

LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN TÉCNICA ALEMÁN-ESPAÑOL MEDIANTE EL TRABAJO POR PROYECTOS

MARÍA PILAR CASTILLO BERNAL
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

RESUMEN:

Esta investigación se basa en un proyecto de innovación docente que aplicó la metodología del trabajo por proyectos en el aula de Traducción Científica y Técnica. Para ello, se describe la organización del proyecto y la temporalización del mismo, así como los contenidos incluidos en la asignatura. De cara a la evaluación, presentamos los errores de traducción detectados en los respectivos proyectos, incidiendo en las posibles causas de los mismos y en las diferencias con la evaluación de trabajos llevados a cabo en las llamadas pruebas objetivas o exámenes. El propósito último es contribuir a una metodología de trabajo profesionalizante que desarrolle la competencia traductora y, especialmente, la subcompetencia profesional y las competencias de la traducción especializada científico-técnica.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje basado en proyectos, traducción técnica, error de traducción

ABSTRACT

This research is based on a project for teaching innovation which applied project-based learning to the subject Scientific and Technical Translation. For this, the organisation and the timeline of the project are described, as well as the contents covered in this course. Regarding the assessment, the translation errors detected in the projects carried out by students shall be described and the possible causes analysed, taking into account the differences with the assessment of the so-called objective tests or exams. The ultimate purpose is to contribute to the development of a method for professional training that enables prospect translators to acquire the necessary competences, especially the professional subcompetences and the skills needed for specialised translation in the Scientific and Technical fields.

KEY WORDS: project-based learning, technical translation, translation error

SUMARIO

- 1. Introducción
- 2. Objetivos y metodología
 - 2.1 Contenidos
 - 2.2 Temporalización
 - 2.3 Instrumentos de evaluación
- 3. Resultados
 - 3.1 Errores de transmisión de sentido
 - 3.2 Errores de expresión en la lengua de llegada
- 4. Conclusiones
- 5. Bibliografía

1. Introducción

La didáctica de la traducción e interpretación es una disciplina que cuenta con una cierta tradición investigadora; pertenece al ámbito de la investigación aplicada a la traducción, siendo quizá el campo más característico de la misma (Ruiz Yepes, 2006: 15). Hurtado Albir (1999: 15-28) señala que la enseñanza de la traducción se ha planteado desde el punto de vista de la didáctica tradicional, los estudios contrastivos, los tratados esencialmente teóricos y la enseñanza por objetivos de aprendizaje. En esta línea, diversas obras han explorado la evaluación en los estudios de traducción (Varela, 2006) o la enseñanza de la traducción general o especializada (Hurtado, 1996, 1999; García Izquierdo y Verdegal, 1998).

Las últimas tendencias metodológicas en la enseñanza universitaria, sin embargo, demandan enfoques más amplios basados en la evaluación por competencias. Las investigaciones del grupo PACTE (2001) establecen que la competencia traductora se subdivide a su vez en seis subcompetencias: competencia comunicativa, competencia extralingüística, competencia profesional e instrumental, competencia de transferencia, competencia estratégica y competencia psicofisiológica.

Por otro lado, en la enseñanza de la traducción especializada (la que nos ocupa), las competencias se concretan en los siguientes elementos:

CARACTERÍSTICAS DE FUNCIONAMIENTO TEXTUAL	COMPETENCIAS REQUERIDAS	
Importancia del campo temático	Conocimientos temáticos	CAPACIDAD PARA DOCUMENTARSE
Terminología específica	Conocimientos de terminología	
Diversidad de tipos y géneros	Conocimientos sobre las convenciones de los tipos y géneros textuales	

Tabla 1: competencias del traductor técnico y científico. Gamero y Hurtado (1999: 140)

La gran pregunta resultante es cómo conseguir que el alumnado de Traducción e Interpretación adquiera las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo

profesional con solvencia. En la traducción especializada, cobra gran importancia la enseñanza de la terminología, de las características del género textual y de los recursos documentales, competencia esta última que permite completar las dos primeras. Sin embargo, la metodología de trabajo en clase e, incluso, la evaluación de las competencias, siguen siendo objeto de debate en las investigaciones de didáctica de la traducción.

En este contexto, creemos que la enseñanza de lenguas puede aportar nuevos enfoques metodológicos a nuestra disciplina; el trabajo por tareas o trabajo por proyectos son algunos de ellos.

El presente trabajo se basa en el proyecto de innovación docente “El PBL en el aula de Humanidades: trabajo por proyectos en Traducción e Interpretación”, llevado a cabo en la Universidad de Córdoba en el curso 2016-17 (ref. 2016-2-1001). El proyecto original incluía las asignaturas de Traducción Jurídico-Económica y Científico-Técnica de la lengua C (alemán-español); en esta contribución se presentará únicamente la enseñanza de la traducción científico-técnica y los resultados de la misma.

2. Objetivos y metodología

La metodología de nuestro proyecto coincide parcialmente con estudios anteriores de enseñanza de idiomas y de enseñanza de la traducción científico-técnica (Lobato, 2013; Sevilla Muñoz *et al.*, 2003). Tal como indica esta autora, el objetivo principal del aprendizaje por proyectos (PBL) es que los alumnos adquieran la competencia traductora, en concreto, las competencias de la traducción especializada científica y técnica, tal como se desglosan en el punto anterior. Del mismo modo, son objetivos secundarios fomentar la adquisición de la subcompetencia comunicativa, especialmente en la lengua origen, por ser el alemán la segunda lengua extranjera del grupo de alumnos en cuestión, así como fomentar la subcompetencia profesional, necesaria para llevar a cabo un proyecto de traducción en las condiciones más realistas posibles.

El grupo de alumnos participantes en el proyecto consta de 35 estudiantes del tercer curso del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba. La asignatura de Traducción Científica y Técnica de la Lengua C (alemán) es una asignatura obligatoria impartida en el segundo cuatrimestre, dentro del módulo de introducción a la traducción especializada. Como tal, se trata de una materia de iniciación que los alumnos cursan tras dos años de aprendizaje de la lengua alemana y de haber superado las asignaturas de Traducción General y Traducción Periodística de la Lengua C. Por estas circunstancias, interesa tanto introducir al alumnado en las particularidades de la traducción especializada como fomentar sus conocimientos de la lengua alemana.

2.1 Contenidos

Respecto del temario, Lobato (2013) señala “En el PBL desaparece el temario como elemento vertebrador de la asignatura y aunque puede seguir habiendo un temario, la organización de la asignatura está basada en los proyectos que se plantean a los estudiantes.” En efecto, la enseñanza tradicional prevé habitualmente una distribución de contenidos; en el caso de la didáctica de la traducción alemán-español, podemos encontrar la propuesta de Elena (1990), que plantea una división entre los aspectos teóricos y los aspectos prácticos de la traducción y, dentro de estos últimos, distingue entre el texto científico-técnico y el jurídico-económico. A su vez, Gamero (2005a, 2005b) propone una serie de unidades didácticas sobre la comprensión del TO y TM, el desarrollo del espíritu crítico, la traducción de referencias culturales, la traducción del modo y el tono textual y de textos descriptivos, narrativos, exhortativos y

argumentativos, así como del campo temático. La autora también incluye una serie de ejercicios sobre aspectos contrastivos (convenciones tipográficas, interferencias léxicas, discrepancia morfológica y en los mecanismos de sintaxis, coherencia y cohesión), así como una guía de consulta sobre dichos aspectos, un catálogo de obras de consulta y de recursos online.

Con respecto a la traducción especializada técnica y científica, Gamero y Hurtado (1999: 139-153) diseñan una unidad didáctica basada en la importancia de los conocimientos sobre el campo temático –puesto que no basta con saber cómo se traducen los términos especializados– y en la elaboración de un plan de formación para el alumno en que el este establece cuáles son sus necesidades formativas y los pasos que debe seguir para cubrirlas, así como un listado de recursos pertinente. Las autoras establecen los siguientes objetivos generales para la enseñanza de esta materia: conocer los aspectos profesionales de la traducción técnica y científica, asimilar los principios metodológicos de dicha traducción y saber traducir géneros técnicos y científicos. Los dos primeros bloques de objetivos generales inician al estudiante en los aspectos básicos y “Una vez alcanzados estos objetivos iniciales, los estudiantes se ejercitan en los problemas que plantean los diversos géneros textuales, en los que denominamos fase de especialización.” (Gamero y Hurtado, 1999: 141).

Partiendo de estas propuestas metodológicas, los bloques en los que dividimos la asignatura ofrecen un primer tema de introducción al lenguaje especializado científico-técnico, la traducción especializada y los recursos documentales. Seguidamente, pasamos a los bloques temáticos, basados en un enfoque múltiple del campo de especialidad, la terminología específica del mismo, los géneros textuales más característicos y los recursos documentales específicos:

Unidad 1: Fundamentos para la traducción de textos científicos y técnicos. El lenguaje científico-técnico. Los tecnolectos. Características de los textos científicos y técnicos. Tipologías textuales. (Febrero).

Unidad 2: La traducción de textos biosanitarios. El lenguaje de la Medicina. Características de los textos médicos. Tipologías textuales. Fraseología y lexicología contrastiva alemán-español. Recursos para la traducción de textos. (Marzo)

Unidad 3: La traducción de textos agroalimentarios. Tecnolectos del sector de la agroalimentación. Características de los textos agroalimentarios.

Fraseología y lexicología contrastiva alemán-español. Recursos para la traducción de textos. (Abril)

Unidad 4: La traducción de textos pertenecientes a la automoción y/o a la aeronáutica. Tecnolectos del sector de la automoción y la aeronáutica.

Características de los textos. Tipologías textuales. Fraseología y lexicología contrastiva alemán-español. Recursos para la traducción de textos. (1ª quincena mayo)

Unidad 5: La traducción de textos pertenecientes al sector de las comunicaciones. Tecnolectos del sector de las telecomunicaciones: telefonía móvil, nuevas tecnologías, Internet. Características de los textos. Tipologías textuales. Fraseología y lexicología contrastiva alemán-español. Recursos para la traducción de textos. (2ª quincena mayo) 1

2.2 Temporalización

Además del cronograma de contenidos expuesto en el apartado anterior, se establecieron las siguientes fases para el trabajo por proyectos:

1 Vid. la guía docente de la asignatura en https://www.uco.es/eguiado/guias/2017-18/101637es_2017-18.pdf [consulta: 10 de octubre de 2017].

- Fase de organización: en las primeras semanas, durante la unidad 1 de introducción en la traducción científica y técnica, los alumnos se dividieron en grupos de 5-6 y se repartieron los siguientes papeles: gestor del proyecto, documentalista, traductor, revisor y evaluador. Según el grupo, se repartieron las funciones de traductor, revisor y documentalista entre 1 o 2 personas.

