problemas, desarrollar estrategias adecuadas para su solución y explicar y justificar sus propuestas (1996: 32). Dicha autora elabora una tipología textual comunicativo-pragmática con el objetivo de llevar a cabo un análisis contrastivo intra e interlingual de los textos en lengua inglesa y alemana pertenecientes al ámbito científico y técnico, para lo cual somete a análisis textos sobre tecnología del automóvil (vid. 2.3.2). Los resultados del mismo le permitirán no sólo describir y establecer las características de las clases de texto de los campos científico y técnico, sino también «traducir» las divergencias interlingüísticas y extralingüísticas halladas en problemas de traducción y, por consiguiente, vincular las clases de texto y los diversos tipos textuales a los que estas se han adscrito a una serie

de problemas de traducción. Tal vinculación queda reflejada en la tabla que sigue a continuación (S. Göpferich 1996: 33):

Tipos de texto especializado y variantes	Clase de texto	Problemas de traducción
Textos recopilatorios Textos fragmentarios	Listado de piezas, catálogo	Denominaciones de conceptos, léxico/terminología, convenciones para la formación de palabras (Problemas de traducción en el plano léxico)
Textos didáctico- instructivos Textos orientados a la interacción entre hombre y tecnología	manuales de instrucciones (técnicos, de software y hardware)	Sintaxis (realización lingüística de diversos actos de habla), localización de software (adecuación lingüística y cultural) (Problemas de traducción en el plano sintáctico ⇒ pragmática textual)
Textos didáctico- instructivos Textos transmisores de conocimientos teóricos Textos que acrecientan el interés	Artículos de divulgación	Mecanismos de referencia a los participantes en la comunicación y relación entre los mismos (Problemas de traducción en el ámbito de las convenciones, si bien en el plano de unidades lingüísticas poco complejas)
Textos orientados al progreso Textos orientados a la objetividad Textos sofisticados	Artículo de revista especializada, acta de congreso	Estructuras argumentativas (Problemas de traducción en el ámbito de las convenciones en el plano de unidades lingüísticas más complejas)
Textos jurídico-normativos	Normas, patentes	Macroestructuras, Formas lingüísticas convencionales

Fig. 3. Tipos/clases de texto y problemas de traducción (S. Göpferich 1996: 33)

La vinculación que S. Göpferich establece entre tipos/clases de texto y problemas de traducción la consideramos muy interesante por dos razones. En primer lugar, el concepto de «problema de traducción» resulta muy útil a la hora de estructurar la enseñanza y los objetivos de aprendizaje. Así, C. Nord sostiene que la clasificación de problemas de traducción ya sea en un texto en particular, ya en todos los textos seleccionados para una unidad didáctica determinada, supone una serie de ventajas no sólo ya para el docente sino también para el alumnado. Para el primero porque puede

contar con unas pautas generales que le sirven para identificar qué aspectos de la traducción se han de tratar en el curso. Para los segundos porque aprenden a distinguir los problemas de traducción (objetivos) de las dificultades de traducción (subjetivas) (cf. 1991b: 158)

Y, en segundo lugar, puesto que en el contexto académico no es posible, debido a las limitaciones de tiempo, trabajar con todas y cada una de las clases de texto que configuran la manifestación textual de un campo del saber determinado, la vinculación entre tipos/clases de texto y problemas de traducción permitirá, además, a los estudiantes, al enfrentarse a aquellos textos con los que no han podido trabajar en el aula, asociar la existencia de una serie de problemas característicos de cada grupo textual y, ante la aparición de nuevos problemas, desarrollar estrategias adecuadas para su solución.

A pesar de que ambas propuestas no son aplicables para la formación de traductores especialistas en comunicación biomédica por razones obvias, de ellas se desprende una serie de ideas que, combinadas, nos pueden ser de gran utilidad.

El **marco metodológico** que proponemos, basándonos en los resultados que nos ha permitido alcanzar la elaboración de una **tipología textual pragmática** de la comunicación biomédica escrita (teórica), así como en las sugerencias de expertos en estas lides (R. Arntz 1993, S. Göpferich 1996. A. Hurtado Albir 1999b), es el siguiente:

a) Presentación de las clases de texto objeto de traducción y su progresión (fig.4).

b) Justificación de la selección textual.

c) Definición de objetivos de aprendizaje y problemas de traducción, y vinculación con las clases de texto seleccionadas, como ejercicio preparatorio para la traducción de las mismas (objetivos textuales).

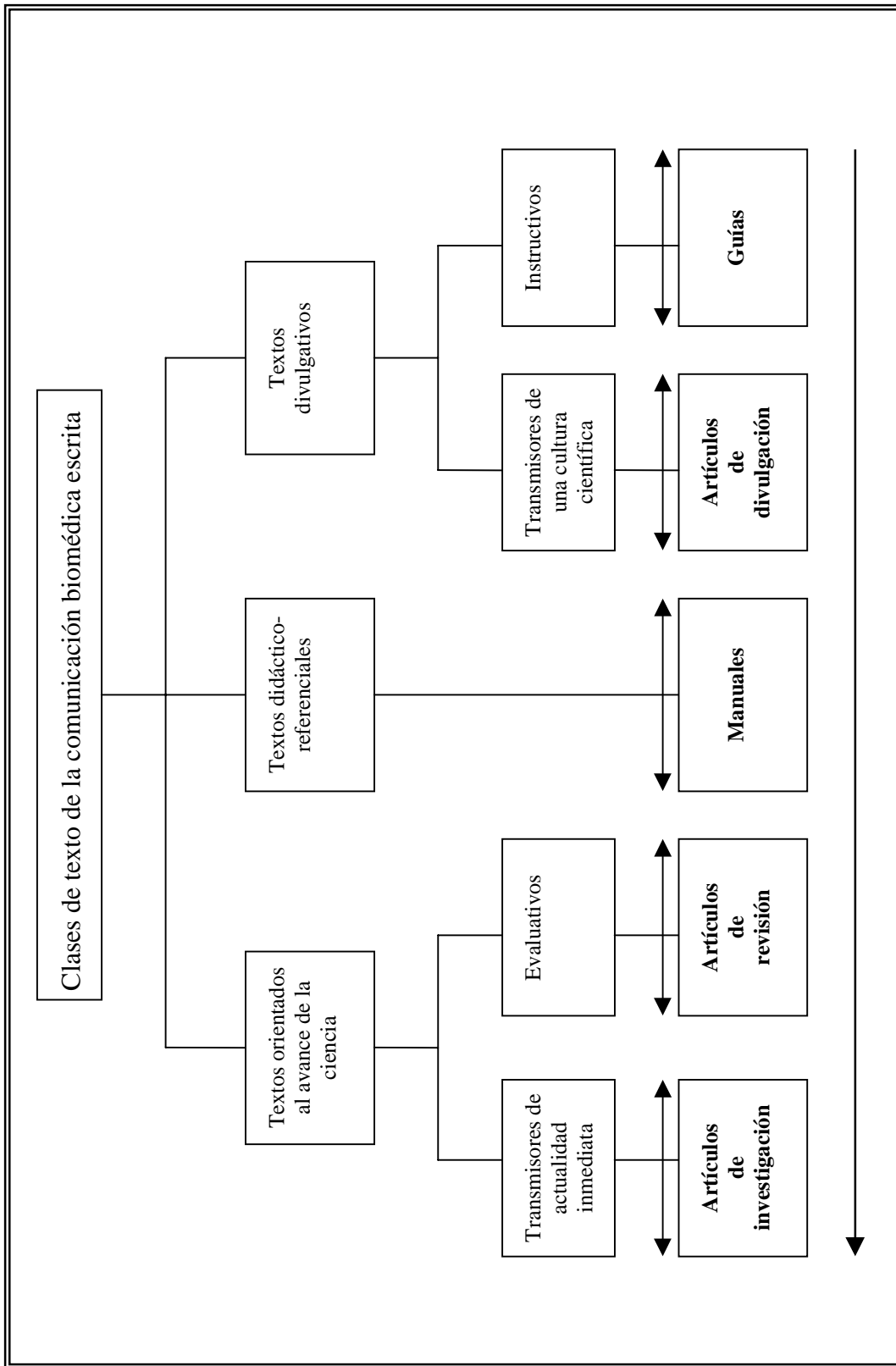


Fig. 4. Selección y progresión textual

6.3.1. Saber traducir textos divulgativos

Justificación

Las clases de texto del tipo textual divulgativo constituyen un excelente material de iniciación a la traducción biomédica. C. Delfour las considera «un eslabón imprescindible para el aprendizaje por varias razones. Es el primer elemento pedagógico para cualquier tipo de aprendizaje, ya que es relativamente fácil, para luego pasar a elementos más difíciles. Los textos *divulgativos* no exigen mucha búsqueda documental y terminológica [...] mientras que un texto *especializado*, con su terminología especial, supone muchas equivalencias ya establecidas» (1994: 180 s.). Pero las razones que aduce dicho autor son aún más numerosas, por lo que deben ser ampliadas y concretadas.

Las clases de texto del tipo textual divulgativo, por ser propias de la comunicación especializada externa y, en parte, de la interespecializada, y por enmarcarse dentro de una producción cultural encargada de difundir el saber científico, de transmitir información de una manera amena y fácilmente inteligible para los destinatarios, resultan más fáciles de comprender. Asimismo, el afán por parte de los emisores de dichas clases de texto por despertar el interés de los ciudadanos por los temas científicos, por los avances que se producen en el ámbito de la biomedicina y por conseguir que su mensaje sea de utilidad para los destinatarios, les conduce a informar sobre aquellos temas que pueden ser de interés para el conjunto de la sociedad; enfermedades, descubrimientos, avances que, sin lugar a dudas, por su relevancia no pasan inadvertidos y con los que los aprendices están familiarizados.

Esta familiarización, a su vez, propicia la negociación de los temas del ámbito biomédico a tratar en el aula y que serán objeto de traducción (y el hilo conductor de las

clases de traducción propiamente dichas), lo que, a nuestro entender, contribuye a crear un clima de implicación y motivación considerables.

Por último, otro aspecto a tener en cuenta es el ingente número y diversidad de fuentes de documentación de las que dispone el aprendiz para llevar a cabo de manera fructífera su labor de documentación mediante textos paralelos, precisamente como consecuencia del interés creciente por los temas relacionados con la salud por parte de un amplio sector de la sociedad (vid. 3.2).

6.3.1.1. Textos instructivos

Objetivos de aprendizaje:

- Detectar y resolver problemas relativos a los mecanismos encargados de facilitar la comprensión del mensaje a los destinatarios.

Problemas de traducción:

- Marcadores introductorios: personificación (inglés) vs. «plural de modestia» y plural grupal (español).
- Marcadores de señalización de cambio de tópico: mayor frecuencia del uso de la interrogación en español que en inglés.
- Reformuladores recapitulativos: repetición en inglés frente a variedad en español.

- Detectar y resolver problemas relativos a cómo las expectativas que el emisor tiene acerca del conocimiento del mundo del receptor se plasman en el texto.

Problemas de traducción:

- Siglas: estructuras repetitivas (inglés) vs. variedad (español).
- Definición: debido a las diferencias porcentuales en el uso de este elemento metacomunicativo (1,51% en inglés y 3,10% en español), creemos que este es el momento idóneo para mostrar al alumnado y que compruebe por sí mismo que muchos términos ingleses presentan una tendencia al término descriptivo por lo que se comprenden sin esfuerzos de interpretación (cf. H. van Hoof 1999: 43), de ahí que la frecuencia con que se recurre a dicho elemento sea más baja en inglés que en español, siendo este último más propenso al uso de términos eruditos.

6.3.1.2. *Textos transmisores de una cultura científica*

Objetivos de aprendizaje:

- Detectar y resolver problemas relativos a la organización cronológica de los acontecimientos, su inscripción en un eje de coordenadas espaciales y temporales, y a la aparición de protagonistas.

Problemas de traducción:

- Referencias a terceros: aspecto digno de ser tenido en cuenta en esta fase por las diferencias notorias en ambas lenguas en cuanto al tipo y la cantidad de información sobre terceros y los científicos que firman los artículos, y por la constante mención de categorías profesionales y/o instituciones. Los problemas que presenta la traducción de las categorías profesionales no sólo se derivan del desconocimiento y la dificultad en la búsqueda de las posibles equivalencias en lengua española, sino también de las diferencias de significado a uno y otro lado del Atlántico, como apunta F. A. Navarro (1998: 458):

[...] el *consultant* británico equivale al *attending physician* estadounidense (médico adjunto) y no tiene nada que ver con un *consultant* estadounidense (asesor, médico llamado a consulta); el *Surgeon General* es en los Estados Unidos el director de los servicios estatales de salud pública o el jefe del cuerpo de sanidad de cualquiera de los tres ejércitos, mientras que en Inglaterra recibe este nombre sólo el jefe del cuerpo de sanidad de la armada. (1998: 459)

Y aún resta por mencionar las diferencias ortográficas existentes entre el inglés británico y el norteamericano, que, si bien en principio pueden resultar una nimiedad, pueden ser causantes de no pocos problemas de traducción:

El *anaesthetist* británico, por ejemplo, corresponde a nuestro anestesista (es decir, un médico especializado en anestesia), mientras que el *anesthetist* norteamericano es un técnico autorizado a administrar la anestesia a los pacientes, pero que no posee el título de médico (si fuera un médico especialista, se llamaría *anesthesiologist*). (F. A. Navarro 1998: 459)

Creemos, pues, que este es el momento idóneo para abordar y trabajar en torno a este asunto e instruir al alumnado cuándo y cómo se han de traducir las categorías profesionales (cf. P. Newmark 1986: 87), cuya mención es habitual en las restantes clases de texto.