- Taller de introducción a la gestión de proyectos: se impartió un taller de 2 h de duración a cargo de una gestora de proyectos profesional, en el que se explicó a los alumnos las diversas funciones y fases del proyecto de traducción profesional y se les dio la posibilidad de practicar el manejo de un software de gestión de proyectos.

- Fase de asignación y realización de los proyectos: cada grupo recibió un correo en alemán de la profesora, en el que se pedía un presupuesto y fecha de entrega para la traducción de un texto. Cada grupo recibió un género textual diferente: folleto informativo sobre el cáncer de mama, folleto de preparación para una intervención colonoscópica, *flyer* comercial para la refrigeración de bodegas, hoja informativa sobre la legislación comunitaria sobre el aceite de oliva, artículo de prensa automovilística y artículo informativo de temática aeronáutica.

- Fase de exposición: los grupos presentaron en clase su proyecto y la traducción realizada.

La ejecución y exposición de los proyectos se llevó a cabo en las horas prácticas de la asignatura, de forma paralela al trabajo de las distintas unidades, según el cronograma especificado en el apartado 2.1. Es de destacar que en esta asignatura se trabaja mayoritariamente con textos auténticos,² procedentes de encargos de traducción reales, para maximizar el aspecto profesionalizante de la enseñanza. Asimismo, todos los textos empleados son técnicos, es decir, se enmarcan en los campos de la tecnología (ciencias de la ingeniería o ciencias agronómicas, según Gamero, 2001: 27). El motivo es que los textos técnicos representan un volumen superior de trabajo en el mercado de la traducción:

Si acudimos a la práctica profesional de la traducción, comprobaremos que en cuanto a porcentaje de mercado, la traducción técnica se sitúa por delante de la científica, ya que la demanda generada por la industria es mucho mayor que la producida en el seno de los organismos de investigación. La traducción técnica desde el inglés, el alemán y el francés hacia otras lenguas es la que da lugar a un mayor volumen de actividad en Europa, debido a la situación hegemónica como potencias industriales de los países en los que se habla estos dos idiomas. (Gamero, 2001: 28-29).

En efecto, en la combinación lingüística que nos ocupa, consideramos más pertinente que los alumnos desarrollen competencias en la traducción técnica directa, ya que la traducción de la producción científica se vale del inglés como *lingua franca*, haciendo que la demanda de otras lenguas sea mucho más reducida. Del mismo modo, la potencia tecnológica y exportadora de los países de habla alemana es una considerable fuente de trabajo para traductores e intérpretes.

2.3 Instrumentos de evaluación

Más allá de la mera evaluación final, los nuevos estudios de Grado contemplan la evaluación continua como una de las bases del Espacio Europeo de Educación Superior. Por este motivo, la evaluación en la asignatura de Traducción Científica y Técnica de la Lengua C (alemán) se basa en una diversidad de instrumentos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Asistencia a clase y entrega de las prácticas: 10 % de la nota final.

² Vid. el manual de clase de la asignatura, Castillo (2016).

Presentación del proyecto de traducción y entrega de la memoria final: 20 % de la nota final.

Pruebas objetivas, con un mínimo de dos exámenes parciales de traducción: 70 % de la nota final.

Tanto las prácticas de clase como los proyectos de traducción y los parciales se llevan a cabo con el uso de las herramientas profesionales; de este modo, los alumnos tienen acceso a todos los recursos y herramientas que precisan.

En el trabajo que nos ocupa, no nos centraremos en las prácticas de clase ni en los parciales realizados, sino en la presentación del proyecto de traducción y, en concreto, en los errores cometidos por los alumnos en las traducciones propuestas. Para evaluar dichas traducciones, seguiremos el baremo propuesto por Balbuena y Cobos (2011: 92):

ERRORES DE TRANSMISIÓN DE SENTIDO		Sin sentido total o parcial (SST / SSP)		
		Contrasentido (CS)		
		Falso sentido (FS)		
		Adición (Adic.)		
		Omisión (Omis.)		
ERRORES DE EXPRESIÓN EN LA LENGUA DE LLEGADA (LM)	Nivel léxico	Galicismos (G)	- 2 puntos	
		Neologismos (N)		
		Calco léxico (CL)		
		Arcasismos (A)		
		Error terminológico (T)		
	Nivel morfosintáctico	Error gramatical (Gr.)		
		Solecismo de concordancia (SC)		
		Solecismo de régimen (SR)		
		Calco sintáctico (CS)		
	Nivel formal y ortográfico	Puntuación (P)		- 1 punto
Ortografía (OT)				
Estilo y redacción	Ortografía (O)			
	Estilo (Est.)			
	Redacción (Red.)			
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN			+ 2 puntos	

Fig. 1: baremo para la corrección de traducciones (Balbuena y Cobos, 2011: 92)

Para la evaluación general del proyecto de traducción, realizada con base en la exposición de clase y entrega de la memoria explicativa final, se elaboró una rúbrica de evaluación que puede consultarse en el anexo 1.

3. Resultados

A continuación, se desglosarán los errores detectados en las traducciones realizadas por los alumnos, según las correcciones hechas durante las exposiciones. Es de destacar que el interés de este análisis no es puramente cuantitativo, ya que el objetivo es comprobar la tipología de errores cometidos de cara a establecer la adquisición de las competencias por parte del alumnado. El propósito del trabajo por proyectos era alcanzar la máxima calidad posible en las traducciones, teniendo en cuenta que se presupone un tiempo suficiente para la fase de documentación de los estudiantes y revisión del texto por parte del revisor y el evaluador.

3.1 Errores de transmisión de sentido

Los dos textos que presentan una mayor profusión de errores de sentido son el 4 y el 5. No es de extrañar, puesto que se trata de los textos sintácticamente más complejos, como corresponde a la progresión de la asignatura. De entrada, cabe señalar que resulta prácticamente imposible categorizar un error en un solo tipo; por ejemplo, los errores de expresión en lengua de llegada a menudo dan lugar a desviaciones de sentido. A continuación, presentamos algunos ejemplos de los errores detectados.

—Sin sentido

En el siguiente fragmento del texto 4, se producen sin sentidos en sendas oraciones debido a una interpretación errónea del verbo *sich beschränken*, del sintagma modificador *in der Regel*, así como de la perífrasis verbal *ist...zulässig*:

Ejemplo (1) TM 4
Eine allgemeine Ursprungsangabe beschränkt sich in der Regel auf die Bezeichnung der Europäischen Gemeinschaft, eines Mitgliedstaat oder eines Drittlands, aus dem das Öl stammt. Eine weitergehende, regionale Ursprungsangabe (z.B. „Toscana“, „Kreta“) ist nur bei Olivenölen, die eine geschützte Ursprungsbezeichnung (g.U.) oder geschützte geographische Angabe (g.g.A.) nach der VO (EG) Nr. 1151/ 2012 tragen, und nach den spezifischen Bestimmungen dieser Verordnung zulässig.
La designación del origen en general, se limita en la <u>por</u> norma de <u>a</u> la denominación de la Comunidad <u>Unión</u> Europea, y está dirigida a un país miembro o a un tercer país del que proceda el aceite de oliva. Hay una cooperación exclusivamente con el aceite de oliva <u>Otra designación de origen</u> a escala regional (p. ej. Toscana y Creta), deben hacerse cargo <u>solo está permitida en aceites de oliva</u> de una denominación de origen protegida (DOP) o de una Indicación geográfica protegida (IGP) tras según el R <u>eglamento de la UE</u> (CE) Nr 1151/2012, y de siguiendo las normas específicas de este reglamento autorizado .

Del mismo modo, en el mismo fragmento se producen errores terminológicos (“Comunidad Europea”) y calcos sintácticos (la preposición *nach* por “tras”, en lugar del sentido figurado “según”).

—Falso sentido

Las desviaciones de sentido no solo se producen por una interpretación errónea como en el ejemplo anterior, sino también por errores de equivalencia en la lengua de llegada:

Ejemplo (2) TM 6
(...) generell ist das Platzangebot der Kabine jedoch für den Einsatz im Intensivtransport als zu gering einzustufen.
(...) generalmente el espacio disponible de la cabina se considera demasiado limitado para el transporte de pacientes en estado crítico.

En este caso, *Intensivtransport* se ha interpretado como transporte de “pacientes en estado crítico”, en lugar de “pacientes que requieren cuidados intensivos” (no necesariamente en estado crítico).

—Adición

Consideramos que se produce una adición cuando no existe una unidad semántica en el original que justifique una determinada expresión en el texto meta, como es el caso de la frase “para que pueda opinar” en el siguiente fragmento:

Ejemplo (3) TM 4
Für weitergehende Informationen zu den einschlägigen EU-Regelungen betreffend Qualität und Kategorien von Olivenölen, deren Vermarktung und Kennzeichnung, ihre chemischen und sensorischen Eigenschaften und ihre Bestimmung wird auf den umfangreichen Aufsatz "Qualität und Vermarktung von Olivenölen in der Europäischen Union" verwiesen (zu finden auf der Internetseite: http://www.dgfett.de/material/ ; Verfasser: Dr. H.-J. Fiebig, Max Rubner-Institut/Detmold).

Para más información sobre ~~las disposiciones~~ los Reglamentos correspondientes ~~con de~~ la UE en cuestión de calidad y categoría del aceite de oliva, su comercialización y etiquetado, sus características químicas y sensoriales y su fijación ~~están~~ agrupadas en una amplia redacción “Calidad y comercialización del aceite de oliva en la UE” le remitimos a la página web: <http://www.dgfett.de/material/> ~~para que pueda opinar~~; Redactor: Dr. H.-J. Fiebig, Instituto Max Rubner, en Detmold

—Omisión

En esta categoría no se incluye la omisión como técnica de traducción o como consecuencia de las características propias de la lengua meta, sino las elisiones no intencionadas de elementos oracionales o incluso oraciones enteras, como sucede con la leyenda de la tabla del texto 1, omitida por completo y traducida en el transcurso de la revisión en clase:

Ejemplo (4) TM 1
Eigene Darstellung, basierend auf: Arbeitsgemeinschaft Gynäkologische Onkologie e.V. – Komm. Mamma: Guidelines Breast Version 2015.1
Tabla de elaboración propia, basada en: Arbeitsgemeinschaft Gynäkologische Onkologie e.V. – Komm. Mamma: Guidelines Breast Version 2015.1

Del mismo modo, se clasifica como omisión la no traducción de un elemento. En el TM 6, la sigla HS (*Hubschrauber*) se mantuvo en lugar de traducirla por “helicóptero” o “EC” (modelo en cuestión).

3.2 Errores de expresión en la lengua de llegada

—Calco léxico

Solo se ha detectado un caso: en el TM 5, se tradujo *Limousine* por “limusina”, en lugar de “berlina”.