- Aparición de los investigadores en la posición de sujeto: diferencias en cuanto a las construcciones activas con los científicos en la posición de sujeto, uso del plural grupal y primera persona del singular (inglés) frente al de la primera persona del plural (español). Recordemos cómo este parámetro contribuye a lograr una actitud, un tono aproximativos hacia la audiencia y a acentuar el papel de protagonista de los científicos, y cómo el empleo de construcciones de carácter impersonal da lugar a un cierto distanciamiento (vid. 5.1.1.2).
- Detectar y resolver problemas derivados del modo en que el productor textual guía al lector en el texto, ordena la interacción y la asegura.

Problemas de traducción:

- Uso destacado de las interrogaciones en inglés en los marcadores introductorios y de señalización de cambio de tópico frente al empleo del *nosotros inclusivo aparente* en los marcadores introductorios y recapitulativos.
- Detectar y resolver problemas planteados por la complejidad de establecer para el lector la red conceptual en torno a la cual se articula una materia concreta.

Problemas de traducción:

- Repetición léxica en inglés vs. variedad en español.
- Detectar y resolver problemas derivados de la necesidad de tender un puente entre el lenguaje de especialidad y el de la vida diaria.

Problemas de traducción:

- Diferencias y variedad en cuanto a los signos ortográficos sintagmáticos y a los reformuladores explicativos utilizados en la formulación de las explicaciones. Diferencias y variedad en cuanto a los procedimientos empleados para la introducción de nuevos términos.

6.3.2. Saber traducir textos didáctico-referenciales**Justificación**

Hacer uso de las clases de texto englobadas bajo este tipo textual no sólo tiene sentido por las cifras que la traducción de las mismas alcanza en la producción editorial española (vid. 3.2). Su empleo se fundamenta además en las siguientes razones: al proporcionar un marco teórico y conceptual sobre una disciplina cualquiera del ámbito biomédico, estas clases de texto constituyen el material idóneo para que el alumno se concencie de a) la importancia de la comprensión de las relaciones conceptuales, su descripción y clasificación, b) la existencia y la dificultad que entraña la generación de términos sinónimos, así como c) hacerle entender que la comprensión en profundidad de una disciplina no es posible sin conocer esas bases sistemáticas, y d) mostrarle el valor

de dichas clases de texto como fuentes de documentación, ya que por la extensa información de tipo lingüístico y temático que proporcionan, estas no sólo sirven como obras de referencia, de consulta, sino también como instrumento de iniciación a la terminología de cualquier área temática.

Objetivos de aprendizaje:

- Detectar y resolver problemas planteados por la necesidad de facilitar al destinatario la comprensión y retención de la información suministrada.

Problemas de traducción:

- Diferencias en torno a la formulación de los reformuladores recapitulativos, tanto verbales como no verbales, y a las remisiones al material no verbal.
- Detectar y resolver problemas planteados por la necesidad de proporcionar un marco teórico y conceptual sobre una disciplina (área temática) dada.

Problemas de traducción:

- Diferencias porcentuales, estructurales y funcionales en torno al uso de determinados elementos metacomunicativos: definición, introducción de nuevos términos e información acerca de determinadas denominaciones.
- Sinonimia terminológica.

6.3.3. Saber traducir textos orientados al avance de la ciencia

6.3.3.1. Saber traducir textos evaluativos

Justificación

Al agrupar información dispersa de un tema, sintetizarla y ponerla al alcance de todos (cf. Medicina Clínica 1993: 22), al abarcar un amplio abanico de destinatarios — médicos (especialistas, generales y posgraduados) y estudiantes—, los artículos de revisión constituyen un instrumento muy útil para iniciar al alumnado en los textos «orientados al avance de la ciencia»; el emisor se sirve de un lenguaje relativamente sencillo, por lo que no resulta necesario abrumar al alumnado desde el principio con los problemas que surgen de la terminología biomédica o de la rígida macroestructura de algunas clases de texto como es el caso de los artículos de investigación. Asimismo, se convierten en un material idóneo desde el punto de vista de la documentación como ejercicio preparatorio para la traducción de, por ejemplo, los artículos de investigación (cf. M. O'Neill 1998: 76), ya que ofrecen una extensa sección de referencias bibliográficas, constituyendo la revisión bibliográfica, como subraya R. A. Day (1990: 120), el producto principal de dicha clase de texto. Además, suponen una gran ayuda para estar al día en lo que a la terminología de un campo temático se refiere. Recordemos cómo, por la función comunicativa de las clases de texto pertenecientes a dicha variante, los autores, por ejemplo, de los artículos de revisión explican cómo relacionan las definiciones y los términos actuales con sus equivalentes anteriores (vid. 5.2.3.1)

Objetivos de aprendizaje:

- Detectar y resolver problemas planteados por la diversidad en ambas lenguas (y divergencias entre las mismas) en la organización textual.

Problemas de traducción:

- Disposición de marcadores introductorios, diversidad de procedimientos en la señalización de cambio de tópico, diferencias formales en cuanto a los marcadores de conclusión.

6.3.3.2. Saber traducir textos transmisores de actualidad inmediata**Justificación**

Las clases de textos adheridas a la presente variante de tipo de texto, por ser propias de la comunicación interespecializada y, sobre todo, de la especializada interna, y por su función comunicativa, constituyen un auténtico reto para el traductor por: la complejidad informativa del texto y de los elementos terminológicos, b) operar con contenidos muy especializados, c) carecer de determinados elementos metacomunicativos que facilitan, sin lugar a dudas, la recepción por ser emisor y receptor conocedores del código utilizado, d) por acuñar nuevos términos como consecuencia del ritmo desenfrenado de los avances científicos y técnicos, y no existir equivalentes en la lengua de llegada, dando lugar a la creación de equivalentes inexistentes. Sin olvidar, por supuesto, los problemas generados por la rígida macroestructura de los mismos y por la dificultad de hallar fuentes de consulta en

materias novedosas, lo que llevará al estudiante a la aplicación, en su máxima extensión, de las técnicas y estrategias de documentación.

Objetivos de aprendizaje:

- Detectar y resolver problemas planteados por la tendencia a la impersonalidad de los textos.

Problemas de traducción:

- Uso y abuso de la voz pasiva.
- Personificación.
- Detectar y resolver problemas originados de la necesidad de adoptar una rígida organización textual.

Problemas de traducción:

- Observación de las secciones y movimientos constitutivos de cada clase textual.

Obviamente, los objetivos que aquí proponemos son susceptibles de ser ampliados conforme aumenten las investigaciones en torno a las clases de texto de la comunicación biomédica escrita (teórica) y se abarque un mayor número de parámetros.

Con todo, a nuestro juicio, la metodología que aquí proponemos resulta de gran utilidad tanto para el docente como para el alumnado por una serie de razones muy básicas:

a) Permite dotar a los estudiantes con una razón para implicarse en la traducción de los textos seleccionados.

b) Al vincular tipos/clases de texto con objetivos de aprendizaje y problemas de traducción, se concientia al alumnado de la existencia de los mismos, lo que le permitirá, ante la aparición de nuevos problemas, desarrollar estrategias adecuadas para su solución y explicar y justificar sus propuestas.

c) Los objetivos propuestos contribuyen además a elaborar una serie de actividades (tareas) que permitan preparar al estudiante de cara a la traducción biomédica propiamente dicha.

Para concluir y a modo de recapitulación, mostramos a continuación de manera gráfica cómo la elaboración de la tipología textual de la comunicación biomédica escrita nos posibilita introducir al alumnado en dicho campo del saber y seleccionar el material didáctico más adecuado para su formación, así como establecer una serie de objetivos de aprendizaje y problemas de traducción que permiten preparar a los aprendices para la traducción propiamente dicha.

OBJETIVOS PRAGMÁTICOS: DOMINAR LAS CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS Y TEXTUALES DE LA COMUNICACIÓN BIOMÉDICA

- | | |
|---|--|
| <p>1. Conocer y captar la importancia de las funciones comunicativas propias del ámbito biomédico.</p> <p>2. Conocer y captar la importancia del propósito de la transmisión de la información.</p> <p>3. Comprender y conocer la existencia y la importancia de la diversidad de participantes en la comunicación biomédica.</p> <p>3.1. Conocer la diversidad de productores y receptores propios de cada tipo de texto.</p> | <p>4. Saber clasificar, caracterizar y distinguir de forma contrastiva las clases de texto.</p> <p>4.1. Captar la existencia de diferentes funcionamientos textuales.</p> <p>4.2. Conocer en las dos lenguas las diversas clases de texto que configuran la comunicación biomédica.</p> <p>4.3. Captar las características principales de la configuración de las clases de texto en las dos lenguas.</p> |
|---|--|

OBJETIVOS TEXTUALES

- | | |
|--|--|
| <p>1. Saber traducir textos «divulgativos»</p> <p>1.1. Saber traducir textos «instructivos»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detectar y resolver problemas relativos a los mecanismos encargados de facilitar la comprensión del mensaje a los destinatarios. • Detectar y resolver problemas relativos a cómo las expectativas que el emisor tiene acerca del conocimiento del mundo del receptor se plasman en el texto. <p>1.2. Saber traducir textos «transmisores de una cultura científica»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detectar y resolver problemas relativos a la organización cronológica de los acontecimientos, su inscripción en un eje de coordenadas espaciales y temporales, y a la aparición de protagonistas. • Detectar y resolver problemas derivados del modo en que el productor textual guía al lector en el texto, ordena la interacción y la asegura. • Detectar y resolver problemas planteados por la complejidad de establecer para el lector la red conceptual en torno a la cual se articula una materia concreta. • Detectar y resolver problemas derivados de la necesidad de tender un puente entre el lenguaje de especialidad y el de la vida diaria. | <p>2. Saber traducir textos «didáctico-referenciales»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detectar y resolver problemas planteados por la necesidad de facilitar al destinatario la comprensión y retención de la información suministrada. • Detectar y resolver problemas planteados por la necesidad de proporcionar un marco teórico y conceptual sobre una disciplina (área temática) dada. <p>3. Saber traducir textos «orientados al avance de la ciencia»</p> <p>3.1. Saber traducir textos «evaluativos»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detectar y resolver problemas planteados por la diversidad en ambas lenguas (y divergencias entre las mismas) en la organización textual. <p>3.2. Saber traducir textos «transmisores de actualidad inmediata»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detectar y resolver problemas planteados por la tendencia a la impersonalidad de los textos. • Detectar y resolver problemas originados de la necesidad de adoptar una rígida organización textual. |
|--|--|

TIPOS/CLASES DE TEXTO Y PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN			
Tipo de texto	Variantes	Clase de texto	Problemas de traducción
Divulgativo	Instructiva	Guías, folletos, libros temáticos	Marcadores (introdutorios, de señalización de cambio de tópico, reformuladores recapitulativos), siglas, definición.
	Transmisora de una cultura científica	Artículos de divulgación, reportajes, artículos de periódico	Referencias a terceros (información acerca de su persona, categorías profesionales), aparición de investigadores en posición de sujeto. Marcadores (introdutorios, de señalización de cambio de tópico y recapitulativos). Repetición léxica en inglés vs. variedad en español. Signos ortográficos sintagmáticos, explicaciones e introducción de nuevos términos.
Didáctico-referencial		Manuales, libros de texto, tratados, compendios.	Reformuladores recapitulativos (verbales y no verbales), sinonimia terminológica.
Orientados al avance de la ciencia	Evaluativos	Revisiones, editoriales, monografías.	Disposición de marcadores introductorios, diversidad de procedimientos en la señalización de cambio de tópico, diferencias formales en cuanto a los marcadores de conclusión
	Transmisores de actualidad inmediata	Artículos de investigación, casos clínicos, tesis.	Uso y abuso de la voz pasiva, personificación. Secciones y movimientos.

CONCLUSIÓN

Al plantearnos el presente trabajo de investigación, partimos de una serie de hipótesis, cuya validez hemos demostrado en este estudio. Recordémoslas brevemente:

1. El marco teórico integral que permite determinar el ámbito de validez de las regularidades que son fundamento de la producción y recepción de los textos, analizar textos concretos de manera sistemática y describir la intertextualidad de los textos nos lo puede proporcionar la elaboración de una tipología textual de orientación pragmática por numerosas razones, entre las que destacamos las siguientes:
 - posibilita adoptar la función comunicativa de los textos como base de tipologización unitaria,
 - permite reflejar la totalidad de los factores que configuran el acto comunicativo, que, a su vez, determinan cada una de las unidades textológicas del sistema tipológico, es decir, los tipos de texto, variantes de tipos de texto y clases de texto,

- su estructuración jerárquica garantiza que todos los tipos de texto pertenecientes a un nivel se diferencien de acuerdo con el mismo criterio, y
- al utilizar textos globales como unidades de tipologización, se hace frente a la multifuncionalidad innata a muchos textos.

Razones y ventajas evidentes que nos indujeron a considerar que la elaboración de una tipología textual pragmática de la comunicación biomédica escrita nos permitiría:

2. llevar a cabo un análisis contrastivo intra e interlingual de textos en lengua inglesa y española del ámbito de la biomedicina de manera sistemática, el cual nos posibilitaría describir y establecer algunas de las características de las clases de texto propias de la comunicación biomédica,
3. adscribir determinadas clases de texto, por sus características comunes, a un tipo textual determinado por las ventajas que ofrece desde un punto de vista didáctico,
4. determinar el grado de especialización de los textos y
5. servirnos de ella como línea directriz tanto para los traductores como para los productores de textos especializados cuya formación se haya centrado en el ámbito de los textos sobre los que la tipología se manifiesta.

En efecto, la elaboración de una tipología textual de orientación pragmática nos ha posibilitado:

- a) Adoptar como base de tipologización unitaria la función comunicativa de los textos, lo que nos ha permitido diferenciar y manejar un conjunto manejable y limitado de tipos de texto, y definirlos de igual manera en relación con dicha base, cumpliendo, de este modo, el requisito de homogeneidad postulado por H. Isenberg (1987: 107).