—Error terminológico

Se trata de la categoría con una mayor incidencia de errores

TO 1	TM 1	TM 1 revisado
Richtlinien	normativa	recomendaciones
Anamnese	anamnesis	historia clínica
Untersuchungen	chequeos	revisiones
Schwerbehindertenausweis	carnet de minusvalía grave	reconocimiento de discapacidad grave

Tabla 2: errores terminológicos del TM 1

Los errores terminológicos pueden deberse a la polisemia (*Richtlinien*, en el ámbito médico, son las recomendaciones), a las variedades diafásicas (en el caso de “anamnesis”, un término más comprensible para el paciente es “historia clínica”), a las variedades diatópicas (el término “chequeo” es más propio del español de Latinoamérica), o bien a la terminología aceptable para el lector (“discapacidad” en lugar de “minusvalía”), así como la falta de equivalentes en la cultura meta (*Behindertenausweis* no tiene un “carnet” equivalente en España). Por otro lado, la traducción de los términos técnicos a menudo plantea problemas en la precisión o formulación correcta:

TO 5	TM 5	TM 5 revisado
Laderaum	maletero	espacio de carga
Gang-Automatik	cambio	caja de cambios automática
Heckscheibe	compuerta trasera	luneta trasera
Luftleitelemente	elementos de conducción del aire	conductos de aireación

Tabla 3: errores terminológicos del TM 5

—*Solecismo de concordancia:*

Aunque no suelen ser frecuentes en los textos elaborados por alumnos hispanohablantes, la gestión del lenguaje de género planteó una revisión del título del TO 1: *Ein Leitfaden für PatientInnen*, cuya traducción más correcta sería “Guía para los/as pacientes”, en lugar de “Guía para las pacientes”, puesto que el cáncer de mama también puede afectar a los hombres.

—*Solecismo de régimen*

En esta categoría se incluye sobre todo la traducción errónea de preposiciones, como el caso de “información en” en lugar de “información sobre” en el siguiente fragmento:

Ejemplo (5) TM 4

información adicional sobre-en los los ministerios de los países-Länder o locales responsables y de-en los organismos de control de alimentos.

—*Calco sintáctico:*

En el siguiente fragmento se producen calcos en la preposición *nach* como “después”, así como el orden de la frase al traducir “preenvasado” y omitir *nur*:

Ejemplo (6) TM 4

Danach dürfen diese Olivenöle nur vorverpackt, in Verpackungen von höchstens 5 Liter Eigenvolumen und mit einem nicht wiederverwendbaren Verschluss versehen, dem Endverbraucher angeboten werden.

DespuésSegún este Reglamento, el aceite de oliva preenvasado se presentará exclusivamente preenvasado al consumidor final en envases de una capacidad máxima de 5 litros y con un sistema de cierre no recuperable, es decir, que pierde su integridad después de su primera utilización.

—*Puntuación:*

En esta categoría, los errores afectan principalmente al uso de la coma (fragmento 7) y al olvido ocasional de un signo de puntuación inicial (fragmento 8).

—*Estilo*

En esta categoría se contemplan las reformulaciones que comportan una cierta falta de naturalidad en la expresión del texto meta (ejemplo 9), así como el uso de adjetivos inapropiados o inexactos: “gran limpieza de su intestino”, en lugar de “limpieza a fondo, o *schmackhafte Getränke* por “bebidas sabrosas” en lugar de “de sabor agradable”, en el ejemplo 10. Otros ejemplos afectan a la falta de adecuación del estilo a la función textual (formal/informal, etc.).

Ejemplo (9) TM 2
Wann ist die Darmreinigung erfolgreich?
¿Cuándo se hace eficaz la limpieza del intestino?
Ejemplo (10) TM 2
Nehmen Sie sich Zeit und bereiten Sie sich auf die Grossreinigung Ihres Darms vor. Besorgen Sie sich schon jetzt eine Auswahl an schmackhaften Getränken, damit es Ihnen leicht fällt, die notwendige Menge an Flüssigkeit zu trinken.
Tómese su tiempo y prepárese para la gran limpieza de su intestino. Consiga una buena selección de bebidas sabrosas para que le sea fácil tomar la cantidad de líquido necesaria.

—Redacción

Los errores de redacción introducen errores de sentido o imprecisiones: “optimización total”, en lugar de “totalmente respetuosa” o “refrigerante” en lugar de “refrigerado”. En la primera oración, encontramos asimismo una sobretraducción del modelo flying-bird, así como un error en la cifra “10 m”, en lugar de “50 m”.

Ejemplo (10) TM 3
<ul style="list-style-type: none"> • Ventiladores <u>flying-bird</u> silenciosos y de excepcional calidad Excepcionales ventiladores voladores silenciosos: <u>Con un nivel de ruido de 50 decibelios a una distancia mínima de 50 metros de dichos ventiladores.</u> de 10 metros de distancia de 50 decibelios • Compresores de espiral sin vibraciones <u>refrigerado por gas de succión</u> refrigerantes por gas de succión: <u>Fiable, sin mantenimiento</u> necesidad de inspecciones, de hasta 12 <u>carreras</u> intentos. • Optimización <u>totalmente</u> respetuosa con la capa de ozono, refrigerante <u>H-FKW 407c</u>: <u>El resultado no daña la capa de ozono</u> No produce daños a la capa de ozono.

—Cómputo y desglose de errores

A continuación, se incluye el número de errores por categoría y texto. En las categorías siguientes no se ha detectado ningún error: contrasentido, galicismo, neologismo, arcaísmo, error gramatical, ortotipografía, ortografía.

ERRORES DE TRANSMISIÓN DE SENTIDO							
	TM 1	TM2	TM3	TM4	TM5	TM6	Total
Sin sentido				2			2
Falso sentido	1	4	4	8	3	1	21
Adición		1	1	1			3
Omisión	2	1		5	1	1	10
Calco léxico					1		1
E. terminológico	7	3	5	8	8	5	36
ERRORES DE EXPRESIÓN EN LENGUA DE LLEGADA							
Concordancia	1			1			2
Régimen	1		1	2		1	5

Calco sintáctico				3			3
Puntuación				1		1	2
Estilo	3	4	2		1		10
Redacción	1	4	4		1	2	12
Total	15	17	17	31	15	10	

Tabla 4: cómputo y desglose de errores

Como puede observarse, el texto 4 es el que presenta una mayor profusión de errores, que junto a la dificultad del TO pueden deberse a circunstancias de reparto y ejecución del trabajo en el grupo en cuestión, ya que se trata del único grupo que no entregó la traducción en la fecha prevista. Por el contrario, el texto 6, de elevada complejidad por la terminología y la sintaxis, presenta un menor número de errores que atribuimos a la alta motivación de los integrantes del grupo 6, que estos manifestaron tanto durante la exposición como en el transcurso general de las clases.

Por otro lado, las dos categorías que acumulan un mayor número de errores son el falso sentido y el error terminológico. Respecto del primero, deducimos que la causa principal es la falta de competencia lingüística suficiente en alemán, mientras que en el caso del error terminológico se trata principalmente de inadecuaciones o imprecisiones.

Valoramos especialmente que las categorías de ortotipografía y ortografía no presenten incidencias, lo que demuestra que la revisión y evaluación de las traducciones fueron adecuadas. La falta de errores gramaticales no sorprende teniendo en cuenta que se trata de alumnos de lengua materna española, siendo esta una categoría que habitualmente plantea problemas a los alumnos de intercambio, de los que el grupo carecía.

4. Conclusiones

El propósito del presente artículo es presentar una metodología de trabajo en clase y, de forma más específica, constatar hasta qué punto los alumnos adquieren las subcompetencias de la traducción especializada científico-técnica. Creemos que es altamente relevante evaluar las traducciones realizadas con una metodología profesionalizante, además de otras pruebas tales como los exámenes, ya que esto nos ha permitido descartar errores que pueden deberse a la escasez de tiempo o la falta de revisión propias del contexto del examen, como pueden ser los errores ortográficos.

En la revisión de los errores que hemos llevado a cabo, queda patente la necesidad de que los alumnos profundicen en el estudio de la lengua origen, dado que el desconocimiento de estructuras sintácticas y morfológicas da lugar a un número relativamente elevado de falsos sentidos. Para ello, la propuesta metodológica del trabajo por proyectos podría completarse con material y ejercicios lingüísticos específicos del lenguaje técnico durante toda la asignatura, en lugar de únicamente en la unidad de introducción. No obstante, y a pesar del menor número de ocurrencias detectadas, es igualmente importante que la redacción y el estilo se trabajen en clase mediante ejercicios específicos, puesto que se trata de destrezas que se presuponen de un traductor profesional nativo.

Los errores terminológicos no resultan especialmente preocupantes desde el punto y hora en que se trata de una asignatura de introducción a la traducción especializada, y los alumnos, por lo general, han transmitido con relativa solvencia el sentido de los términos, si bien es necesario incidir en las fuentes de documentación terminológica y en el uso de los textos paralelos para completar y perfeccionar el trabajo con los equivalentes.

Respecto del baremo empleado, hemos detectado que algunas de las categorías no son relevantes para la evaluación de la traducción científico-técnica, como pueden ser los arcaísmos o los galicismos. Asimismo, faltan otras categorías como la sobretraducción, o la traducción errónea de cifras o datos técnicos, que pensamos tienen una mayor relevancia en esta materia. El motivo es que el baremo está diseñado para la asignatura de Traducción General, por lo que, en futuras investigaciones, nos centraremos en proponer y evaluar un baremo específico para la traducción científica y técnica, que proporcione a los alumnos un máximo de información sobre las causas del error, de cara a mejorar su aprendizaje.

5. Bibliografía

Balbuena Torezano, M.C. y Cobos López, I. 2011. Introducción a la traducción general (alemán-español). *Fundamentos teóricos, documentación y prácticas de traducción*. Córdoba: EDF.

Castillo Bernal, M P. 2016. *Introducción a la traducción científico-técnica (alemán-español). Lenguaje científico-técnico, géneros y fuentes documentales*. Córdoba: EDF.

Elena García, P. 1990. *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción (alemán-español)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Gamero Pérez, S. y Hurtado Albir, A. 1999. “La traducción técnica y científica”. En Hurtado Albir, A. (dir.) *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e Intérpretes*. Madrid: Edelsa, 139-153.

Gamero Pérez, S. 2001. *La traducción de textos técnicos. Descripción y análisis de textos (alemán-español)*. Barcelona: Ariel.

Gamero Pérez, S. 2005a. *Traducción alemán-español: Aprendizaje activo de destrezas básicas. Guía didáctica*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Gamero Pérez, S. 2005b. *Traducción alemán-español: Aprendizaje activo de destrezas básicas*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

García Izquierdo, I; Verdegal, J. (eds.). 1998. *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Hurtado Albir, A. (ed.). 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Lobato Patricio, J. 2013. “Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos”. En Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos, 2013 - 25. Disponible en: http://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-18-lobato_aprendizaje.htm [consulta: 10 de octubre de 2017].

PACTE. 2001. “La competencia traductora y su adquisición”. En Quaderns. Revista de Traducció (6), 39-45. Disponible en: <http://www3.uji.es/~aferna/H44/Translation-competence.pdf> [consulta: 10 de octubre de 2017].

Ruiz Yepes, G. 2006. “Teorías traductológicas y su incidencia sobre la evaluación de traductores”. En: Varela Salinas, M. J. (ed.), *La evaluación en los estudios de Traducción e Interpretación*. Sevilla: Bienza 13-29.

Sevilla Muñoz, M.; Sevilla Muñoz, J.; Callejas Trejo, V. 2003. “Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica dirigida a alumnos universitarios”. En

Cadernos de Tradução, Publicaciones Universidad Federal de Santa Catarina [Brasil] (12), 109-125.

UCO. 2017. Guía docente de Traducción Científica y Técnica de la Lengua C (alemán). Disponible en: https://www.uco.es/eguiado/guias/2017-18/101637es_2017-18.pdf [consulta: 10 de octubre de 2017].

Varela Salinas, M. J.(ed.).2006. *La evaluación en los estudios de Traducción e Interpretación*. Sevilla: Bienza.

Anexo 1: rúbrica de evaluación del proyecto de traducción

Rúbrica de evaluación (Criterios/nota)	1-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Trabajo en grupo (exposición)	La participación del grupo en la exposición no está equiparada entre sus miembros.	La participación en la exposición de los miembros es equilibrada pero no hay implicación en todo el proceso.	Existe implicación de todos los miembros en el trabajo pero cada uno se ciñe a su parte del trabajo.	Existe cohesión en el equipo y los miembros trabajan de forma colaborativa.	Hay cohesión y colaboración en todo momento y se comparten ideas y se aceptan revisiones justificadas.
Gestión del proyecto (planificación)	No existe planificación en el grupo y se observan problemas de puntualidad y colaboración.	Hay cierta planificación en el grupo pero no se ciñen a las fechas ni al encargo.	Existe una buena planificación pero la comunicación entre los miembros del grupo o el cliente no fluye de la manera más adecuada.	El equipo tiene una buena planificación y el gestor lo coordina de la forma correcta sacando el trabajo adelante.	Existe una magnífica planificación y estructura del trabajo y los miembros cumplen las fechas siempre y con antelación.
Análisis del texto	No se realiza análisis textual de ningún tipo.	Se realiza un análisis del texto parcial que no es útil para el proceso de traducción/ documentación.	Se realiza un análisis del texto solo a uno de los niveles Macro/ micro- textual.	Se realiza un análisis profundo en uno de los niveles y más superficial en el otro nivel.	Se realiza un completo análisis textual (tanto a nivel macro textual - como micro textual) evaluando en profundidad el léxico, morfología y sintaxis, funciones, actores, registros, etc.
Problemas de traducción y revisión	No hay revisión textual	No se realiza una buena revisión del texto y no existe comunicación entre el traductor, documentalista y revisor.	Hay una revisión del texto pero no resuelve los problemas de traducción de forma completa.	La revisión textual y la comunicación traductor - revisor- documentalista ayuda a la obtención de una buena traducción final.	El trabajo colaborativo entre el traductor, documentalista y revisor facilita la resolución de los problemas de traducción y lleva a una traducción final correcta y completa.
Documentación	No hay documentación que sustente las decisiones de traducción	La documentación aportada no es la adecuada para la traducción en sí.	La documentación aportada ayuda a resolver algunas cuestiones traductológicas pero no es la correcta.	La documentación aportada se corresponde con el tipo de texto a traducir y se pone de manifiesto su utilidad.	La documentación aportada es la adecuada al texto a traducir y se sirve al 100% a los objetivos del texto.
Contacto con el cliente	No hay contacto con el cliente.	El contacto con el cliente sufre retrasos y no se utiliza el lenguaje adecuado.	Existe comunicación gestor-cliente, pero hay errores gramaticales y demora en las respuestas.	La comunicación gestor-cliente es correcta.	La comunicación gestor-cliente es fluida y a tiempo. El gestor se mantiene en contacto con el cliente de forma constante enviándole en todo momento información sobre el encargo; tanto al inicio, como al final del mismo.

Anexo 2: textos originales (TO)



Texto 1: folleto informativo sobre el cáncer de mama (anverso)

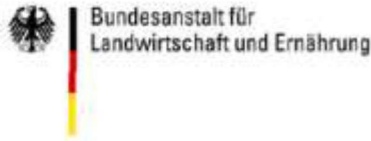


Texto 2: folleto de preparación para una intervención colonoscópica



Texto 3: flyer comercial de refrigeración de bodegas (anverso)

Texto 4: hoja informativa sobre la legislación comunitaria del aceite de oliva



Bundesanstalt für
Landwirtschaft und Ernährung

Referat Lizenzen
Bonn, 6. Januar 2016

Merkblatt: Vermarktungsvorschriften für Olivenöl

Die Vermarktung von Olivenöl in der EU ist durch die VO (EU) Nr. 29/2012 geregelt. Die spezifischen Vorschriften für Olivenöl ergänzt die VO (EU) Nr. 1169/2011 über die Information der Verbraucher über Lebensmittel.

Die Vermarktungsbestimmungen der o.g. VO (EU) Nr. 29/2012 gelten für **Olivenöle** der folgenden Kategorien:

- *Natives Olivenöl Extra*,
- *Natives Olivenöl*,
- *Olivenöl – bestehend aus raffiniertem Olivenöl und nativem Olivenöl*,
- *Oliventresteröl*.

Danach dürfen diese Olivenöle **nur vorverpackt**, in Verpackungen von **höchstens 5 Liter Eigenvolumen** und mit einem **nicht wiederverwendbaren Verschluss** versehen, dem Endverbraucher angeboten werden. Die lose Abfüllung am Ort des Verkaufs im Beisein des Kunden ist daher gemäß Art. 2 der VO **nicht** zulässig. Ausnahmen sind nicht vorgesehen (Urteil des EUGH vom 7.9.2006 in der Rechtssache C-489/04). Vorverpacktes Olivenöl muss neben den geltenden Bestimmungen der VO (EU) Nr. 1169/2011 zusätzlich zur o.g. Verkehrsbezeichnung /Olivenölkategorie auch mit den Angaben über das Herstellungsverfahren gekennzeichnet sein. Die Öle müssen auf der Verpackung oder dem Etikett Angaben über die besonderen Aufbewahrungsbedingungen tragen. Olivenöle der Kategorien „*Natives Olivenöl Extra*“ und „*Natives Olivenöl*“ müssen mit einer **Ursprungsangabe**, d. h. einem geographischen Namen, gekennzeichnet werden. Andere, einfache Olivenöle (Olivenöl, Oliventresteröl) dürfen **nicht** mit einer Ursprungsangabe gekennzeichnet werden.

Eine **allgemeine Ursprungsangabe** beschränkt sich in der Regel auf die Bezeichnung der Europäischen Gemeinschaft, eines Mitgliedstaat oder eines Drittlands, aus dem das Öl stammt. Eine weitergehende, **regionale Ursprungsangabe** (z.B. „Toscana“, „Kreta“) ist **nur** bei Olivenölen, die eine *geschützte Ursprungsbezeichnung (g.U.)* oder *geschützte geographische Angabe (g.g.A.)* nach der VO (EG) Nr. 1151/2012 tragen, und nach den spezifischen Bestimmungen dieser Verordnung zulässig.

Die verpflichtenden Angaben der Verkehrsbezeichnung, zum Herstellungsverfahren und Ursprung sind in einem homogenen Textblock entweder auf demselben Etikett oder auf mehreren Etiketten auf dem selben Behälter im gleichen Hauptsichtfeld zusammengefasst. Die Angabe des Erntejahres ist nur zulässig, wenn 100% des Inhaltes der Verpackung aus dem betreffenden Erntejahr stammt.

Informationen über die erforderlichen und möglichen Angaben bei der Kennzeichnung von nativen Olivenölen nach den o.g. EU-Bestimmungen finden Sie auch in unserem Merkblatt „Kennzeichnung von Olivenöl“, das unter den u. g. Kontaktadressen angefordert werden kann.

Für weitergehende Informationen zu den einschlägigen EU-Regelungen betreffend Qualität und Kategorien von Olivenölen, deren Vermarktung und Kennzeichnung, ihre chemischen und sensorischen Eigenschaften und ihre Bestimmung wird auf den umfangreichen Aufsatz „Qualität und Vermarktung von Olivenölen in der Europäischen Union“ verwiesen (zu finden auf der Internetseite: <http://www.dgfett.de/material/>; Verfasser: Dr. H.-J. Fiebig, Max Rubner-Institut/Deilmold).

Für die Überwachung der Vermarktungsvorschriften sowie die Kontrolle der Verpackungs- und Abfüllbetriebe für Olivenöl sind in Deutschland die **Lebensmittelüberwachungsbehörden der Bundesländer** zuständig. Den Bundesländern obliegt es auch in eigener Zuständigkeit, eine betriebliche Zulassung für die Abfüllung und Verpackung im Bereich Olivenöl vorzusehen. Nach Informationen der BLE besteht derzeit in keinem Bundesland eine Zulassungspflicht. Bei den zuständigen Landesministerien oder den örtlich zuständigen Lebensmittelüberwachungsbehörden können Sie nähere Informationen erhalten.

Weitere Informationen zu den Rechtsgrundlagen im Bereich Olivenöl können Sie auf unserer Internetseite http://www.ble.de/DE/01_Markt/01_Ein-undAusfuhrlicenzen/Olivenoel/Olivenoel_node.html oder unter Telefon 0228/6845 – 3545 bzw. per E-Post unter Lizenzen@ble.de erhalten.

Merkblatt_Vermarktung_Olivenöl_01_2016.doc

Texto 5: artículo de prensa automovilístico

BMW 5ER TOURING (G31)

Den neuen BMW 5er als Limousine haben die Bayern bereits präsentiert. Der neue BMW 5er Touring vom Typ G31 wird im kommenden Sommer nachgeschoben. Premiere feiert er in Genf.

Der BMW 5er Touring ist, wie seine Vorgänger, ein Europa-Ding. Hier findet der die Klientel, die in dieser Klasse die Vorzüge eines kombis zu schätzen wissen. Und speziell auf die ist er auch zugeschnitten. Das Überraschungspotenzial des neuen BMW 5er Touring (G31) ist dennoch gering, hat die bereits vorgestellte 5er Limousine doch schon alle technischen Features vorweggenommen.