- b) Reflejar la totalidad de los factores que configuran el acto comunicativo, cuya estructuración jerárquica garantiza que todos los tipos de texto pertenecientes a un nivel se diferencien de acuerdo con el mismo criterio, cumpliendo, de nuevo, el requisito de homogeneidad. Ello nos ha permitido, asimismo, mostrar con más precisión las peculiaridades específicas propias de cada uno de los tipos de texto y conocer qué tipos textuales, en relación a qué criterios son uniformes. Y, por último, plasmar tres aspectos fundamentales para la caracterización de los textos: la función social, el contenido informativo y la forma textual.

- c) Hacer frente, mediante el uso de textos globales como unidades de tipologización, a la multifuncionalidad innata a muchos textos, excluyendo, de este modo, «una clasificación múltiple y del mismo rango del mismo texto en distintos tipos de texto» (H. Isenberg 1987: 115) y cumplir, por tanto, otro de los requisitos formulados por dicho autor: el de monotipia.

Demostración de la validez de nuestras hipótesis y cumplimiento de requisitos aparte, creemos que uno de los logros de la tipología que aquí hemos propuesto, y estrechamente vinculado con los aspectos arriba destacados, radica en que da respuesta a algunos de los interrogantes que plantea C. Mata Pastor en un interesante artículo que

titula «La traducción de textos médicos atípicos» (1998: 187 s.); interrogantes que lanza al aire por su curiosidad por conocer qué tipos de criterios son válidos para el establecimiento de una tipología textual útil para la práctica de la traducción en el ámbito docente (cf. 1998: 198):

¿Cómo se reconoce un texto médico? ¿Cuáles son sus características?
¿Cómo se distinguen los textos médicos de aquellos que no lo son?
¿[Q]ué volumen de terminología médica justificaría en un texto el calificativo de “médico”?

Dos de los tres criterios de los que se sirve dicha autora con objeto de comprobar en qué medida son válidos para poder aplicarle a un texto la etiqueta de «médico» son: el uso de la lengua médica y la publicación en la que aparecen (cf. 1998: 187).

Como era previsible, y pone de manifiesto C. Mata Pastor, dichos criterios se revelan ineficaces a la hora de catalogar un texto de «médico» por diversas razones. En primer lugar, como ya apuntamos en 3.1.2.4, porque los fenómenos de *terminologización* y *banalización* obstaculizarían poder discernir con exactitud qué unidades léxicas pueden considerarse especializadas y cuáles no y, por ende, determinar de qué volumen de terminología (bio)médica debe disponer un texto para calificarlo de «(bio)médico». Asimismo, existen muchos campos del saber, ámbitos de actividad en los que la presencia de la terminología (bio)médica es notoria y no por ello afirmaríamos tajantemente que se trata de un texto (bio)médico. C. Mata Pastor hace referencia, por ejemplo, a los documentos de carácter administrativo como los formularios del tipo E-111 para la prestación de asistencia sanitaria a ciudadanos comunitarios, en los que el uso de la terminología médica es considerable (1998: 188). Y en segundo lugar, porque un texto cualquiera puede aparecer tanto en publicaciones

(biomédicas) especializadas como no especializadas y no por ello se convierte en un texto «(bio)médico» o «no (bio)médico».

Sin menoscabo de las diversas propuestas tipológicas existentes, estamos convencidos de que el modelo tipológico que hemos presentado resulta de gran utilidad para dar respuesta a los interrogantes planteados. Por una parte, al rehuir la parcelación de los textos en categorías tales como «textos biomédicos», «textos jurídicos», «textos económicos», «textos técnicos», etc., ya que, en realidad, los textos no son ni biomédicos, ni jurídicos, ni económicos, ni técnicos, sino producto y resultado de un acto de comunicación. Además, un texto que por su función primaria (vid. 2.3.2) podría considerarse «biomédico», en virtud de su función secundaria es susceptible de convertirse en un texto «didáctico». Detengámonos en el siguiente ejemplo:

The human body is made up of billions of microscopic packages of protoplasm called *cells*. The size of these cells varies greatly, but most of them are so small that a million of them would not be much larger than the head of an ordinary pin. Each little cell may be thought of as having a life of its own; after a human being dies, it may require hours, even days, before all the cells of his body are dead.

El ejemplo que acabamos de mostrar es un extracto de un texto tomado de un libro titulado *Contemporary Perspectives. An Advanced Reader/Rhetoric in English*,¹ en el que aparecen una amplia gama de textos de contenido variopinto, destinado a desarrollar en estudiantes extranjeros de lengua inglesa su competencia lectora y expresión escrita. Pues bien, ¿qué etiqueta le aplicaríamos?, ¿lo calificaríamos de «biomédico», «didáctico», «biomédico-didáctico», «didáctico-biomédico»? ¿qué

¹ R. L. Saitz/M. Dezell/F. B. Stieglitz (1984): *Contemporary Perspectives. An Advanced Reader/Rhetoric in English*. Boston/Toronto: Little, Brown and Company, p. 78.

ventajas o implicaciones didácticas se derivan de tal calificación? A nuestro juicio, ninguna.

Ahora bien, si nos preguntamos ¿qué funciones comunicativas se pretende cubrir en el ámbito biomédico, jurídico, económico, técnico y qué textos son producto y resultado de dichas funciones para la comunicación en dichos ámbitos?, las ventajas a efectos analíticos, didácticos y de clasificación son, qué duda cabe, numerosas, tal y como hemos demostrado a lo largo de la presente investigación. Más concretamente, al elaborar la tipología textual a partir de las funciones que se pretende cubrir en la comunicación biomédica escrita (teórica) y estructurarla jerárquicamente no sólo hemos evitado tener que discernir entre un texto «biomédico» o «no biomédico», sino que, por su flexibilidad, nos posibilita ampliarla en investigaciones posteriores.

Asimismo, la elaboración de un tipología textual de orientación pragmática nos ha allanado el camino para llevar a cabo un análisis contrastivo intra e interlingual de textos en lengua inglesa y española del ámbito de la biomedicina de manera sistemática. Este, a su vez, nos ha permitido describir y establecer algunas de las características de las clases de texto propias de la comunicación biomédica escrita, corroborar el diseño tipológico aquí presentado y verificar la validez del mismo, y avanzar hacia una Textología comparada tan necesaria y útil para los Estudios de traducción como subraya A. Hurtado Albir (1999b: 19):

Son esperanzadoras las propuestas de análisis contrastivo surgidas en los últimos años, que se sitúan en una óptica textual y avanzan hacia una Textología comparada. Estos análisis, que introducen consideraciones de tipo contrastivo desde un punto de vista de funcionamiento de los textos [...], son de sumo interés, ya que se efectúa un desplazamiento de la contrastividad en el plano de la lengua a la contrastividad textual, mucho más cercana a la realidad en que se mueve el traductor.

Aún más, la elaboración de una tipología textual como la que hemos propuesto nos ha posibilitado adscribir determinadas clases de texto, por sus características comunes, a un tipo textual determinado por las ventajas que ofrece desde un punto de vista didáctico:

- Al confrontar los distintos tipos textuales en el par de lenguas implicado se podrá apreciar en su conjunto tanto sus semejanzas como divergencias, las cuales constituyen una parte esencial de los «problemas de traducción».
- Puesto que en el contexto académico no es posible, debido a las limitaciones de tiempo, trabajar con todas y cada una de las clases de texto que configuran la manifestación textual de un campo del saber determinado, la adscripción de las clases de texto a un tipo de texto en concreto resulta de gran utilidad. Si el espacio didáctico, por tanto, no permite estudiar todas las clases de texto adscritas a un tipo de texto determinado, la elección de un número limitado de las mismas bastará para instruir al alumnado, ya que desde el punto de vista externo e interno las clases de texto pertenecientes a cada uno de los tipos de texto presentan características semejantes.
- La agrupación de clases de texto por tipos de texto permite considerar que dentro de cada grupo hay una serie de características comunes tanto externas como internas, por lo que los estudiantes podrán asociar la existencia de una serie de problemas con determinados tipos de texto, identificación que les facilitará, ante la aparición de nuevos problemas, desarrollar estrategias adecuadas para su solución (cf. S. Göpferich, 1996: 32).

- Por último, cabe mencionar que la existencia de textos «perfectos» es cuestionable, por lo que si un texto defectuoso es objeto de traducción, tipologías textuales del estilo que aquí proponemos resultan muy útiles para saber qué tipo de requisitos debe cumplir el texto meta (cf. S. Göpferich 1995b: 323).

La determinación del grado de especialización de los textos, considerada como un factor indispensable a la hora de seleccionar el material textual y la progresión del mismo para la correcta formación de traductores, ha sido posible, igualmente, gracias al establecimiento de la tipología textual, cuyo diseño nos permitió desde un primer momento vislumbrar cómo la función comunicativa de los textos y el grupo de destinatarios de los mismos condicionan los mecanismos formales utilizados para su redacción y presentación, así como el contenido y los conceptos que en ellos se manejan. Y mostrar, por tanto, como señala O. Vilarroya en el prólogo al manual de estilo de Medicina Clínica, que «el marco de las ciencias de la salud es cita común para el cuerpo terminológico y conceptual de multitud de disciplinas básicas, así como para el coloquialismo de la práctica profesional cotidiana y la urgencia de la divulgación más llana» (1993: X).

Por último, nos ha servido como línea directriz, ante todo, para la formación de traductores no sólo por contribuir a la introducción del alumnado a la comunicación biomédica y a la selección y progresión textual de manera coherente mediante el establecimiento de unas pautas didácticas, sino también por proporcionar al alumnado y a todos aquellos interesados en el ámbito que aquí nos ocupa un conjunto de ideas, de indicaciones prácticas de modo que puedan acomodar sus textos a las pautas de escritura típicas en dicho ámbito en el par de lenguas implicadas.

Limitaciones del estudio y directrices para futuras investigaciones

En líneas superiores hemos aludido a la flexibilidad de nuestra tipología textual y a la posibilidad de ampliarla en futuras investigaciones. En efecto, el hecho de elaborar la tipología textual a partir de las funciones que se pretende cubrir en la comunicación biomédica escrita y adoptar como base de tipologización unitaria la función comunicativa de los textos permite incorporar otros grupos textuales como los textos de carácter legal, de los que hemos hecho caso omiso conscientemente, agruparlos bajo la función comunicativa jurídico-normativa y diferenciar este nuevo tipo textual a través de los diversos factores que configuran el acto comunicativo.

Ya en la introducción de este estudio señalamos que los diversos textos de los que nos hemos servido para la presente investigación son limitados (limitación voluntaria, no obstante) y sólo constituyen una pequeña porción, en sus respectivas lenguas, de cada una de las clases de texto analizadas. Sería interesante, pues, comprobar en qué medida los resultados que ha arrojado el análisis llevado a cabo y las conclusiones a las que hemos llegado en cuanto al funcionamiento textual en ambas lenguas son válidos y extrapolables a un corpus de textos de mayores dimensiones.

Otra interesante línea de investigación a la que invitan algunos de los argumentos y observaciones del presente trabajo es la observación *stricto sensu* de algunos de los parámetros de los que nos hemos servido sólo de manera parcial para la caracterización textual —macroestructura y elementos no verbales— de gran utilidad, por cierto, como pusimos de manifiesto en 3.1.2.1.

Con el presente estudio hemos intentado buscar aquellos principios y argumentos, y hallar aquellos instrumentos que nos sirvan de orientación para elaborar un marco metodológico coherente y adecuado para la correcta formación de traductores

especialistas en comunicación biomédica. Queda, no obstante, para estudios posteriores la labor de ampliar nuestra propuesta metodológica e indagar en todos aquellos problemas que se dan en la práctica de la traducción y edición biomédica con objeto de avanzar en la correcta formación de aprendices de traducción. Y, por último, comprobar en qué medida el marco metodológico que aquí hemos sugerido es realmente aplicable a la práctica de la didáctica de la traducción en el ámbito biomédico, pues, como advierte Aristóteles, «[...] en las cosas que tocan a la práctica, el fin verdadero no es contemplar y conocer teóricamente las reglas al por menor, y sí el aplicarlas realmente [...]».

BIBLIOGRAFÍA DEL CORPUS DE TEXTOS

Textos Fundamentales

A) Guías

• Español:

Consejo de la Juventud de España (1998): *Guía de prevención de la transmisión del VIH*. (TEA1)

Departamento Técnico de Casa Santiveri (s. a.): *Alimentación y diabetes*. Barcelona: Santiveri. (TEA2)

Junta de Andalucía. Consejería de Salud (ed.) (1990): *Sida. Guía del alumno*. (TEA3)

Unidad de Investigación en Alopecia Androgenética (ed.) (s. a.): *La caída del cabello en el hombre*. (TEA4)

• **Inglés:**

Armstrong, E. (1996): *Guide for the Breastfeeding Mother*. Columbus (Ohio): Ros Products Division, Abbott Laboratories. (TIA1)

CDC (s. a.): *Aids Prevention Guide*. U.S. Department of Health & Human Services. (TIA2)

National Asthma Campaign (1999): *Living with Hay Fever*. Londres. (TIA3)

NIH (1999): *Lung Cancer*. [http://www.cancernet.nci.nih.gov/wyntk_pubs/lung.htm]. (TIA4)

B) Artículos de divulgación

• **Español:**

González Gallego, J./C. Tiribelli (1995): «La bilirrubina». *Investigación y Ciencia*, 220, pp. 70-77. (TEB1)

Coperías, E. M. (1994): «Huesos de cristal. Osteoporosis». *Muy Interesante*, 154, pp. 30-34. (TEB2)

Coperías, E. M. (1997): «Una bocanada de aire contra el asma». *Muy Interesante*, 191, pp. 91-94. (TEB3)

Coperías, E. M. (2000): «Operación Proteoma. La nueva frontera de la medicina». *Muy Interesante*, 234, pp. 62-70. (TEB4)

López Otú, C. (2000): «Proteasas y cáncer». *Investigación y Ciencia*, 284, pp. 68-75. (TEB5)

Pérez-Fajardo, Y. (2000): «A reacción. Las nuevas alergias que nos invaden». *Muy Interesante*, 227, pp. 177-182. (TEB6)

Perucho, P. (1998): «Cáncer del fenotipo mutador de microsatélites». *Investigación y Ciencia*, 261, pp. 46-55. (TEB7)

• **Inglés:**

Bartlett, J. G./R. D. Moore (1998): «Improving HIV therapy». [<http://www.scientificamerican.com/1998/0798issue/0798bartlett.html>]. (TIB1)

Bonini, S. (2000): «Inflammatory news. The emerging epidemic of allergy». *Odyssey*, 6: 1, pp. 16-22. (TIB2)

Laver, W. G. /N. Bischofberger/R. G. Webster (1999): «Disarming flu viruses». [<http://www.scientificamerican.com/1999/0199issue/0199laver.html>]. (TIB3)

Levy, S. B. (1998): «The challenge of antibiotic resistance». [<http://www.scientificamerican.com/1998/0398issue/0398levy.html>]. (TIB4)

(«La resistencia contra los antibióticos», *Investigación y Ciencia*, 1998, 260, pp. 14-21).