Touring mit mehr Laderaum und mehr Zuladung

In der 5. Generation streckt sich der BMW 5er Touring auf eine Länge von 4.943 mm, ist 1.868 mm breit und 1.498 mm hoch. Der Radstand wird mit 2 975 Millimeter angegeben. Die Heckgestaltung des Touring setzt auf eine lang gezogene Dachlinie, stark geneigte D-Säulen, einen Dachspoiler mit integrierter Zusatzbremsleuchte und seitlichen Luftleitelementen sowie L-förmige Heckleuchten. Unter der Heckklappe aus Aluminium finden je nach Konfiguration 570 bis 1.700 Liter Gepäck Platz – der Vorgänger kam auf maximal 1.670 Liter. Die Zuladung beträgt bis zu 730 kg. Die dreigeteilte Fondsitzlehne, lässt sich per Tastendruck fernentriegeln, die Heckscheibe öffnet wieder separat und die Heckklappe optional auch sensorgesteuert. Die Laderaumabdeckung und das Gepäcktrennnetz sind in separaten Kassetten untergebracht, und lassen sich unter dem Laderaumboden verstauen.

Anders als die Limousine ist der BMW 5er Touring an der Hinterachse serienmäßig mit einer Luftfederung und Niveauregulierung ausgerüstet. Optional gibt es adaptive Dämpfer und eine Wankstabilisierung.

Vier Motoren zum Start, Preise ab 47.700 Euro

Verkaufsstart des neuen BMW 5er Tourings ist Juni 2017. Zum Marktstart stehen vier Motoren und zwei Modelle mit Allradantrieb parat. Weitere Varianten mit Hinterrad- und Allradantrieb folgen im Laufe des Jahres. Der 5er Kombi wird allerdings auch in der neuen Generation auf ein echtes M-Modell verzichten müssen. Zu haben ist der Touring zunächst als 530i-Vierzylinder mit 252 PS und 350 Nm, als 540i-Sechszylinder mit 340 PS und 540 Nm, als 520d-Vierzylinder mit 190 PS und 400 Nm sowie als 530d-Sechszylinder mit 265 PS und 620 Nm. Bis auf den Basisdiesel sind alle Motoren an eine 8-Gang-Automatik gekoppelt. Der Sechszylinder-Benziner kommt serienmäßig mit Allradantrieb, der 530d optional.

Assistenz- und Infotainmentsysteme übernimmt der Touring von der 5er Limousine. Auch das komplette Cockpit, die Ausstattungsoptionen sowie die weiteren Features kommen von der 5er Limousine.

Beim Preis ist der 5er Touring über der Limousine angesiedelt, um 2.500 Euro. Der 520 d Touring kostet ab 47.700 Euro, der 530d ab 56.800 Euro, der 530i ab 52.300 Euro und der 540i xDrive ab 62.800 Euro.

Texto 6: artículo informativo aeronáutica

Airbus Helicopters EC 135

Aufeinen Blick

Die EC 135 war der erste gemeinsam entwickelte Zivilhubschrauber, der aus der französisch-deutschen Hubschrauber- Partnerschaft zwischen DaimlerChrysler Aerospace und Aérospatiale entstand. Dieser zweimotorige Leichthubschrauber verbindet den jüngsten Stand bezüglich Technik, geringen Wartungs- und Betriebskosten, Hochverfügbarkeit, Langlebigkeit und vielfältigen Einsatzmöglichkeiten. Abgesehen von seinem Einsatz für den Personen- und Frachttransport, wird er auch bei der Polizei, im Militär, für Businessflüge oder für Offshoreeinsätze genutzt.

Neuer Herstellername und Typenkennzeichnung

Seit dem 8. Januar 2014 tritt das bisherige Unternehmen Eurocopter, eine EADS-Tochter, unter dem neuen Markennamen "Airbus Helicopters" auf. In einem zweiten Schritt wurden im März 2015 die Namen der Hubschraubermodelle verändert.

Die Varianten EC 135 P3 und EC 135 T3 heißen daher seit März 2015 einheitlich "H135".

Das Suffix "P" bzw. "T" für den Triebwerkshersteller entfällt seither. **Ältere Varianten** bis einschließlich der P2i / T2i werden weiter als "EC 135" bezeichnet.



EC 135, hier Christoph 16 in Saarbrücken

Foto: Patrick Permien

Charakteristika

Als Besonderheit verfügt die EC 135 nicht über einen normalen Heckrotor, sondern über einen Fenestron-Heckrotor. Die Rotorblätter sind dabei im Gegensatz zu denen bei anderen Typen im Heck "eingebaut". Dadurch verringert sich das Unfallrisiko gerade beim schwierigen, für den HS anspruchsvollen Einsatz in der Luftrettung erheblich. In Verbindung mit den Ausmaßen des Hubschraubers, die recht genau den Anforderungen der primären Luftrettung entsprechen, hat sich die EC135 international in der Luftrettung einen Namen gemacht und wird sogar von vielen Fachleuten als "optimal" für die Primärluftrettung eingestuft. In der Sekundärluftrettung - sprich, zum interklinischen Patiententransport - ist die EC 135 zwar hin und wieder ebenfalls anzutreffen, generell ist das Platzangebot der Kabine jedoch für den Einsatz im Intensivtransport als zu gering einzustufen. Statements von ITH-Crews, welche u.a. die EC 135 einsetzen, belegen dies.

CONCIENCIA LINGÜÍSTICA: CORRECCIÓN Y ADECUACIÓN EN LA TRADUCCIÓN FRANCÉS-ESPAÑOL

ANA MARÍA PÉREZ LACARTA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

RESUMEN:

Este artículo trata de la formación del estudiante de traducción: de la necesidad de concienciarle del papel que desempeñará como traductor del francés al español y de algunas exigencias de la profesión; de los principios de corrección y de adecuación lingüística; de algunas actividades que se le podrían proponer para que amplíe sus conocimientos en ambas lenguas y de la consulta de diversas fuentes de documentación.

PALABRAS CLAVE: conciencia lingüística, traducción francés-español, formación, corrección, adecuación.

ABSTRACT:

This article deals with the training of translation students; with the need to make them aware of the role they will play as translators from French to Spanish and of some demands of the profession; the principles of correctness and linguistic accuracy; some activities that could be proposed to expand their knowledge in both languages; and the consultation of various sources of documentation.

KEYWORDS: Linguistic awareness, translation French-Spanish, training, correctness, accuracy.

SUMARIO

1. Introducción
2. Corrección y adecuación
3. Formación
4. Conclusión
5. Referencias bibliográficas

1. Introducción

En 2003 García Yebra (296) se preguntaba: “¿Puede la Universidad formar buenos traductores?”. A lo que respondía:

Depende de lo que por “formar” se entienda. La Universidad no puede formar buenos traductores, [...], si por “formar” se entiende dar la forma definitiva [...] al traductor perfecto. El traductor, [...] 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, [...].

Creía que la perfección es inalcanzable y que, a pesar de que el traductor ha de conocer en profundidad la lengua hacia la que traduce, nadie puede dominarla, si por ello se entiende “[...] conocer todos sus recursos y todas las posibilidades de usarlos” (22). Pero consideraba que “[...] el buen ejercicio, el ejercicio consciente y responsable, de la traducción, no sólo acrecienta los conocimientos lingüísticos del traductor, sino que es uno de los factores que más pueden contribuir al enriquecimiento de la lengua usada para traducir” (287).

En la actualidad, dichas ideas siguen vigentes. La Universidad canaliza la vocación del estudiante de traducción, le inicia en la práctica de la profesión y le conciencia de la responsabilidad que entraña su trabajo en lo que concierne a la lengua meta. El empleo que el traductor hace de ella puede favorecer su empobrecimiento: por ignorancia, descuido u otras razones, puede adulterarla si la emplea indebidamente; pero, por otro lado, puede mantenerla viva y hacer que evolucione. La labor que lleva a cabo es relevante en lo que se refiere a la corrección lingüística y estilística: su influencia no es insignificante, pues las opciones por las que se decanta tienen consecuencias idiomáticas.

En defensa de la lengua española y pensando en el futuro profesional de estos universitarios, nos parece que es necesario sensibilizarlos sobre la importancia de expresarse con corrección y naturalidad en el idioma de llegada. Ciertamente es que tampoco pueden desatender el de partida y que habrán de cultivar ambos, pero, en las traducciones del francés al español, al igual que en otras combinaciones, tienen que dar prioridad a este último.

2. Corrección y adecuación

Para empezar, el estudiante de traducción habrá de reflexionar sobre los conceptos de *norma* y *uso*. En primer lugar, convendría que supiera distinguir entre el sistema lingüístico que permite comunicarse a una comunidad de hablantes, las reglas por las que se rige y las realizaciones orales y escritas del sistema. Numerosas son las definiciones de norma que se han dado. Para Seco (2011: 2), es: “El conjunto de preferencias vigentes en una comunidad hablante entre las posibilidades que el sistema lingüístico tiene a disposición de ella”. Y Martínez de Sousa (2006: 23) la define como el “Conjunto de reglas restrictivas que definen lo que se puede elegir entre los usos de una lengua si se ha de ser fiel a cierto ideal estético o sociocultural”. Ambas nos permiten abordar diversas cuestiones controvertidas tales como el papel que desempeña la Real Academia Española: “¿notario, juez... o... parte?” (Forgas, 2011: 427-429); la necesidad o la superfluidad de

establecer un único modelo para el español, uno para la expresión oral y otro para la expresión escrita o una norma policéntrica que se adapte “[...] a las preferencias de los diferentes países de habla hispana” (Garachana, 2014: 75); la conveniencia de acatar o discutir dichas pautas; la pertinencia de aceptar o poner en duda las soluciones que ofrecen los diccionarios —en relación con las palabras que no figuran en sus páginas o que aparecen, pero que han caído en desuso; con la carga ideológica que arrastran (Forgas, 1996: 71-89), etc.

Sería igualmente interesante pararse a pensar en el dinamismo de las lenguas y en su resistencia al cambio, en las modificaciones que experimentan y en su deterioro; plantearse qué criterios (ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos) están firmemente establecidos y cuáles se incumplen con mayor frecuencia o si estos han de definirse rigiéndose por los usos de la élite social y cultural o por los de la mayoría; así como aclarar el significado de *lengua estándar* para evitar confundirla con los conceptos de lengua escrita, correcta, culta, general, internacional o dialecto de prestigio (Moreno Fernández, 2010: 31-40).

Por otro lado, habría que delimitar el terreno de la *corrección* y el de la *adecuación*, el de la norma y el de “[...] la relación apropiada entre una expresión y la situación en que se usa [...]”. Lo que es adecuado a un contexto puede no ser adecuado a otro, por mucho que sea perfectamente correcto [...]” (Reyes, 2012: 56). Conviene reflexionar sobre las inadecuaciones que se refieren a la cohesión textual, sobre las de tipo sociolingüístico y las pragmáticas (Borrego Nieto, 2015: 34-39).

Y, una vez establecida esta distinción, nos adentraríamos en el campo de la variación¹: en la variación externa en particular; es decir, en los factores no lingüísticos que, junto a los propiamente lingüísticos, determinan la diversidad lingüística. La clasificación de Carlos Lomas y Amparo Tusón (1995: 4-6) en variedades geográficas, sociales, funcionales, que dependen del estilo o el canal y las precisiones acerca de los “condicionamientos externos anteriores” y los “condicionamientos externos posteriores” de Moreno Fernández (2010: 24-26) podrían servirnos de guía. Dado que, como dicen los primeros: “Cuando una persona habla, se ponen en funcionamiento —a la vez— sus características geográficas, sociales e individuales y, por supuesto, hace uso de la palabra en una situación comunicativa determinada” y que el traductor ha de tenerlas muy en cuenta cuando interpreta y vierte una producción verbal concreta, resulta conveniente que el estudiante de traducción, a fin de que aprenda a elegir la opción lingüística más adecuada, ahonde en las nociones de *dialecto*, *sociolecto*, *tecnolecto*, *idiolecto*, *registro*, *argot*², etc. Comprenderá entonces que, en ocasiones, la línea que separa dichos conceptos o sus respectivas variedades es borrosa: que, por ejemplo, la definición de dialecto plantea serias dificultades porque se suele recurrir a criterios poco rigurosos (Moreno Fernández, 2010: 17-19 y 205-207; Bernárdez, 2016: 34); que la relación entre *registro*, *estilo* y *género* es muy estrecha y que, si bien el primero surge de la correspondencia directa entre el contexto situacional y el lenguaje elegido, depende del segundo, que, a su vez, está determinado por el tercero (Reyes, 2012: 47-50). Entenderá que, antes de escoger el registro apropiado, ha de analizar los parámetros contextuales —campo, modo y tono del discurso— (Sanmartín, 2013: 233-238; Samaniego Fernández y Fernández Fuertes, 2002: 328-333) y verá que, en el caso de que estime oportuno optar por un lenguaje especial, tendrá que mostrar las particularidades de dicha forma de hablar: argot o jerga³.

¹ Roberto Mayoral Asensio (1990 y 1999) estudia a fondo este tema.

² Véase igualmente Samaniego Fernández y Fernández Fuertes, 2002: 333-340.

³ Sanmartín (1998, VII-XII) distingue entre *argot* y *argot común*. Roffé (1992) diferencia *jerga* y *jergot* de *argot*.

En lo que concierne a las convenciones textuales, profundizará en la diferencia que existe entre tipo de *texto* y *género* y estudiará someramente las características de la secuencia discursiva argumentativa, instruccional, narrativa, etc.; comprobará que los géneros se dividen en subclases y que agrupan textos que cumplen funciones sociales similares y presentan rasgos comunes que se repiten, tales como la distribución de la información o la elección del registro (Reyes, 2012: 17-38); analizando contrastivamente, en francés y en español, la estructura, el propósito comunicativo, los destinatarios, etc. de algunos ejemplos (García Izquierdo, 2007: 121-124), descubrirá que los patrones textuales facilitan la interpretación y la traslación de los mensajes.

En relación con la labor de concienciación llevada a cabo por el profesor de español, las clases del docente encargado de enseñar la lengua de partida son un complemento imprescindible. En ellas se clarificarán los conceptos *de norma implícita y explícita, uso y buen uso* del francés hablado y escrito; se debatirá sobre el papel que desempeñan los escritores, modélicos y transgresores; sobre si existen una lengua escrita y otra, hablada, o si la primera siempre es culta y la segunda, descuidada (Rullier-Theuret, 2010). Habrá que analizar el significado de norma en el ámbito de la francofonía y preguntarse si es monolítica o plural o, si en un espacio tan amplio y heterogéneo, la lengua francesa tiene una función identitaria⁴ y cómo influye en ella el entorno. Se aludirá a la situación del francés en Bélgica, Suiza, Canadá y diferentes países africanos y se deducirán las consecuencias lingüísticas que se derivan del hecho de ser lengua oficial —dominante o minoritaria—, administrativa o de cultura. Se realizarán igualmente diversas actividades para resaltar las características sintácticas y léxicas de cada registro y se prestará especial atención al argot: al argot común, a los argots específicos y a los procedimientos de creación. Se abordará la cuestión de las interferencias que se dan entre niveles de lengua, se hará referencia a las confusiones que se generan en el Hexágono cuando son consideradas argóticas determinadas palabras o expresiones procedentes del francés estándar de otros territorios (François-Geiger, 1994: XII) y se hablará del uso inapropiado de la expresión nivel de lengua (Gadet, 1996) y de la posibilidad de solventar los problemas que plantea dicho concepto (Hewson, 1996).

3. Formación

Así pues, de lo anteriormente expuesto se deduce que el futuro traductor ha de aspirar a dominar la lengua materna y a conocer en profundidad la lengua extranjera y saber que su formación se prolongará paulatinamente a lo largo de toda su vida profesional. Además de desarrollar la capacidad de expresarse con corrección y naturalidad lingüística y textual en español, tendrá que ampliar continuamente su competencia idiomática en francés; y no solo en lo que concierne a la comunicación escrita, sino también oralmente, dado que ambas vías se complementan.

Al emprender dicho proceso de aprendizaje sostenido de la traducción, es imprescindible concienciar al estudiante del importante papel que desempeña en la transmisión de su lengua materna, de la trascendencia de captar con precisión la información del TO y del alcance de reformularla pulcramente el TM. Para ello, sería conveniente que, en primer lugar, respondiera a un cuestionario que le invitara a reflexionar simultáneamente sobre el dominio que posee del español y el nivel de referencia que ha alcanzado en francés.

A continuación realizaría una prueba de evaluación inicial consistente en comentar por escrito “La contravención de la norma”, texto en el que Martínez de Sousa (2006:23-40)

⁴ En el coloquio titulado *Diversité culturelle et linguistique: quelles normes pour le français?* (2001) se trataron estas y otras cuestiones afines.

habla de la norma, el uso o los neologismos, entre otros temas. Con este trabajo se pretende, por un lado, detectar los problemas de redacción en español y, por otro, atraer el interés por dicha materia. La corrección del comentario atravesaría diversas etapas. Inicialmente pasaría a manos de otro estudiante, que señalaría los aciertos y los errores morfosintácticos, léxicos y ortotipográficos; propondría soluciones a los fallos y haría recomendaciones de recursos bibliográficos y electrónicos que pudieran contribuir a resolver los problemas hallados. Después, el profesor revisaría el texto y la corrección de todos los miembros de la clase, introduciría las rectificaciones oportunas, analizaría y clasificaría las faltas y devolvería los comentarios a los autores de los mismos, quienes, una vez releído su escrito y las sugerencias de sus correctores, buscarían una explicación a cada uno de los errores cometidos y formularían una redacción alternativa. Seguidamente se realizaría una puesta en común, en la que se disiparían las dudas que aún pudieran quedar pendientes de aclarar, se comentarían los diferentes tipos de faltas y el origen de las mismas y se ampliaría la lista de fuentes bibliográficas y electrónicas que podrían consultar. Por último, los estudiantes llevarían a cabo una actividad colaborativa no presencial que consistiría en la elaboración de un glosario que recogiera las dificultades a las que hubieran tenido que hacer frente como redactores y como correctores y en el que, para cada entrada, tendrían que introducir la explicación pertinente y una o varias referencias a obras o páginas que les permitieran obtener las correspondientes aclaraciones.

Para mejorar la producción escrita en español, se propondrían igualmente diversas tareas concebidas para ahondar en el conocimiento de las normas y en la aplicación de las mismas siguiendo el principio de adecuación lingüística. Entre otras, la revisión y corrección de textos con errores de redacción o la resolución de ejercicios de puntuación y atildación, de diferenciación de registros, sobre mayúsculas, diferentes tipos de abreviaciones o la escritura de los números, sobre usos incorrectos de los verbos, dificultades en el empleo de preposiciones o problemas de concordancia, sobre parónimos y para hacer frente a la impropiedad y a la pobreza léxica, etc.

Por otro lado, es necesario abordar el estudio de la lengua extranjera desde una perspectiva contrastiva desde la que se incida en las dificultades con la que tropiezan habitualmente los hispanohablantes. Conviene que en esta fase el estudiante ahonde en las diferencias relativas a la morfosintaxis, al léxico y a las convenciones de la escritura. Entre otros objetivos⁵, es imprescindible que entienda el uso de estructuras gramaticales que no tienen equivalencia directa en su lengua materna, que reconozca los falsos amigos estructurales y los léxicos, que capte juegos de palabras y comprenda expresiones idiomáticas, abreviaturas y siglas frecuentes, que perciba las diferencias de registro, estilo y connotación que existen entre sinónimos, que se familiarice con las normas ortográficas y tipográficas del francés comparándolas con las del español, por ejemplo, en lo que se refiere a la puntuación, a la escritura de las mayúsculas o de las cantidades, a la división de palabras a fin de línea, etc. Numerosos son los ejercicios que podría realizar: sobre el género de las palabras o los casos en los que no se emplea el mismo modo y tiempo verbal en ambas lenguas; sobre las interferencias que surgen con cierta frecuencia al traducir determinadas terminaciones y estructuras léxicas, sobre homónimos y parónimos; sobre géneros textuales, etc.

Tampoco habría que descuidar la consolidación del aprendizaje de FLE. Comentar el texto “*Écrira-t-on ainsi en 2075?*” (2009: 28-31) ateniéndose a las pautas seguidas con “La contravención de la norma”, aunque empleando en todo momento la lengua francesa; observar el diferente empleo de un mismo término en distintos territorios francófonos;

⁵ Véanse los objetivos de aprendizaje propuestos por Brehm y Hurtado (1999: 63).

reconocer vocablos peculiares del francés de Bélgica en un texto; buscar el equivalente en francés estándar de expresiones coloquiales quebequenses; describir las transformaciones que la letra de una canción ha experimentado en francés oral; examinar determinadas páginas de la obra *Exercices de style* de Raymond Queneau; distinguir los homónimos homófonos de los homónimos homófonos y homógrafos y de los homógrafos heterófonos; reemplazar parónimos incorrectos y buscar el significado de ambos términos; sustituir palabras comodín por otras más precisas; deducir el significado de expresiones idiomáticas usuales y buscar locuciones sinónimas, afines y/o antónimas; analizar, redactar y corregir ofertas de empleo no sexistas, currículum vitae y cartas de presentación escritos en francés; inventar eslóganes para diversos anuncios o crear etiquetas para productos de alimentación son algunos ejemplos de actividades que al estudiante le permitirían aplicar sus conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales en dicho idioma y al profesor le ayudarían a descubrir y paliar las carencias que aún existen en la comunicación oral y escrita.