O'Brien, S. J./M. Dean (1997): «In search of AIDS-resistance genes». [<http://www.scientificamerican.com/0997issue/0997obrien.html>]. (TIB5)

Roehr, B. (2000): «On your marks. The search for early indicators for chronic disease». *Odyssey*, 6: 1, pp. 10-15. (TIB6)

C) Manuales

• Español:

Arranz Arijá, F./A. Arizcum Sánchez-Morate (1999): «Cáncer de pulmón». En: F. López-Lara Martín/C. González San Segundo/J. A. Santos Miranda/A. Sanz Rubiales, *Manual de Oncología Clínica*. Universidad de Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, pp. 221-237. (TEC1)

Escudero, B./J. M. Sánchez/F. X. Borrás/J. Serrat (1999): «Genética». En: B. Escudero/J. M. Sánchez/F. X. Borrás/J. Serrat, *Estructura y función del cuerpo humano*. Madrid: McGraw-Hill-interamericana, pp. 50-86. (TEC2)

Fernández Renedo, A. (1999): «Biología de los tumores malignos. Prevención primaria y diagnóstico precoz». En: F. López-Lara Martín/C. González San

Segundo/J. A. Santos Miranda/A. Sanz Rubiales, *Manual de Oncología Clínica*. Universidad de Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, pp. 27-41. (TEC3)

Fraga, M./J. Forteza/F. J. Pardo Mindán (2000): «Anatomía patológica del mediastino». En: F. J. Pardo (dir.), *Anatomía Patológica*. Madrid: Harcourt, pp. 661-669. (TEC4)

Pera, C. (1996): «Hemorragia y hemostasia». En: C. Pera, *Fundamentos de la Cirugía. Una introducción biológica a la práctica quirúrgica*, t. 1, 2.^a ed. Barcelona: Masson, pp. 117-141. (TEC5)

Torres Esbarranch, V./M. García García (2000): «Malformaciones congénitas y enfermedades quísticas del riñón». En: P. Farreras Valentí/C. Rozman, *Medicina Interna*, vol. 1, 14.^a ed. Madrid: Harcourt, pp. 1118-1125. (TEC6)

Volpini Bertrán, V./X. Estivill Pallejà (2000): «Bases moleculares de la herencia. Genes y enfermedad». En: P. Farreras Valentí/C. Rozman, *Medicina Interna*, vol. 1, 14.^a ed. Madrid: Harcourt, pp. 1361-1371. (TEC7)

• **Inglés:**

Essex, M./P. J. Kanki (1994): «Human immunodeficiency virus type 2 (HIV-2)». En: S. Broder/T. C. Merigan/D. Bolognesi (eds.), *Textbook of Aids Medicine*. Baltimore/Filadelfia: Williams & Wilkins, pp. 873-886. (TIC1)

- Fox, H./C. W. Elston (1992): «The female reproductive tract and the breast». En: R. N. M. MacSween/K. Whaley (eds.), *Muir's Textbook of Pathology*, 13.^a ed. Londres: Edward Arnold, pp. 1012-1056. (TIC2)
- Rosenberg, J. C. (1993): «Neoplasms of the mediastinum». En: V. T. DeVita/S. Hellam/S. A. Rosenberg (eds.), *Cancer: Principles ε Practice of Oncology*, vol. 1, 4.^a ed. Filadelfia: J. B. Lippincott Co., pp. 759-775. (TIC3)
- Vander, A./J. Sherman/D. Luciano (1998): «Genetic information and protein synthesis». En: A. Vander/J. Sherman/D. Luciano, *Human Physiology. The Mechanisms of Body Function*, 7.^a ed. Boston: WCB/McGrawHill, pp. 89-111. (TIC4)
- (1998): «The digestion and absorption of food». En: A. Vander/J. Sherman/D. Luciano, *Human Physiology. The Mechanisms of Body Function*, 7.^a ed. Boston: WCB/McGrawHill, pp. 550-589. (TIC5)

D) Artículos de revisión

• Español:

- Berenguer, M./F. X. López-Labrador (1999): «Coinfección por el virus de la hepatitis C y el virus de la inmunodeficiencia humana: implicaciones clínicas y biológicas». *Medicina Clínica*, 113: 28-35. (TED1)

Delgado Blanco, E. (2000): «Implicaciones de los receptores de quimoquinas en el tropismo, transmisión y progresión de la infección por el VIH-1». *Publicación Oficial de la Sociedad Española Interdisciplinaria del S.I.D.A.*, 11: 5, pp. 318-321. (TED2)

Ferrero López, M. I./J. J. Botella Trelis (2000): «Alimentación y nutrición en la enfermedad de Alzheimer». *Nutrición Hospitalaria*, 15: 6, pp. 280-290. (TED3)

López E./R. del Moral/M. Martínez/M. Navarro/N. Dengra/V. Hernández (1999): «Cáncer de mama: consejo. Estado actual». *Oncología*, 22: 8, pp. 19-26. (TED4)

Riestra, S./E. Fernández/L. Rodrigo (1999): «Afectación hepática en la enfermedad celíaca». *Revista Española de Enfermedades Digestivas*, 91: 12, pp. 846-852. (TED5)

Torres Galván, M.^a J./J. C. Rodríguez Pérez (2000): «Genes y factores ambientales en el desarrollo de asma y atopia». *Medicina Clínica*, 114, pp. 698-703. (TED6)

• **Inglés:**

Arborelius, L./M. J. Owens/P. M. Plotsky/C. B. Nemeroff (1999): «The role of corticotropin releasing factor in depression and anxiety disorders». *Journal of Endocrinology*, 160: 1, pp. 1-12. (TID1)

Corcoran, C./S. Grinspoon (1999): «Treatments for wasting in patients with the acquired immunodeficiency syndrome». *The New England Journal of Medicine*, 349: 22, pp. 1740-1750. (TID2)

Dixon, T. C./M. Meselson/J. Guillemin/P. C. Hanna (1999): «Anthrax». *The New England Journal of Medicine*, 341: 11, pp. 815-826. (TID3)

Józwik, M./M. Józwik (1998): «The physiological basis of pelvic floor exercises in the treatment of stress urinary incontinence». *British Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 105: 10, pp. 1046-1051. (TID4)

Russel, D. W./M. A. Kay (1999): «Adeno-associated virus vectors and Hematology». *Blood*, 94: 3, pp. 864-874. (TID5)

E) Artículos de investigación

• Español:

Fernández Fabrellas, E./M. González Constán/M. Marín González/P. León/R. Blanquer (1999): «Estudio de la inmunidad celular pulmonar en pacientes VIH». *Anales de Medicina Interna*, 16: 1, pp. 21-24. (TEE1)

Izquierdo Villarroya, B./S. Celaya Pérez/J. A. Amiguet García (1999): «Estado nutricional del paciente VIH. Descripción y evolución durante un año de un grupo de pacientes». *Nutrición Hospitalaria*, 15: 6, pp. 302-311. (TEE2)

Quintero, D./J. Salmerón/A. Palacios/P. Muñoz de Rueda/C. Torres/L. Rodríguez/T. Caballero/A. Ruiz Extremera (1999): «Estudio de la coinfección por el virus de la hepatitis G en la hepatitis crónica C. Respuesta al tratamiento con interferón alfa». *Medicina Clínica*, 114, pp. 726-729. (TEE3)

Ramos Amador, J. T./J. Ruiz Contreras/R. Bastero/C. Barrio/P. Moreno/R. Delgado/E. Muñoz (1999): «Estimación de la prevalencia de infección por VIH-1 en la embarazada y efectividad de la zidovudina administrada durante la gestación en la prevención de la transmisión vertical». *Medicina Clínica*, 114, pp. 286-291. (TEE4)

Salmerón, F. J./A. Palacios/C. Torres Fernández-Piñar/M. González Sánchez/T. Caballero/M. D. Quintero (1999): «Interferón alfa en la hepatitis crónica C con transaminasas normales». *Revista Española de Enfermedades Digestivas*, 91: 10, pp. 674-678. (TEE5)

Vázquez Rivera, F./F. J. Barón Duarte/J. F. Cueva Bañuelos/S. Candamio Folgar/L. León/T. Curiel/R. López López (1999): «Adenocarcinoma de origen desconocido: tratamiento con cisplatino, 5-fluorouracilo y leucovorin». *Oncología*, 22: 9, pp. 41-45. (TEE6)

• **Inglés:**

Cummings, S. R./S. Eckert/K. A. Krueger/D. Grady//T. J. Powles/J. A. Cauley/L. Norton/T. Nickelsen, et al. (1999): «The effect of raloxifene on risk of

breast cancer in postmenopausal women». *JAMA*, 281: 23, pp. 2189-2197.
(TIE1)

Iribarren, C./I. S. Tekawa/S. Sidney/G. D. Friedman (1999): «Effect of cigar smoking on the risk of cardiovascular disease, chronic obstructive pulmonary disease, and cancer in men». *The New England Journal of Medicine*, 340: 23, pp. 1773-1780. (TIE2)

Lippert, M. C./R. McClain/J. C. Boyd/D. Theodorescu (1999): «Alternative medicine use in patients with localized prostate carcinoma treated with curative intent». *Cancer*, 86: 12, pp. 2642-2648. (TIE3)

Maletic Nuezil, K./B. G. Mellen/P. F. Wright/E. F. Mitchel/M. R. Griffin (2000): «The effect of influenza on hospitalizations, outpatient visits, and courses of antibiotics in children». *The New England Journal of Medicine*, 342: 4, pp. 225-231. (TIE4)

Maxwell, I. H./F. Maxwell (1999): «Control of parvovirus DNA replication by a tetracycline-regulated repressor». *Gene Therapy*, 6: 3, pp. 309-313. (TIE5)

Welton, M./P. Croft/J. Welton (1999): «General practitioners' use of aspirin in the secondary prevention of vascular events: knowledge, attitudes, and current practice». *British Journal of General Practice*, 49: 445, pp. 607-610. (TIE6)

Textos Complementarios

F) Folletos

- **Español:**

Moncada, I./J. Jara/C. Hernández (1998): *Lo que debemos saber sobre disfunción eréctil (Impotencia sexual)*. Pfizer S. A (s. l.). (TEF1)

- **Inglés:**

AIDS Treatment Data Network (2000): *HIV (Human Immunodeficiency Virus)*. (TIF1)

G) Artículo de divulgación

- **Español:**

Coperías, E. M. (1994): «Lo último contra el cáncer de mama. Un combate a pecho descubierto». *Muy Interesante*, 155, pp. 6-14. (TEG1)

H) Reportajes

- **Español:**

García Blanca, J. (2000): «¿De verdad se podrá curar alguien con ingeniería genética?».

D Salud, 22 de noviembre, pp. 40-45. (TEH1)

- **Inglés:**

Djavan, B. (2000): «Towards a better understanding of benign prostatic hyperplasia. A

sizable problem». *Odyssey*, 6: 1, pp. 40-45. (TIH1)

I) Tratado

- **Español:**

Pascual Gómez, E./V. Rodríguez Valverde/J. Carbonell Abelló/J. Gómez-Reino Carnota

(1998): *Tratado de reumatología*, 2 vols. Madrid: Arán. (TEI1)

J) Editoriales

- **Español:**

Valera de Ugarte, A. (1999): «Trasplante pulmonar 1999». *Medicina Clínica*, 113, pp.

91-93. (TEJ1)

- **Inglés:**

Corey, L./K. K. Holmes (1996): «Therapy for human immunodeficiency virus infection — What have we learned? *The New England Journal of Medicine*, 335: 15, pp. 1142-1144. (TIJ1)

K) Revisión

- **Español:**

Provencio, M./P. España/F. Bonilla (1999): «Tratamiento adyuvante del cáncer de colon». *Oncología*, 22: 6, pp. 20-32. (TEK1)

L) Monografía

- **Español:**

Fernández-Martos, C./R. Yaya Tur/A. Llombart Cussac (2000): «Tratamiento adyuvante del cáncer de colon». En: E. Díaz-Rubio (coord.), *Cáncer colorrectal*. Madrid: Ergon, pp. 111-126. (TEL1)

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía fundamental

AA.VV. (1987): *Problemas de la traducción*. Madrid: Fundación «Alfonso X el Sabio».

Agost Canós R./F. Chaume Varela/A. Hurtado Albir (1999): «La traducción audiovisual: doblaje y subtitulación». En: A. Hurtado Albir (dir.), pp. 182-195.

Albin, V. (1998): «Translating and formatting medical texts for patients with low literacy skills». En: H. Fischbach (ed.), pp. 117-129.

Alcaraz Ariza, A. (1997): «Glosario de anglicismos en el lenguaje médico». *Lebende Sprachen*, 4, pp. 174-177.

— (1998): «Nuevo glosario de anglicismos en el lenguaje médico». *Lebende Sprachen*, 3, pp. 119-123.

— (1999): «Tercer glosario de anglicismos en el lenguaje médico español». *Lebende Sprachen*, 1, pp. 32-39.