Además, entre las competencias que ha de adquirir el futuro traductor, se encuentra la capacidad de consultar fuentes de documentación, habilidad que tendrá que desplegar en las tres fases del proceso de traducción (comprensión, reformulación y revisión). Mientras dure su formación universitaria, irá recabando información sobre recursos digitales y analógicos que posteriormente, a lo largo de su vida profesional, tendrá que actualizar. En la facultad descubrirá, comparará y valorará la utilidad de diversos tipos de documentos; calibrará la calidad de los mismos y descartará aquellos que no sean fiables.

En relación con la bibliografía de enfoque contrastivo, se le podrían recomendar, entre otras, las siguientes obras básicas: además de diccionarios generales bilingües, *Repères grammaticaux fondamentaux en français. Français Langue Étrangère* (de Nicole Dulin y Sylvie Palafox), *Estudios de traducción. Francés-Español* (de Alicia Yllera y M^a Rosario Ozaeta), *Dificultades gramaticales de la traducción al francés* (de Guy Rochel y M^a Nieves Pozas), *Me gusta traducir del francés: curso de traducción general* (de Joan Verdegel) y *Manual de traducción francés-castellano* (de Mercedes Tricás).

Por lo que respecta al español, convendría que se sirviera de múltiples herramientas. En primer lugar, de gramáticas, ortografías, manuales de estilo y de redacción, así como de diferentes diccionarios: normativos y de uso, etimológicos, de sociolectos, de neologismos, de extranjerismos, de dialectalismos, combinatorios, de fraseología, ideológicos, de sinónimos, de antónimos, de homónimos, terminológicos, de abreviaciones, de dudas, de dificultades, etc. Pero también favorecería su enriquecimiento lingüístico personal la lectura de otras obras o páginas que tratan de la lengua española, ya sean estas digitales o impresas, dirigidas a lectores aficionados o a especialistas en la materia; por ejemplo, de la serie de artículos de Fernando Lázaro Carreter recogidos en *El dardo en la palabra*, la recopilación de manías lingüísticas de Alberto Gómez Font titulada *Donde dice... debiera decir*, la columna de Álex Grijelmo que publica los domingos el diario El País, los escritos del sitio web de José Martínez de Sousa o el *Blog de lengua* de Alberto Bustos.

En lo que concierne a la lengua extranjera, el estudiante afianzará su dominio del francés manejando el mismo tipo de herramientas que en su lengua materna, es decir, diversos diccionarios monolingües, gramáticas y manuales de ortografía, redacción y estilo; si bien, al igual que en español, mejorará en esta materia si adquiere el hábito de detenerse a examinar otras páginas de sitios web tales como www.academie-francaise.fr o www.langue-fr.net o si, en función de sus intereses, se muestra dispuesto a ampliar sus conocimientos leyendo, por ejemplo, algunos capítulos de *L'amour du français: contre les puristes et autres censeurs de la langue* (de Alain Rey), *L'Académie contre la langue française: le dossier "féminisation"* (de Éliane Viennot), *"Tu parles bien la France!"*.

Essai sur la langue française d'aujourd'hui (de Julien Barret) o una serie de artículos acerca de la puntuación reunidos por Jacques Drillon y publicados en el *Magazine Littéraire*.

4. Conclusión

Para terminar nos gustaría reiterar que la formación del traductor profesional comienza en la Universidad, pero se prolonga durante toda su vida laboral. Quienes van a dedicarse a esta actividad han de aspirar a dominar la lengua de llegada y ser conscientes de que, si se rigen por los principios de corrección y adecuación lingüística, contribuirán a hacer que el español evolucione. Por otro lado, ampliarán continuamente su competencia idiomática en francés y, al igual que en su lengua materna, actualizarán con frecuencia sus fuentes de documentación.

5. Referencias bibliográficas

- Académie française. 2018. *La langue française*. Disponible en: <http://www.academie-francaise.fr/questions-de-langue> [Consulta: 21 de marzo de 2018].
- Agence universitaire de la francophonie. 2001. *Colloque "Diversité culturelle et linguistique: quelles normes pour le français?"*. IX^e sommet de la francophonie. Beyrouth.
- Aius Locutius. 2009. "Écrira-t-on ainsi en 2075?". En Lazar, Ph. et al., *Le livret des dix mots. Semaine de la langue française 2009. Des mots pour demain*. Paris: Ministère de la Culture et la Communication, 28-31.
- Barret, J. 2016. *"Tu parles bien la France!"*. *Essai sur la langue française d'aujourd'hui*. Paris: L'Harmattan.
- Bentz, L. (éd.). 2002-2018. *Langue-fr.net*. Disponible en: www.langue-fr.net [Consulta: 19 de marzo de 2018].
- Bernárdez, E. 2016. *Viaje lingüístico por el mundo: iniciación a la tipología de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- Borrego Nieto, J. 2015. "Norma académica y discurso público". En Carrasco Cantos, I. y S. Robles Ávila (coords.), *Pragmática, discurso y norma*. Madrid: Arco /Libros, 17-41.
- Brehm Cripps, J. y A. Hurtado Albir. 1999. "La primera lengua extranjera". En Hurtado Albir, A. (dir.), *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, 59-70.
- Bustos, A. 2007-2018. *Blog de lengua*. Disponible en: <https://blog.lengua-e.com> [Consulta: 12 de marzo de 2018].
- Drillon, J. (coord.). 2016. "Un point, c'est tout: histoire, théories et usages de la ponctuation". En *Le Magazine Littéraire*, n° 564, 68-97.
- Dulin, N. y S. Palafox. 2000. *Repères grammaticaux fondamentaux en français. Français Langue Étrangère*. Madrid: UNED.

- Forgas, E. 1996. "Lengua, sociedad y diccionario: la ideología". En Forgas, E. (coord.), *Léxico y diccionarios*. [Tarragona]: Departament de Filologies Romàniques, Universitat Rovira i Virgili, 71-89.
- Forgas, E. 2011. "El compromiso académico y su reflejo en el DRAE: los sesgos ideológicos (sexismo, racismo, moralismo) del Diccionario". En Senz, S. y M. Alberte (eds.), *El dardo en la Academia: esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, vol. II. Barcelona: Melusina, 425-457.
- François-Geiger, D. 1994. "Introduction". En Colin, J.-P. et al., *Dictionnaire de l'argot*. Paris: Larousse, XI-XVII.
- Gadet, F. 1996. "Niveaux de langue et variation intrinsèque". En *Palimpsestes*, nº 10, 17-40.
- Garachana, M. 2014. "Norma culta". En Montolío, E. (dir.), *Manual de escritura académica y profesional*, vol. I, Barcelona: Ariel, 71-173.
- García Izquierdo, I. 2007. "Los géneros y las lenguas de especialidad (I)". En Alcaraz Varó, E., Mateo Martínez, J. y F. Yus Ramos (eds.), *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 119-126.
- García Yebra, V. 2003. *El buen uso de las palabras*. Madrid: Gredos.
- Gómez Font, A. 2006. *Donde dice... debiera decir: manías lingüísticas de un barman corrector de estilo*. Gijón: Trea.
- Grijelmo, Á. 2018. "La punta de la lengua". En *El País*.
- Hewson, L. 1996. "Le niveau de langue repère". En *Palimpsestes*, nº 10, 77-92.
- Lázaro Carreter, F. 1997. *El dardo en la palabra*. Barcelona, Galaxia Gutenberg y Círculo de Lectores.
- Lomas, C. y A. Tusón. 1995. "Usos lingüísticos e identidades socioculturales". En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 6, 4-6.
- Martínez de Sousa, J. 2003-2011. *Escritos en línea*. Disponible en: www.martinezdesousa.net [Consulta: 16 de abril de 2018].
- Martínez de Sousa, J. 2006. "La contravención de la norma". En *La palabra y su escritura*. Gijón: Trea, 23-40.
- Mayoral Asensio, R. 1990. "Comentario a la traducción de algunas variedades de lengua". En *Sendebarr*, nº 1, 35-46.
- Mayoral Asensio, R. 1999. *La traducción de la variación lingüística*. Soria: Diputación Provincial de Soria.
- Moreno Fernández, F. 2010. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Rey, A. 2007. *L'amour du français: contre les puristes et autres censeurs de la langue*. Paris: Denoël.
- Reyes, G. 2012. *Cómo escribir bien en español: manual de redacción*. Madrid: Arco/Libros.
- Rochel, G. y M^a N. Pozas. 2001. *Dificultades gramaticales de la traducción al francés*. Barcelona: Ariel.

Roffé Gómez, A. 1992. "Delimitación de los argots como variedades lingüísticas". En Gutiérrez Díez, F. (ed.), *El español, lengua internacional (1492-1992). 1 Congreso Internacional de AESLA*. Murcia: AESLA, 477-481.

Rullier-Theuret, F. 2010. *L'oral et l'écrit: règles, exercices et corrigés*. Bruxelles: De Boeck.

Samaniego Fernández, E. y R. Fernández Fuertes. 2002. "La variación lingüística en los estudios de traducción". En *EPOS*, nº XVIII, 325-342.

Sanmartín Sáez, J. 1998. "Introducción". En *Diccionario de argot*. Madrid: Espasa, VII-XIX.

Sanmartín Sáez, J. 2013. "El léxico, los registros y la adecuación lingüística". En Aleza Izquierdo, M. (coord.), *Normas y usos correctos en el español actual*. Valencia: Tirant Humanidades, 233-252.

Seco, M. 2011. *Nuevo diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Barcelona: Espasa.

Tricás Preckler, M. 1995. *Manual de traducción francés-castellano*. Barcelona: Gedisa.

Vergegal, J. 2010. *Me gusta traducir del francés: curso de traducción general*. Oviedo: Septem.

Viennot, E. (dir.). 2015. *L'Académie contre la langue française: le dossier "féminisation"*. Donnemarie-Dontilly: iXe.