Alcaraz Ariza, M.^a A./F. Salager-Meyer (2001): «La disensión (¿directa o velada?) en la prosa médica española (1930-1999)». *Lebende Sprachen*, 4, pp. 180-185.

Alcaraz Varó, E. (1990): *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.

— (2000): *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.

Alonso Madero, A. (1994): «Problemas y perspectivas de la comunicación por escrito en las Comunidades Europeas». En: M. Raders/R. Martín-Gaitero (eds.), pp. 611-617.

Alpízar Castillo, R. (1990): *Traducción y terminología científica en Cuba: Estado actual y algunas perspectivas*. Ciudad de la Habana: Editorial Científico-Técnica.

Álvarez, M. (1997a): *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, 3.^a ed. Madrid: Arco Libros.

— (1997b): *Tipos de escrito III: Epistolar, administrativo y jurídico*, 2.^a ed. Madrid: Arco Libros.

— (1998): *Tipos de escrito I: Narración y descripción*, 4.^a ed. Madrid: Arco Libros.

- Ammon, U./N. Dittmar/K. J. Mattheier (eds.) (1987): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*.
Berlín/Nueva York: de Gruyter.
- Arntz, R. (1980): «Modelle und Methoden der fachsprachlichen Übersetzer Ausbildung».
En: C. Gnutzmann/J. Turner (eds.), pp. 95-117.
- (1982): «Methoden der fachsprachlichen Übersetzer Ausbildung im Sprachenpaar
Spanisch und Deutsch». En: J. Rodríguez Richart/G. Thome/W. Wilss
(eds.), pp. 109-122.
- (1988): «Steps towards a translation-oriented typology of technical texts». *Meta*,
XXXIII, 4, pp. 468-471.
- (1990): «Überlegungen zur Methodik einer “Kontrastiven Textologie”». En: R.
Arntz/G. Thome (eds.), pp. 393-404.
- (1992a): «Interlinguale Vergleiche von Terminologien und Fachtexten». En: K. D.
Baumann/H. Kalverkämper (eds.), pp. 108-122.
- (1992b): «Interlingualer Fachsprachenvergleich und Übersetzen». En: M. Snell-
Hornby/F. Pöhhacker/K. Kaindl (eds.), pp. 235-246.
- (1993): «Fachtexttypologie und Übersetzungsdidaktik». En: J. Holz-Mänttári/C.
Nord (eds.), pp. 153-168.

- (1996): «Language description and LSP teaching». En: H. Somers (ed.), pp. 109-124.
- /E. Eydam (1990): «Was ist eine “fachlich schwierige Übersetzung” —Versuch einer Präzisierung». *Der Deutschunterricht*, 1, pp. 70-80.
- /E. Eydam (1993): «Zum Verhältnis von Sprach- und Sachwissen beim Übersetzen von Fachtexten». En: Th. Bungarten (ed.), pp. 189-227.
- /G. Thome (eds.) (1990): *Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag*. Tübinga: Gunter Narr.
- /H. Picht (1995): *Introducción a la terminología*. Madrid: Pirámide.
- /R. Barczaitis (1998a): «Die Rolle von Fachsprachen im Kontakt von Einzelsprachen IV: Fachübersetzung in den Naturwissenschaften und der Technik». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 792-800.
- /R. Barczaitis (1998b): «Fachübersetzerausbildung und Fachübersetzungsdidaktik». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 998-1003.
- /J. C. Arranz (1999): «Die spanischen Fachsprachen im 20. Jahrhundert und ihre Erforschung: eine Übersicht». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 1514-1521.

- Aznar Mas, L./L. Gil Salom/M. A. Jaime Pastor/B. Moreno Fleta (1989): «Algunos problemas en la traducción al inglés del lenguaje científico». En: J. C. Santoyo (ed.), pp. 25-31.
- Balboni, P. (1986): «LGP versus LSP: Which way to the razor's edge?». *Unesco ALSED-LSP Newsletter*, 9: 1, pp. 2-8.
- Balliu, C. (1998): «Enseñanza de la traducción médica a futuros traductores: Enfoque teórico y práctico». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp. 79-87.
- Ballstaedt, S.-P. (1996): «Bildverstehen, Bildverständlichkeit-Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive». En: H. P. Krings (ed.), pp. 191-233.
- Baños, J. E./C. Brotons/M. Farré (1998): *Glosario de investigación clínica y epidemiológica*. Barcelona: Doyma.
- Barba Redondo, I. (1998): «La traducción de la pasiva refleja al inglés cuando la voz pasiva no es la mejor opción, con ejemplos tomados de revistas de traumatología». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp. 27-35.
- Bargalló, M./E. Forgas/C. Garriga/A. Rubio/J. Schnitzer (eds.) (2001): *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Departament de Filologies Romàniques.

Barruecos, S./E. Hernández/L. Sierra (eds.) (1996): *Lenguas para fines específicos (V). Investigación y Enseñanza*. Universidad de Alcalá de Henares.

Baumann, K. -D. (1987): «Die Makrostruktur von Fachtexten —ein Untersuchungsansatz». *Fachsprache*, 1-2, pp. 2-18.

— (1995): «Recensión a Göpferich, Susanne: *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie — Kontrastierung — Translation*. Forum für Fachsprachenforschung 27, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1995». *Fachsprache*, 1-2, pp. 162-164.

— (1998a): «Ergebnisse der Fachsprachenforschung II: Systemeigenschaften von Fachsprachen». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 408-416.

— (1998b): «Fachsprachliche Phänomene in den verschiedenen Sorten von populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 728-735.

— /H. Kalverkämper (eds.) (1992): *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübinga: Gunter Narr.

Beaugrande, R.-A. de/W. U. Dressler (1997): *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

- Becerra Hiraldo, J. M./P. Barros García/A. Martínez González/J. A. de Molina Redondo (eds.) (1999): *La enseñanza de segundas lenguas*. Granada: Universidad de Granada. Grupo de Lingüística Aplicada.
- Beeby Lonsdale, A. (1996a): *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Canadá: University of Ottawa Press.
- (1996b): «La traducción inversa». En: A. Hurtado Albir (ed.), p. 57-78.
- Beier, R. (1982): «Zur Untersuchung der Fachsprache aus text- und pragmatischer Sicht». En: J. Rodríguez Richart/G. Thome/W. Wilss (eds.), pp. 15-27.
- (1999): «Die englischen Fachsprachen im 20. Jahrhundert und ihre Erforschung: Eine Übersicht». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 1403-1414.
- Benítez, E. (1994): «La situación profesional del traductor en España». En: M. Raders/R. Martín-Gaitero (eds.), pp. 619-628.
- Berenguer, L. (1996): «Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción». En: A. Hurtado Albir (ed.), pp. 9-29.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (comp.) (1987): *Lingüística del texto*. Madrid: Arco.

- Bhatia, V. K. (1997): «Genre-mixing in academic introductions». *English for Specific Purposes*, 16: 3, pp. 181-195.
- (1998): «Generic conflicts in academic discourse». En: I. Fortanet/S. Posteguillo/J. C. Palmer/J. F. Coll (eds.), pp. 15-28.
- Biber, D. (1989): «A typology of English texts». *Linguistics*, 27, pp. 3-43.
- Biere, B. U. (1996): «Textgestaltung zwischen Sachangemessenheit und Adressatenorientierung». En: H. P. Krings (ed.), pp. 291-305.
- Bobenrieth Astete, M. A. (1994): *El artículo científico original. Estructura, estilo y lectura crítica*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Borja Albi, A./A. Hurtado Albir (1999): «La traducción jurídica». En: A. Hurtado Albir (dir.), pp. 154-166.
- Bosque, I. (1982): «Sobre la teoría de la definición lexicográfica». *Verba*, 9, pp. 105-123.
- /V. Demonte (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, t. 3. Madrid: Espasa Calpe.
- Brünner, G. (1993): «Mündliche Kommunikation in Fach und Beruf». En: T. Bungarten (ed.), pp. 730-771.
- Brunt, R. (1999): «Medical English since the mid-nineteenth century». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 1452-1459.

Bueno García, A./J. García Medall (eds.) (1998): *La traducción: de la teoría a la práctica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer (BDÜ) (1986): «Memorandum – Koordinierungsausschuß ‘Praxis und Lehre’ des Bundesverbandes der Dolmetscher und Übersetzer e. V.». *Mitteilungsblatt für Dolmetscher und Übersetzer*, 32: 5, pp 1-8.

Bungarten, Th. (1982): «El concepto pragmático de la lengua científica y sus consecuencias para la enseñanza». En: J. Rodríguez Richart/G. Thome/W. Wilss (eds.), pp. 131-144.

— (ed.) (1993): *Fachsprachentheorie*, 2 vols. Tostedt: Atikon.

Busch-Lauer, I. -A. (1995a): «Abstracts in German medical journals. A linguistic analysis». *Information Processing and Management. An International Journal*, 5, pp. 769-776.

— (1995b): «‘A pill for every illness’ — Englische und deutsche Ratgebertexte für Patienten». *Fachsprache*, 17: 3-4, pp. 127-139.

— (1997): «Fachliche Bilder und ihre Integration in deutschen und englischen medizinischen Fachtexten». En: B. Wolfgang/K. Vogel (eds.), pp. 201-223.

— (1998): «Non-verbal elements and data commentary in English medical texts». En: I. Fortanet/S. Posteguillo/J. C. Palmer/J. F. Coll (eds.), pp. 109-132.

- Bustos Gisbert, J. M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Cabré, M. T. (1993): *La Terminología. Teoría, metodología y aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- Cabré Castellví, M. T. (1999): «Fuentes de información terminológica para el traductor». En: M. Pinto/J. A. Cordón (eds.), pp. 19-39.
- Calderón Campos, M. (1994): *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción*. Granada: Universidad de Granada.
- Camí, J. (1999): «Editoriales y editores de revistas biomédicas ante una nueva encrucijada». *Quark*, 16, pp. 69-71.
- Casanova, E. M. (1991): *Las ciencias de la educación*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- Casino, G. (1999): «Oferta y demanda de información sobre salud en Internet». *Quark*, 16, pp. 94-97.
- Castillejo Brull, J. L. (1993): «La acción educativa». En: J. L. Castillejo Brull/G. Vázquez/A. J. Colom/J. Sarramona, pp. 29-44.
- /G. Vázquez/A. J. Colom/J. Sarramona (1993): *Teoría de la educación*. Madrid: Taurus.
- Castro Beiras, A. (1999): «Las sociedades científicas». *Quark*, 16, pp. 56-60.

- Caturla Poch, L. (1998): «La documentación del traductor técnico en general y del biosanitario en particular». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp. 37-46.
- Chabner, D.-E. (1991): *The Language of Medicine. A Write-In Text Explaining Medical Terms*, 4.^a ed. Filadelfia: W. B. Saunders Company.
- Chargaff, E. (1986): «How scientific papers are written». *Fachsprache*, 8: 3-4, pp. 106-110.
- Ciapuscio, G. E. (1992): «Impersonalidad y desagenticación en la divulgación científica». *Lingüística Española Actual*, XIV: 2, pp. 183-205.
- Civera García, P./U. Oster/A. Hurtado Albir (1999): «La segunda lengua extranjera». En: A. Hurtado Albir (dir.), pp. 71-86.
- Collados Aís, A./J. de Manuel Jerez/M. Fernández Sánchez/C. Sánchez-Adam/E. Stevaux (1998): «La interpretación de conferencias en el ámbito biosanitario: Análisis de la situación desde la Universidad de Granada». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp. 299-315.
- Congost Mestre, N. (1994): *Problemas de la traducción técnica: Los textos médicos en inglés*. Alicante: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cordón García, J. A. (1997): «La traducción en España». *Meta*, XLII: 4, pp. 745-753.

- (1999): «Fuentes de información bibliográfica al servicio del traductor». En: M. Pinto/J. A. Cordón (eds.), pp. 69-81.
- Cruces Colado, S./A. M.^a Pereira Rodríguez (1997): «Propuesta para la organización didáctica de las clases de traducción general». En: M. A. Vega/R. Martín-Gaitero (eds.), pp. 137-144.
- Darian, S. (1997): «The language of experiments in introductory science texts». *Fachsprache*, 19: 1-2, pp. 28-42.
- (2001): «More than meets the eye. The role of visuals in science textbooks». *LSP & Professional Communication*, 1: 1, pp. 10-36.
- Delfour, C. (1994): «Introducción a la metodología de la traducción especializada». En: M. Raders/R. Martín-Gaitero (eds.), pp. 179-187.
- Delisle, J. (1998): «Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction». En: I. García Izquierdo/J. Verdegal (eds.), pp. 13-43.
- Dilg, P. (1998): «Die neuere Fachsprache der Pharmazie seit der Mitte des 19. Jahrhunderts». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 1270-1277.
- Dollerup, C./A. Loddegaard (eds.) (1992): *Teaching Translation and Interpreting 1. Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

- Drescher, H. W. (ed.) (1997): *Transfer: Übersetzen-Dolmetschen-Interkulturalität*. Francfort: Peter Lang.
- Dressler, S./B. Schaefer (eds.) (1994): *Wörterbücher der Medizin. Beiträge zur Fachlexikographie*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Duque García, M.^a Mar (1999): *Manual de Estilo. El arte de escribir en inglés científico-técnico*. Madrid: Paraninfo.
- Ehnert, R./W. Schleyer (eds.) (1987): *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur Übersetzungswissenschaft-Annäherungen an eine Übersetzungsdidaktik*. Regensburg: DAAD.
- Elena, P. (1999): «Pautas para la traducción de documentos». En: P. Elena/C. Fortea/C. Gómez/M.^a Recio/S. Roiss/D. Wiggert (eds.), pp. 43-53.
- /C. Fortea/C. Gómez/M.^a Recio/S. Roiss/D. Wiggert (eds.) (1999): *Universo de palabras*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Elena García, P. (1990): *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción (alemán-español)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- (1996): «La documentación en la traducción general». En: A. Hurtado Albir (ed.), pp. 79-90.
- Eriff, S. (1997): «La carta al director». *Medicina Clínica*, 109, pp. 513-514.
- Escandell Vidal, M.^a V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

- Escobar, J. (1993): *Aproximación a la situación actual de la traducción y la interpretación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- (1998): «La traducción y la interpretación en español». En: Instituto Cervantes (coord.), pp. 13-57.
- Escribano González, A. (1998): *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Estaire, S. (1990): «La programación de unidades didácticas a través del enfoque por tareas». *Cable*, 5, pp. 28-39.
- Eurrutia Cavero, M. (1999): «La traducción técnica. Apreciaciones sobre la traducción de textos médicos». *Livius*, 14, pp. 21-40.
- Farreras Valentí, P./C. Rozman (2000): *Medicina Interna*, vol. 1, 14.^a ed. Madrid: Harcourt.
- Fäßler, P. E. (1998): «Die neuere Fachsprache der Biologie seit der Mitte des 19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Genetik». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 1260-1269.
- Feliu, E. (1999): «Revistas biomédicas españolas: el caso de *Medicina Clínica*». *Quark*, 16, pp. 61-63.
- Félix Fernández, L./E. Ortega Arjonilla (coords.) (1997): *Lecciones de teoría y práctica de la traducción*. Málaga: Universidad de Málaga.

- /E. Ortega Arjonilla (coords.) (1998): *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario*. Granada: Comares.
- /E. Alarcón Navío (1998): «La terminología especializada y el léxico común en el marco de la traducción de los textos médicos de divulgación». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp. 169-186.
- Fernández, M. J. (1998): «Las tipologías textuales y su aplicación en la traducción». En: A. Bueno García/J. García Medall (eds.), pp. 143-148.
- Fernández Nistal, P./J. M. Bravo Gozalo (coords.) (1995): *Perspectivas de la traducción inglés/español. Tercer curso superior de traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández Polo, F. J. (1999): *Traducción y retórica contrastiva: A propósito de la traducción de textos de divulgación científica del inglés al español*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Fischbach, H. (1986): «Some anatomical and physiological aspects of medical translation. Lexical equivalence, ubiquitous references and universality of subject minimize misunderstanding and maximize transfer of meaning». *Meta*, XXXI: 1, pp. 16-21.
- (1993): «Translation, the great pollinator of science: A brief flashback on medical translation». En: S. E. Wright/L. D. Wright (eds.), pp. 89-100.

- (ed.) (1998): *Translation and Medicine*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Fleischmann, E./W. Kutz/P. A. Schmitt (eds.) (1997): *Translationdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübinga: Gunter Narr.
- Fluck, H.-R. (1996): *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*, 5.^a ed., rev. y ampl. Tübinga/Basilea: Francke.
- (1998): «Fachsprachliche Ausbildung und Fachsprachendidaktik». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 944-954.
- Fortanet, I./S. Posteguillo/J. C. Palmer/J. F. Coll (1996): «Cross-disciplinary differences in abstracts». En: S. Barruecos/E. Hernández/L. Sierra (eds.), pp. 49-59.
- /S. Posteguillo/J. C. Palmer/J. F. Coll (eds.) (1998a): *Genre Studies in English for Academic Purposes*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- /S. Posteguillo/J. C. Palmer/J. F. Coll (1998b): «Disciplinary variations in the writing of research articles in English». En: I. Fortanet/S. Posteguillo/J. C. Palmer/J. F. Coll (eds.), pp. 59-78.
- /R. Alejo/L. Sierra/G. Aguado/J. Piqué (1997): «Situación actual de las lenguas para fines específicos». En: J. L. Otal/I. Fortanet/V. Codina (eds.), pp. 277-282.
- Gallardo San Salvador, N. (1996): «Aspectos metodológicos de la traducción científica». En: A. Hurtado Albir (ed.), pp. 141-159.

- Gamero Pérez, S. (1996): «La enseñanza de la traducción científico-técnica». En. A. Hurtado Albir (ed.), pp. 195-199.
- (1998): *La traducción de textos técnicos (alemán-español). Géneros y subgéneros*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1999/2000): «La traducción de textos técnicos y la diversidad tipológica». *Sendebarr*, 10/11, pp. 127-158.
- /A. Hurtado Albir (1999): «La traducción técnica y científica». En: A. Hurtado Albir (dir.), pp. 139-153.
- /U. Oster (1999): «Análisis contrastivo de los actos de habla directivos en los manuales de instrucciones: conclusiones aplicables a la traducción (alemán-español/español-alemán)». En: P. Elena/C. Fortea/C. Gómez/M.^a Recio/S. Roiss/D. Wiggert (eds.), pp. 93-106.
- García Izquierdo, I. (1999): «El análisis textual como paso previo a la traducción. La tipología textual y su interpretación». *TRANS*, 3, pp. 133-140.
- (1999/2000): «Cohesión gramatical y textos expositivos. Estudio contrastivo y repercusiones para la traducción». *Sendebarr*, 10/11, pp. 159-183.
- (2000): *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant lo blanch.
- /J. Verdegall (eds.) (1998): *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

— /M. Masiá Canuto/A. Hurtado Albir (1999): «La lengua materna». En: A. Hurtado Albir (dir.), pp. 87-98.

García Palacios, J. (2001): «En los límites de la especialidad: los textos de divulgación científica». En: M. Bargalló/E. Forgas/C. Garriga/A. Rubio/J. Schnitzer (eds.), pp. 157-168.

García Yebra, V. (1994): *Traducción: historia y teoría*. Madrid: Gredos.

Gläser, R. (ed.) (1985a): *Fachsprachliche Textlinguistik–Vorträge der sprachwissenschaftlichen Arbeitstagung an der Sektion Fremdsprachen der Karl-Marx-Universität Leipzig am 11. und 12. Dezember 1984*. Berlín.

— (1985b): «Standortbestimmung einer Fachtextlinguistik». En: R. Gläser (ed.), pp. 2-19.

— (1990): *Fachtextsorten im Englischen*. Tübinga: Gunter Narr.

— (1992): «Methodische Konzepte für das Tertium comparationis in der Fachsprachenforschung — dargestellt an anglistischen und nordistischen Arbeiten». En: K. D. Baumann/H. Kalverkämper (eds.), pp. 78-92.

— (1995): *Linguistic Features and Genre Profiles of Scientific English*. Francfort: Peter Lang.

- (1998): «Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen I: der wissenschaftliche Zeitschriftenaufsatz». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 482-488.
- Gledhill, C. (2000): «The discourse function of collocations in research article introductions». *English for Specific Purposes*, 19, pp. 115-135.
- Gnutzmann, C./J. Turner (eds.) (1980): *Fachsprachen und ihre Anwendung*. Tübinga: Gunter Narr.
- /H. Oldenburg (1991): «Contrastive text linguistics in LSP-research: Theoretical considerations and some preliminary findings». En: H. Schröder (ed.), pp. 103-136.
- Gómez Pérez, C. (1998): «Dificultades en la traducción de textos científico-divulgativos». *Livius*, 12, pp. 51-60.
- Gommlich, K. (1993): «Text typology and translation-oriented text analysis». En: S. E. Wright/L. D. Wright (eds.), pp. 175-184.
- González Davies, M. (1998): «Student assessment by medical specialists: An experiment in relating the undergraduate to the professional world in the teaching of medical translation in Spain». En: H. Fischbach (ed.), pp. 93-102.
- Göpferich, S. (1995a): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie-Kontrastierung-Translation*. Tübinga: Gunter Narr.

- (1995b): «A pragmatic classification of LSP texts in science and technology». *Target*, 7: 2, pp. 305-326.
- (1996): «Textsortenkanon: Zur Text(sorten)auswahl für fachsprachliche Übersetzungsübungen». En: A. F. Kellertat (ed.), pp. 9-38.
- (1997): «Der Kommunikationsmittler im Wissenstransfer vom Fachmann zum Laien: Neue Aufgaben in der Übersetzerausbildung». En: H. W. Drescher (ed.), pp. 152-174.
- (1998): «Schreiben in der Technik/*Technical Writing*». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 1003-1014.
- /P. A. Schmitt (1996): «Begriff und adressatengerechte Benennung: Die Terminologiekomponente beim *Technical Writing*. En: H. P. Krings (ed.), pp. 369-402.
- Gross, P. (1994): *Medical English: zweisprachige Texte zur Vorbereitung auf die klinische Auslandstätigkeit*, 2.^a ed. Stuttgart/Nueva York: Thieme.
- Grosse, S./W. Mentrup (eds.) (1982): *Anweisungstexte*. Tübingen: Gunter Narr.
- Guardiola, P. M./U. F. Gruber (1986): *Wie sage ich's den Patienten auf Deutsch, Türkisch, Italienisch, Spanisch und Serbokroatisch?* Berna/Stuttgart/Toronto: Huber.

Gutiérrez Rodilla, B. M. (1997): «La influencia del inglés sobre nuestro lenguaje médico». *Medicina Clínica*, 108, pp. 307-313.

— (1998): *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*.
Barcelona: Península.

Gvenczadse, M. A. (1983): «Pragmatische Texttypologie: Probleme und Perspektiven». *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 36: 4, pp. 399-405.

Hansen, I. G. (1981): «LSP-aspects of teaching methods at the university level». En: J. Hoedt/R. Turner (eds.), pp. 151-160.

Hatim, B./I. Mason (1995): *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*.
Barcelona: Ariel.

Hernández, F. (1998): «El servicio de traducción de una compañía farmacéutica multinacional». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp. 137-142.

— (2000): «A vueltas con el lenguaje médico». *Medicina Clínica*, 114, p. 794.

Hernández, H./S. Bustabad/E. Trujillo (1999): «Consideraciones sobre el lenguaje médico utilizado en las comunicaciones a congresos». *Medicina Clínica*, 113, p. 663-665.

- Hoberg, R. (1998): «Methoden im fachbezogenen Muttersprachenunterricht». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 954-960.
- Hoedt, J./R. Turner (eds.) (1981): *New bearings in LSP*. Copenhagen: The Copenhagen School of Economics.
- Hoffmann, L (1983): «Fachtextlinguistik». *Fachsprache*, 5: 2, pp. 57-68.
- (1987a): «Language for special/specific purposes». En: U. Ammon/N. Dittmar/K. J. Mattheier (eds.), pp. 298-302.
- (1987b): «Research on languages for special/specific purposes». En: U. Ammon/N. Dittmar/K. J. Mattheier (eds.), pp. 653-660.
- (1990): *Fachtexte und Fachtextsorten*. Leipzig: Karl-Marx-Universität.
- (1991): «Texts and text types in LSP». En: H. Schröder (ed.), pp. 158-166.
- (1998a): «Fachsprachen und Gemeinsprache». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 157-168.
- (1998b): «Fachsprachen als Subsprachen». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 189-198.
- (1998c): «Anwendungsmöglichkeiten und bisherige Anwendung von linguistischen Methoden in der Fachsprachenforschung». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 249-269.

- (1998d): «Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 416-427.
- (1998e): «Fachtextsorten: eine Konzeption für die fachbezogene Fremdsprachenausbildung». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 468-482.
- /H. Kalverkämper (1998): «Forschungsdesiderate und aktuelle Entwicklungstendenzen in der Fachsprachenforschung». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 355-372.
- /H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.) (1998): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, vol. 1. Berlín/Nueva York: de Gruyter.
- (eds.) (1999): *Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*, vol. 2. Berlín/Nueva York: de Gruyter.
- Holz-Mänttári, J./C. Nord (eds.) (1993): *Traducere navem. Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*. Tampere: Universitätsverlag.
- Hoof, H. van (1998): «The language of medicine: A comparative ministudy of English and French». En: H. Fischbach (ed.), pp. 49-65.
- (1999): *Manual práctico de traducción médica. Diccionario básico de términos médicos (inglés-francés-español)*. Granada: Comares.

- Hurtado Albir, A. (1988): «La traducción en la enseñanza comunicativa». *Cable*, 1, pp. 42-45.
- (ed.) (1994a): *Estudis sobre la traducció*. Castellón: Universitat Jaume I.
- (1994b): «Perspectivas de los estudios sobre la traducción». En: A. Hurtado Albir (ed.), pp. 25-41.
- (1995): «La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual». En: P. Fernández Nistal/J. M. Bravo Gozalo (coords.), pp. 49-74.
- (ed.) (1996a): *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- (1996b): «La enseñanza de la traducción directa ‘general’. Objetivos de aprendizaje y metodología». En: A. Hurtado Albir (ed.), pp. 31-56.
- (dir.) (1999a): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa.
- (1999b): «Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes». En: A. Hurtado Albir (dir.), pp. 8-58.
- Huth, E. D. (1992): *Cómo escribir y publicar trabajos en ciencias de la salud*. Barcelona: Masson-Salvat.
- Hyland, K. (1999): «Talking to students: metadiscourse in introductory coursebooks». *English for Specific Purposes*, 18: 1, pp. 3-26.

- (2001): «Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles». *English for Specific Purposes*, 20, pp. 207-226.
- Instituto Cervantes (coord.) (1998): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Arco Libros.
- Irazzábal Nerpell, A. de (1996): «El español como lengua para fines científicos». En: S. Barruecos/ E. Hernández/L. Sierra (eds.), pp. 3-9.
- Isenberg, H. (1987): «Cuestiones fundamentales de tipología textual». En: E. Bernárdez (comp.), pp. 95-129.
- Kalverkämper, H. (1990): «Gemeinsprache und Fachsprachen — Plädoyer für eine integrierende Sichtweise». En: G. Stickel (ed.), pp. 88-133.
- (1993): «Das fachliche Bild. Zeichenprozesse in der Darstellung wissenschaftlicher Ergebnisse». En: H. Schröder (ed.), pp. 215-238.
- (1998a): «Rahmenbedingungen für die Fachkommunikation». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 24-47.
- (1998b): «Fachsprache und Fachsprachenforschung». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 48-59.
- /K. -D. Baumann (1996): *Fachliche Textsorten. Komponenten-Relationen-Strategien*. Tübinga: Gunter Narr.

- Kelletat, A. F. (ed.) (1996): *Übersetzerische Kompetenz: Beiträge zur universitären Übersetzerausbildung in Deutschland und Skandinavien*. Frankfurt: Peter Lang.
- Kelly, D. (ed.) (2000a): *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares.
- (2000b): «La universidad y la formación de profesionales». En: D. Kelly (ed.), pp. 1-11.
- Kretzenbacher, H. L. (1998): «Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen III : Abstract und Protokoll». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 493-499.
- Krings, H. P. (ed.) (1996): *Wissenschaftliche Grundlagen der technischen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kühlwein, W./G. Thome/W. Wills (eds.) (1981): *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. München: Fink.
- Kussmaul, P. (1995): *Training the Translator*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- (1997): «Text type conventions and translating: Some methodological issues». En: A. Trosborg (ed.), pp. 67-83.
- Kvam, S. (1998): «Fachkommunikation und Klassifizierung von Fachtexten». *Fachsprache*, 1-2, pp. 29-36.

- Lang, M. F. (1992): «The problem of mother tongue competence in the training of translators». En: M. Snell-Hornby/F. Pöchhacker/K. Kaindl (eds.), pp. 395-399.
- Lauer, A./H. Gerzymisch-Arbogast/J. Haller/E. Steiner (eds.) (1996): *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübinga: Gunter Narr.
- Lee-Jahnke, H. (1998): «Training in medical translation with emphasis on German». En: H. Fischbach (ed.), pp. 81-91.
- Lewin, B. A. (1998): «Hedging: Form and function in scientific research texts». En: I. Fortanet/S. Posteguillo/J. C. Palmer/J. F. Coll (eds.), pp. 89-104.
- Lewis, K. D. (1969): *Convention. A Philosophical Study*. Cambridge (Mass.): Harvard Univ. Press.
- Liebert, W. -A. (1996): «Die transdiskursive Vorstellungswelt zum Aids-Virus. Heterogenität und Einheit von Textsorten im Übergang von Fachlichkeit und Nichtfachlichkeit». En: H. Kalverkämper/K. D. Baumann, pp. 789-811.
- Lippert, H. (1999): «Die Fachlexikographie der Medizin: eine Übersicht». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 1966-1975.
- Llorente, F. (1999): «El caso español “La 2 noticias”». *Quark*, 16, pp. 82-85.

- Löning, P. (1981): «Zur medizinischen Fachsprache. Stilistische Gliederung und Textanalysen». *Muttersprache*, 91, pp. 79-92.
- López Piñero, J. M./M. L. Terrada Ferrandis (1990): *Introducción a la terminología médica*. Barcelona: Salvat.
- Lorenzo, E. (1987): «La “voz pasiva” en la traducción». En: AA.VV., pp. 107-117.
- Lozano, W.-C./J. L. Vázquez Marruecos (eds.) (1996): *Actas de las I Jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*. Granada: Universidad de Granada.
- Luque Durán, J. de D./F. J. Manjón Pozas (eds.) (1998): *Teoría y práctica de la Lexicología*. Granada: Método.
- Luzon Marco, M. J. (2000): «Collocational frameworks in medical research papers: a genre-based study». *English for Specific Purposes*, 19, pp. 63-86.
- Lvovskaya, Z. (2000): «La situación comunicativa como universal de la comunicación verbal». En: E. Sánchez Trigo/O. Diaz Fouces (coords.), pp. 51-67.
- Lynch, C. (1998): «On-line medical terminology resources». En: H. Fischbach (ed.), pp. 147-161.
- Magnet, A. (2001): «Diachronic analysis of the visuals in the research paper: A corpus-based study of the strategies and semiotics of visual representation in

nutrition biochemistry». *LSP & Professional Communication*, 1: 1, pp. 55-77.

Maher, J. C. (1990): *International Medical Communication in English*. Edinburgo: Edinburgh University Press.

Maillot, J. (1997): *La traducción científica y técnica*. Madrid: Gredos.

Marco Borillo, J./J. Verdegál Cerezo/A. Hurtado Albir (1999): «La traducción literaria». En: A. Hurtado Albir (dir.), pp. 167-181.

Martín Zorraquino, M.^a A./J. Portolés Lázaro (1999): «Los marcadores del discurso». En: I. Bosque/V. Demonte (dirs.), pp. 4051-4213.

Martínez, F. (1978): «Algunas características del español técnico en comparación con el alemán técnico». *Fremdsprachen, Zeitschrift für Dolmetscher/Übersetzer*, 1, pp. 191-194.

Martínez, I. A. (2001): «Impersonality in the research article as revealed by analysis of the transitivity structure». *English for Specific Purposes*, 20, pp. 227-247.

Martínez de Sousa, J. (2000): *Manual de estilo de la lengua española*. Gijón: Trea.

Masiá, M./J. Brehm/P. Civera/A. Hurtado Albir/S. Gamero/A. Borja/J. Verdegál/R. Agost/A. Jiménez/B. de Bordons (1997): «La formación de traductores». En: J. L. Otal/I. Fortanet/V. Codina (eds.), pp. 861-869.

Mata Pastor, C. (1998): «La traducción de textos médicos atípicos». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp. 187-204.

Mateo Martínez, J./V. Guillén Nieto/B. Moody (eds.) (1994): *English for Specific Purposes: Approaches and Strategies*. Alicante: Universidad de Alicante, Departamento de Filología Inglesa.

Mateos, V. (1997): «Artículos de revisión: imprescindible que “estén al día”». *Medicina Clínica*, 109, p. 688.

Mayor Serrano, M.^a B. (1998): «Tipología textual aplicada a la enseñanza del léxico especializado». En: J. de D. Luque Durán/F. J. Manjón Pozas (eds.), pp. 119-124.

— (1999): «La importancia de las convenciones de los tipos de texto en la formación de traductores». En: J. M. Becerra Hiraldo/P. Barros García/A. Martínez González/J. A. de Molina Redondo (eds.), pp. 303-308.

Mayoral Asensio, R. (1990): «La documentación en la traducción». *Boletín informativo de la APETI*, 10: 1, pp. 10-16.

— (1997/1998): «La traducción especializada como operación de documentación». *Sendebarr*, 8/9, pp. 137-153.

— (1998): «Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España». En: I. García Izquierdo/J. Verdegál (eds.), pp. 117-130.

— (2001): «Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que el actual sistema basa su estructura y contenidos». *Sendebarr*, 12, pp. 311-336.

McMorrow, L. (1998): «Breaking the Greco-Latin mold in medical writing: The many languages of 20th century medicine». En: H. Fischbach (ed.), pp. 13-37.

Medicina Clínica (1993): *Manual de estilo para publicaciones biomédicas*. Barcelona: Doyma.

Mentrup, W. (1982): «Gebrauchsinformation—sorgfältig lesen! Die Packungsbeilage von Medikamenten im Schaltkreis medizinischer Kommunikation: Handlungsausschnitt». En: S. Grosse/W. Mentrup (eds.), pp. 9-55.

Mesa Redonda (1998): «La formación del traductor». En: A. Bueno García/J. García Medall (eds.), pp. 171-194.

Miller, T. (1998): «Visual persuasion: a comparison of visuals in academic texts and the popular press». *English for Specific Purposes*, 17: 1, pp. 29-46.

Mulrow, C. D. (1987): «The medical review article: state of the science». *Annals of Internal Medicine*, 106, pp. 485-488.

Myers, G. A. (1992): «Textbooks and the sociology of scientific knowledge». *English for Specific Purposes*, 11: 1, pp. 3-17.

Navarro, F. A. (1997): *Traducción y lenguaje en medicina*. Barcelona: Doyma.

- (1998): «Las mil y una zancadillas del inglés médico». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp. 451-461.
- (2000): *Diccionario crítico de dudas inglés-español de medicina*. Madrid: McGraw-Hill.
- /F. Hernández (1994): «Glosario de “falsos amigos” y palabras de traducción engañosa en el inglés de los textos médicos». *Lebende Sprachen*, 1, pp. 24-29.
- /F. Hernández (1997): «Anatomía de la traducción médica». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp.135-162.
- /N. Demarta/J.-C. Farina/J.-P. Geri/M. Gasser/M. Köhler (1997): «Glossary of basic medical statistics (E-F-D-I-S)». *Lebende Sprachen*, 4, pp. 177-181.
- /N. Demarta/J.-C. Farina/J.-P. Geri/M. Gasser/M. Köhler (1998): «Glossary of basic medical statistics (E-F-D-I-S) (2. Teil)». *Lebende Sprachen*, 1, pp. 30-87.
- Navascués Benlloch, I./A. Hernando Saudan (1998): «El médico traductor de textos médicos». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp. 147-158.
- Neubert, A. (1992): «Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it». En: M. Snell-Hornby/F. Pöchhacker/K. Kaindl (eds.), pp. 411-420.

— (1997): «Teaching translation as text». En: H. W. Drescher (ed.), pp. 75-90.

— /G. Shreve (1992): *Translation as Text*. Kent/Ohio/Londres: The Kent State University Press.

Newmark, P. (1976a): «A layman's approach to medical translation (Part I)». *The Incorporated Linguist*, 15: 2, pp. 41-47.

— (1976b): «A layman's approach to medical translation (Part II)». *The Incorporated Linguist*, 15: 2, pp. 63-67.

— (1986): «La enseñanza de la traducción especializada». *Cuadernos de Traducción e Interpretación*, 7, pp. 81-96.

Nobs Federer, M.-L. (1996): «La competencia traductora: reflexiones sobre la necesidad de acercarse de manera interdisciplinar al objetivo último de la formación de traductores profesionales». En: W.-C. Lozano/J. L. Vázquez Marruecos (eds.), pp. 145-157.

Nord, C. (1991a): «Scopos, loyalty, and translational conventions». *Target*, 3:1, pp. 91-109.

— (1991b): *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.

— (1994): «Traduciendo funciones». En: A. Hurtado Albir (ed.), pp. 97-111.

- (1996a): «El error en la traducción: categorías y evaluación». En: A. Hurtado Albir (ed.), pp. 91-107.
- (1996b): «‘Wer nimmt denn mal den ersten Satz’? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht». En: A. Lauer/H. Gerzymisch-Arbogast/J. Haller/E. Steiner (eds.), pp. 313-327.
- (1996c): «Revisiting the classics – text type and translation method. An objective approach to translation criticism». *The Translator*, 2: 1, pp. 81-88.
- (1997): *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Nwogu, K. N. (1997): «The medical research paper: structure and functions». *English for Specific Purposes*, 16: 2, pp. 119-138.
- O’Neill, M. (1998): «Who makes a better medical translator: the medically knowledgeable linguist or the linguistically knowledgeable medical professional? A physician’s perspective». En: H. Fischbach (ed.), pp. 69-80.
- Ordóñez Gallego, A. (1992): «Lenguaje médico 1992». *Medicina Clínica*, 99, pp. 781-783.
- (2000/2001): «Lenguaje médico 2000 (I)». *Jano*, LIX: 1.369, pp. 84-88.
- (2001): «Lenguaje médico (II)». *Jano*, LX: 1370, pp. 70-71.

Ordóñez, A./J. I. Chacón/A. L. Michán (1991): «El eclipse de los autores médicos». *Medicina Clínica*, 97, p. 198.

Ortega Arjonilla, E. (1998): «La formación del traductor científico-técnico en general y del biosanitario en particular dentro de la combinación lingüística francés-español: experiencia docente en la Universidad de Málaga». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp. 89-101.

— /E. Echevarría Pereda (1991): *Enseñanza de lenguas, traducción e interpretación (francés-español)*. Málaga: Universidad de Málaga.

Otal, J. L./I. Fortanet/V. Codina (eds.) (1997): *Estudios de lingüística aplicada*. Universitat Jaume I (Castelló): Publicacions de la Universitat Jaume I.

Paltridge, B. (2002): «Thesis and dissertation writing: an examination of published advice and actual practice». *English for Specific Purposes*, 21: 2, pp. 125-143.

Pilegaard, M. (1997): «Translation of medical research articles». En: A. Trosborg (ed.), pp. 159-184.

Pinto, M./J. A. Cordón (eds.) (1999): *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*. Madrid: Síntesis.

Piqué, J./J. V. Andreu-Besó (1998): «Bridging the gap in scientific articles». En: I. Fortanet/S. Posteguillo/J. C. Palmer/J. F. Coll (eds.), pp. 173-190.

- /N. Estévez /D. J. Viera (1994): «English in the health sciences: Focus on the selection and design of materials». En: J. Mateo Martínez/V. Guillén Nieto/B. Moody (eds.), pp. 57-63.
- Plasencia, A. (1999): «Gigantes y enanos en el mercado de las revistas biomédicas: en la diversidad está el conocimiento». *Quark*, 16, pp. 64-68.
- Presas, M. (1999): «Un enfoque modular de la didáctica: tareas para la adquisición de la competencia traductora». En: P. Elena/C. Fortea/C. Gómez/M.^a Recio/S. Roiss/D. Wiggert (eds.), pp. 381-393.
- Puerta López-Cózar, J. L./A. Mauri Más (1995): *Manual para la redacción, traducción y publicación de textos médicos*. Barcelona: Masson.
- Pulido, M. (1989): «El artículo de revisión». *Medicina Clínica*, 93, pp. 745-746.
- Raders, M./R. Martín-Gaitero (eds.) (1994): *IV Encuentros complutenses en torno a la traducción*. Madrid: Editorial Complutense.
- Reeves-Ellington, B. (1998): «The pragmatics of medical translation: A strategy for cooperative advantage». En: H. Fischbach (ed.), pp. 105-115.
- Reiß, K. (1984): «Textsortenkonventionen und Übersetzen». *Contrastive Linguistics*, IX, pp. 62-69.
- /H. J. Vermeer (1991): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, 2.^a ed. Tübinga: Max Niemeyer.

- (1996): *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal.
(Trad. de S. García Reina y C. Martín de León, *Grundlegung einer allgemeine Translationstheorie*, Max Niemeyer, Tubinga, 1984).
- Resch, R. (1998): «Die Rolle der muttersprachlichen Kompetenz». En: M. Snell-Hornby/H. G. Hömig/P. Kußmaul/P. A. Schmitt (eds.), pp. 343-345.
- Ripfel, M. (1998): «Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen II: die wissenschaftliche Rezension». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 488-493.
- Robertson, S. (1998): «Right in the middle of it all: The US National Institutes of Health Translation Unit —an interview with Unit head, Ted Crump». En: H. Fischbach (ed.), pp. 132-146.
- Roca Antònio, J. (1996): «Cómo y para qué hacer un protocolo». *Medicina Clínica*, 106, pp. 257-262.
- Rodés, J./A. Trilla (1999): «Los investigadores». *Quark*, 16, pp. 38-42.
- Rodríguez Richart, J./G. Thome/W. Wilss (eds.) (1982): *Fachsprachenforschung und –lehre. Schwerpunkt Spanisch*. Tubinga: Gunter Narr.
- Roskelley, S. (1999): «Agenda de salud en radio y televisión». *Quark*, 16, pp. 80-81.
- Rutz, D. (1999): «El caso de Estados Unidos: CNN». *Quark*, 16, pp. 86-87.

Sager, J. C. (1993): «La terminología, puente entre varios mundos». Prólogo a M. T. Cabré, pp. XI-XVII.

— (1996): «Stretching the limits of 'translation'. Are there translation-specific text types?». En: A. Lauer/H. Gerzymisch-Arbogast/J. Haller/E. Steiner (eds.), pp. 45-46.

— (1997): «Text types and translation». En: A. Trosborg (ed.), pp. 25-41.

Salager-Meyer, F. (1992): «A text-type and move analysis study of verb tense and modality distribution in medical English abstracts». *English for Specific Purposes*, 11: 2, pp. 93-113.

— (1994): «Hedges and textual communicative function in medical English written discourse». *English for Specific Purposes*, 13: 2, pp. 149-170.

— /G. Defives (1998): «From the gentleman's courtesy to the expert's caution: A diachronic analysis of hedges in academic writing (1810-1995)». En: I. Fortanet/S. Posteguillo/J. C. Palmer/J. F. Coll (eds.), pp. 133-171.

Sánchez, D. (1997): «La traducción especializada (español-francés): Un enfoque didáctico para los textos científicos». En: M. A. Vega/R. Martín-Gaitero (eds.), pp. 457-462.

Sánchez Martos, J./R. Aparicio (1999): «La difusión de información sobre salud en radio». *Quark*, 16, pp. 88-90.

- Sánchez Trigo, E. (1997): «Selección de textos y didáctica de la traducción». En: M. A. Vega/R. Martín-Gaitero (eds.), pp. 237-242.
- /O. Díaz Fouces (coords.) (2000): *Traducción & Comunicación*, vol. 1. Vigo: Universidade de Vigo, Servicio de Publicacións.
- San Ginés Aguilar, P. (1997): *Traducción teórica. Planteamientos generales y teóricos de la traducción*. Granada: Comares.
- Santoyo, J. C. (ed.) (1989): *XI Congreso AEDEAN. Translation across cultures: la traducción entre el mundo hispánico y anglosajón: relaciones lingüísticas, culturales y literarias*. León: Universidad.
- Sanz Arrufat, A. (1999): «Internet, población y medicamentos. ¿Una relación problemática?». *Quark*, 16, pp. 91-93.
- Schifko, P. (2001): «¿Existen las lenguas de especialidad?». En: M. Bargalló/E. Forgas/C. Garriga/A. Rubio/J. Schnitzer (eds.), pp. 21-29.
- Schmitt, P. A. (1987): «Fachtexte für die Übersetzer-Ausbildung: Probleme und Methoden der Textauswahl». En: R. Ehnert/W. Schleyer (eds.), pp. 111-151.
- (1997): «Was ist ein “Text”?». En: E. Fleischmann/W. Kutz/P. A. Schmitt (eds.), pp. 15-27.

- (1998a): «Marktsituation der Übersetzer». En: M. Snell-Hornby/H. G. Höning/P. Kußmaul/P. A. Schmitt (eds.), pp. 5-13.
- (1998b): «Textauswahlkriterien: Fachtexte». En: M. Snell-Hornby/H. G. Höning/P. Kußmaul/P. A. Schmitt (eds.), pp. 359-360.
- Schröder, H. (ed.) (1991a): *Subject-oriented Texts. Languages for Special Purposes and Text Theory*. Berlín/Nueva York: de Gruyter.
- (1991b): «Linguistic and text-theoretical research on languages for special purposes. A thematic and bibliographical guide». En: H. Schröder (ed.), pp. 1-48.
- (ed.) (1993): *Fachtextpragmatik*. Tübinga: Gunter Narr.
- Segura, J. (1998): «Some thoughts on the Spanish language in medicine». En H. Fischbach (ed.), pp. 37-48.
- Semir, V. de (2000): «Medicina y medios de comunicación». En: P. Farreras Valentí/C. Rozman, pp. 95-96.
- (2002): «Europa quiere impulsar la cultura científica». *Muy Interesante*, 249, p. 24.
- Serna, J. de la/L. Dominici/J. M.^a Fernández Rúa/V. de Semir/G. Revuelta (1999): «Medios impresos de transmisión al público». *Quark*, 16, pp. 73-76.
- Serra Borneto, C. (1993): «Gebrauchsanweisungen: Ansätze zu einer Theorie der Subtexte». En: Th. Bungarten (ed.), pp. 802-847.

Slagter, P. J. (1988): «¿Qué palabras hay que enseñar?». *Cable*, 1, pp. 3-7.

Snell-Hornby, M. (1990): «“Slippery when wet”: Paralleltexte als Übersetzungshilfe».

Der Deutschunterricht, 1, pp. 10-16.

— (1992): «The professional translator of tomorrow: language specialist or all-round expert?». En: C. Dollerup/A. Loddegaard (eds.), pp. 9-22.

— /F. Pöchhacker/K. Kaindl (eds.) (1992): *Translations Studies: An Interdiscipline*, vol.

2. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

— /H. G. Hönig/P. Kußmaul/P. A. Schmitt (eds.) (1998): *Handbuch Translation*.

Tubinga: Stauffenburg Verlag.

Somers, H. (ed.) (1996): *Terminology, LSP and Translation: Studies in Language*

Engineering in Honour of Juan C. Sager. Amsterdam/Filadelfia: John

Benjamins.

Spillner, B. (1981): «Textsorten im Sprachvergleich. Ansätze zu einer Kontrastive

Textologie». En: W. Kühlwein/G. Thome/W. Wills (eds.), pp. 239-250.

Stahlheber, E. M. (1992): «Die Fachtextsorte *Zeitschriftenartikel* im Deutschen und

Address/Article im Amerikanischen: Popularisierungsgrad und Diachronie

von Funktionen und Strukturen». En: K. D. Baumann/H. Kalverkämper

(eds.), pp. 162-189.

- Stickel, G. (ed.) (1990): *Deutsche Gegenwartssprache: Tendenzen und Perspektiven*.
Berlín/Nueva York: de Gruyter.
- Stolze, R. (1999): *Die Fachübersetzung. Eine Einführung*. Tübinga: Gunter Narr.
- Stoll, P. (1994): «Discourse markers as recipient design in scientific texts». En: J. Mateo Martínez/V. Guillén Nieto/B. Moody (eds.), pp. 113-118.
- Sturchio, J. L./C. Dorange (1999): «La industria farmacéutica». *Quark*, 16, pp. 43-50.
- Swales, J. M. (1993): *Genre analysis: English in academic and research settings*.
Cambridge: Cambridge University Press.
- (1995): «The role of the textbook in EAP writing research». *English for Specific Purposes*, 14: 1, pp. 3-18.
- Tadros, A. A. (1989): «Predictive categories in University textbooks». *English for Specific Purposes*, 8: 1, pp. 17-31.
- Terrada Ferrandis, M.^a L./J. M.^a López Piñero (2000): «Información científica en medicina interna». En: P. Farreras Valentí/C. Rozman, pp. 93-94.
- Thiel, G./G. Thome (2001): «Erklären in wissenschaftsjournalistischen Aufsätzen mit medizinisch-naturwissenschaftlicher Thematik». *Fachsprache*, 1-2, pp. 52-70.
- Thomas, S./T. P. Hawes (1994a): «Reporting verbs in medical journal articles». *English for Specific Purposes*, 13: 2, pp. 129-148.

— (1994b): «Theme and the rhetorical function of citation in research articles».

Interface, 9: 1, pp. 15-27.

Titone, R. (1981): *Metodología didáctica*, 8.^a ed. Madrid: Rialp.

Trosborg, A. (ed.) (1997a): *Text Typology and Translation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

— (1997b): «Text typology: register, genre and text type». En: A. Trosborg (ed.), pp. 3-23.

Trumpp, E. C. (1998): *Fachtextsorten Kontrastiv: Englisch-Deutsch-Französisch*. Tübinga: Gunter Narr.

Turrión, M. A. (1998): «La traducción médica en la Comisión Europea». En: L. Félix Fernández/E. Ortega Arjonilla (coords.), pp. 105-126.

Urresti, M.^a V. (1996): «La definición en un contexto científico-técnico». En: S. Barruecos/E. Hernández/L. Sierra (eds.), pp. 219-223.

Valero-Garcés, C. (2001): «Integrating cross-cultural research in translation or how to produce effective texts: the HIV/AIDS case». *Across Languages and Cultures*, 2: 1, pp. 15-30.

Varttala, T. (1999): «Remarks on the communicative functions of hedging in popular scientific and specialist research articles on medicine». *English for Specific Purposes*, 18: 2, pp. 177-200.

- Vega, M. A./R. Martín-Gaitero (eds.) (1997): *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. Madrid: Editorial Complutense.
- Vermeer, H. J. (1987): «What does it mean to translate?». *Indian Journal of Applied Linguistics*, 13: 2, pp. 25-33.
- Vilarnovo, A./J. F. Sánchez (1994): *Discurso, tipos de texto y comunicación*, 2.^a ed., corr. Pamplona: EUNSA.
- Wakabayashi, J. (1996): «Teaching medical translation». *Meta*, XLI: 3, pp. 356-365.
- Way, C. (1997): «Cómo estructurar un curso de traducción especializada: premisas básicas». En: M. A. Vega/R. Martín-Gaitero (eds.), pp. 485-490.
- Webber, P. (1994): «The function of questions in different medical journal genres». *English for Specific Purposes*, 13: 3, pp. 257-268.
- Weise, G. (1993): «Criteria for the classification of ESP texts». *Fachsprache*, 1, pp. 26-31.
- (1999): «Die englische Fachsprache der Chemie». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 1429-1438.
- Wiese, I. (1998): «Die neuere Fachsprache der Medizin seit der Mitte des 19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Inneren Medizin». En: L. Hoffmann/H. Kalverkämper/H. E. Wiegand (eds.), pp. 1278-1285.

- Williams, I. A. (1996): «A contextual study of lexical verbs in two types of medical research report: clinical and experimental». *English for Specific Purposes*, 15: 3, pp. 175-197.
- (1997): «Presentational-type structures in medical reports». En: M. A. Vega/R. Martín-Gaitero (eds.), pp. 491-500.
- (1999a): «Results sections of medical research articles: Analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes». *English for Specific Purposes*, 18: 4, pp. 347-366.
- (1999b): «Traducción científico-médica». En: M. Pinto/J. A. Cordon (eds.), pp. 197-216.
- Wilss, W. (1992): «Was ist Übersetzungsdidaktik? Versuch einer Faktorenanalyse». *Lebende Sprachen*, 2, pp. 56-60.
- Witte, H. (1987): «Translatorausbildung: Textanalyse und Textproduktion-Übungen zum translationsbezogenen Umgang mit Texten am Beispiel der Grundsprache (hier: Deutsch)». *TextconText*, 2: 4, pp. 227-241.
- Wittwer, M. (2001): «Fachsprachliche Besonderheiten der verschiedenen popularisierenden Fachtextsorten in der Pädiatrie». *Fachsprache*, 1-2, pp. 71-91.
- Wolfgang, B./K. Vogel (eds.) (1997): *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.

Wright, S. E./L. D. Wright (eds.) (1993): *Scientific and Technical Translation*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Zanón, J. (1989): «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II)». *Cable*, 3, pp. 22-31.

— (1990): «Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras». *Cable*, 5, pp. 19-27.

— /M.^a J. Hernández (1990): «La enseñanza de la comunicación en la clase de español». *Cable*, 5, pp. 12-18.

Zink, C. (1994): «Information und Illustration: das Bild im medizinischen Sachwörterbuch». En: S. Dressler/B. Schaeder (eds.), pp. 133-144.

Citas ocasionales

Aristóteles (1997): *Moral, a Nicómaco*. Madrid: Espasa Calpe, p. 412.

Cervantes, M. de (1998): *Don Quijote de La Mancha*. Madrid: Espasa Calpe, p. 912.

Criado Aguirre, E. (1993): *100 impulsos positivos para vivir mejor*, 3.^a ed. Barcelona: Folio.

Martínez González, A. et al. (eds.), *Enseñanza de lenguas extranjeras*. Granada: Universidad de Granada.

Mayor Serrano, M.^a B. (1997): «Las funciones ‘disculparse/pedir perdón’ y su aprendizaje a través del enfoque por tareas». En: A. Martínez González et al. (eds.), pp. 329-334.

Séneca (1965): *Ad Lucilium epistulae morales*, (6, 5). Oxford U. P.: L. D. Reynolds.

Vázquez, M. (1995): *Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas*. Madrid: Expolingua.