Yllera, A. y M^a R. Ozaeta. 2002. *Estudios de traducción. Francés-español*. Madrid: UNED.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES BASADA EN EL PENSAMIENTO COMPLEJO

MANUEL DE LA CRUZ RECIO
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

RESUMEN:

Durante sus más de cincuenta años de existencia, la didáctica de la interpretación ha estado dominada por enfoques estructural-funcionalistas. Esto tiene como consecuencia una programación basada en objetivos descontextualizados, la centralización en los aspectos cognitivos y la eliminación del sujeto. En este artículo exponemos los motivos que nos han llevado a diseñar un programa de estudios de Interpretación abordado desde la perspectiva del pensamiento complejo (Morin 1977, 1990) y el constructivismo (Piaget 1973; Von Glasersfeld 2011). Este proyecto se concibió para alumnos de Grado y Máster de la especialidad de Interpretación de las universidades de Salamanca, Heidelberg y Maguncia. En este artículo se desarrolla la fase de conceptualización, en la que se establecen las bases teóricas para las competencias que se deben adquirir, así como las acciones situacionales y los recursos exógenos y endógenos requeridos durante el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: didáctica de la interpretación, pensamiento complejo, constructivismo

SUMARIO

1. Introducción
 - 1.1. El pensamiento complejo
 - 1.2. Propósito y objetivos
 - 1.3. El perfil de Máster: recursos actuales
 - 1.4. El desafío de la sobrecarga cognitiva: factores mentales
2. El programa de formación complejo
 - 2.1. El enfoque complejo: integración multidimensional
 - 2.2. El intérprete competente: desarrollo multidimensional
 - 2.3. La dinámica de la dinámica: entre el estructuralismo y el organicismo
3. Consideraciones finales: Hacia un nuevo marco dinámico de desarrollo
4. Bibliografía

1. Introducción

Comprender significa crear
Jean Piaget, 1973

En 1956 el físico y novelista inglés, Charles Percy Snow, en un artículo publicado en la revista *New Statesman* titulado *The Two Cultures*, lamentaba la brecha que existía entre las ciencias y las humanidades. Aunque recibió duras críticas por parte de intelectuales como F.R. Leavis, Lionel Trilling o Susan Sontag, creemos que la preocupación expresada en los años sesenta, década entregada al positivismo, sirve para ilustrar la ceguera que sufren todavía en la actualidad algunas de las ciencias sociales y las ciencias humanas que dependen del método científico y se definen desde un paradigma científico reduccionista simplificador. Esto tal vez se deba a una necesidad de superar el subjetivismo y la especulación en favor del rigor y la exactitud. Por ello, se acepta el método experimental como instrumento fiable para alcanzar un conocimiento objetivo basado en datos. Además, el objeto de estudio se reduce a una unidad elemental cuantificable para ganar, como decía Descartes, un conocimiento “claro y distinto”. Pensamos que esta lógica de este pensamiento simplificador ha afectado los modos de abordar la didáctica de la interpretación que ha permitido el avance de la disciplina en los últimos decenios.

En este artículo intentaremos superar esta lógica simplificadora del experimentalismo y del empirismo que ha llevado la relatividad al extremo mediante la medición y el cálculo. Esto ha generado, por extensión, una matematización del alumno y del intérprete, convirtiéndolos en una fórmula o ecuación modélica y cuasi-mecánica.

Vamos a representar la Interpretación como un sistema de relaciones entre sistemas (Bertalanffy 1956; Morin, 1986; Mitchel 2011; Holland 2014). Una aproximación integradora y ajustable a la dinámica actual de los acontecimientos en cada una de las esferas (física, biológica, antropológica) nos permitiría ampliar nuestro «conocimiento sobre el conocimiento» que ya poseemos de la Interpretación. Creemos que el pensamiento complejo (Morin 1990) nos permitiría integrar los saberes metodológico-científicos, técnicos y tecnológicos aplicados a la formación en Interpretación de conferencias como oficio, disciplina académica y materia de investigación.

1.1. El pensamiento complejo

En primer lugar, aclararemos que cuando hablamos de pensamiento complejo, no hablamos en términos cualitativos, sino que nos referimos a un concepto lógico. En segundo lugar, no podemos pasar por alto que existen confusiones en cuanto a la definición y al uso de las palabras “complejidad y complejo” que conviene despejar. Según Morin (1992), creer que “la complejidad conduce a la eliminación de la simplicidad” es una ilusión. Pensar que la complejidad elimina la simplicidad del pensamiento es un error común, pero ni un concepto ni otro son excluyentes. La didáctica clásica parte del análisis de fenómenos complejos. Sin embargo, se limita a fragmentarlo y a estudiar a fondo un aspecto muy concreto. Este proceder metódico y sistemático de análisis basado en la observación ha permitido el avance del conocimiento. Ahora bien, no podemos obviar que este tipo de conocimiento es “ciego” a los acontecimientos que ocurren en la periferia (Morin 1990:43-77).

La segunda ilusión en la que podemos caer es “confundir complejidad con completud” (Morin 1992). El pensamiento complejo busca la integración, pero a su vez reconoce la imposibilidad de un conocimiento complejo. Pasar por alto esto es frecuente por parte de la «inteligencia ciega», que fragmenta la realidad objetiva elevando la observación objetiva a la categoría del conocimiento omnisciente.

Uno de los rasgos característicos de la lógica de la simplificación tecnocrática es la ya mencionada fragmentación, traducida en una *sobreespecialización*. En la didáctica de la interpretación todavía existe una tendencia a buscar la solución en una especialización basada en divisiones anacrónicas y rígidas, frente a una realidad intersemiótica que supera al propio medio.

En esta idea de especialización también se incluye la necesidad de medir y calcular generando jerarquías, clasificaciones y grados. Así, en el ámbito de la didáctica de la interpretación se ha introducido la lógica de la gestión empresarial, destinada a procesos mecánicos y a cadenas de producción correspondientes a la era industrial, generando fórmulas de trabajo matematizadas que han llevado, en muchos casos, a una deshumanización del proceso.

La lógica que subyace a este paradigma de la simplificación es que existe algo así como una máquina perfecta, un orden perfecto de funcionamiento al que “debería tender el intérprete”. Cuestiones como la neutralidad del intérprete, la calidad en interpretación, etc. se han estudiado desde una perspectiva ideal descuidando, por ejemplo, el aspecto funcional estético/emotivo. Según Morin (1990), esto es un error categórico y metodológico, ya que nos llevaría a competir a este nivel con máquinas artificiales y sería como convertirnos en un *homo ciberneticus*.

1.2. Propósito y objetivos

El propósito de este artículo es recuperar al sujeto y presentar una investigación empírica que se realiza desde el año 2011 con estudiantes de Interpretación de las universidades de Salamanca, Heidelberg y Maguncia sobre la base del pensamiento complejo. Por motivos de espacio, solo vamos a exponer la noción y la teoría que subyace al diseño experimental, aunque el aspecto práctico es central. Este proyecto partió de la necesidad de una visión integradora de la formación, así como la necesidad de dar un tratamiento apropiado a un oficio eminentemente práctico que abarca también otros lenguajes, como el lenguaje corporal, gestual, visual, facial, de la ropa, etc.

Este proyecto se enmarca en los programas de colaboración con FTSK de Germersheim y el Institut für Übersetzen und Dolmetschen de la Universidad de Heidelberg. El diseño respondió a criterios de calidad en la interpretación. En un primer momento se intentó responder al problema del sentido desde los niveles fonológico, pragmático, cognitivo y emotivo. De ahí que se hiciera hincapié en la prosodia y en los elementos que la constituyen como las emociones y la voz. Tal y como han desvelado estudios que evalúan la calidad en la interpretación (Collados Ais 2001) la "emoción" se transmite mediante la voz que es un elemento fundamental que constituye el sentido del discurso oral, así como la presencia corporal, el gesto y la mímica (Watzlawick et al., 1984; Poyatos 1994; Ekman y Davison 1994; Ehrlich 2011; García 2011).

El objetivo general de este estudio preliminar es mejorar la calidad de la interpretación de conferencia incidiendo, además de en el aspecto cognitivo-lingüístico, en el trabajo corporal, en la educación de la voz y en las dinámicas sociales, todo ello en un entorno didáctico. Así se pretende integrar disciplinas que estudian la comunicación no verbal y verbal desde distintos enfoques, como son el psicológico, el social, el antropológico, el epistemológico y biológico. Las líneas de acción que se van a desarrollar y evaluar a continuación son las siguientes: a) integrar los factores emotivo, cognitivo e imaginativo a través de un sistema dinámico de actuación; b) aplicar con sentido los recursos expresivo, representativo, conativo, material, corporal y cognitivo; c) desarrollar las dimensiones comunicativas sociales y culturales implicadas en la proxémica, la kinésica, la cronémica y el paralenguaje. A continuación, vamos a presentar el perfil del alumno al que nos referimos, y después pasaremos a plantear el problema que se toma como punto de partida para el diseño: la sobrecarga cognitiva. Finalmente, presentaremos una propuesta de marco de referencia para la elaboración de un programa de formación integrador de competencias.

1.3. El perfil de Máster: recursos actuales

El perfil competencial y formativo de los alumnos de los Másteres alemanes de Heidelberg y Germersheim es análogo. Todos los alumnos que cursan un máster han pasado una prueba de aptitud que puede variar de unos años a otros y, en algunos casos, también según la lengua, el año en que se hace la prueba y el peso específico de las lenguas. Las competencias centrales que se exigen para acceder al Máster son la competencia metodológico-científica, la competencia técnica, la competencia lingüística, la competencia cultural, la competencia comunicativa y la competencia social, según se recoge a nivel general en las páginas web de las facultades que son el caso (cf. Heidelberg 2017, Gemersheim 2017).

El propósito de estas pruebas es que el alumno pueda entender la lengua desde la cual se va a interpretar (alemán, inglés, francés, ruso, griego, neerlandés, portugués, polaco, italiano) y domine la lengua hacia la cual va a prestar su servicio. No se exigen estudios específicos previos en interpretación y, por lo tanto, cualquier titulación y un nivel acreditado de las lenguas que se quieren desarrollar es suficiente. No obstante, no basta con saber una lengua, ya que una de las competencias que se evalúa es la escucha activa. El alumno debe demostrar que es capaz de entender "lo que se dice", pero no solo entender eso, sino también poder analizar y expresar el contenido de lo dicho contextualizado. Por ello, es importante el uso que se hace de la propia lengua materna, expresar el sentido de una preferencia verbal de forma adecuada por ejemplo al tono, al registro lingüístico, al contexto cultural. La fluidez en la respuesta, la seguridad y la actitud del alumno son variables que también pueden tener una incidencia a la hora de valorar al candidato un órgano colegiado. A través de estas pruebas también se puede valorar la capacidad de asociar ideas, observar signos del lenguaje externos e interpretar elementos que exigen un conocimiento periférico.

Desde un punto de vista cognitivo, algunos centros aplican una prueba diseñada para observar si se puede responder a cuestiones lingüísticas bajo condiciones de presión. Son baterías de preguntas directas que buscan poner a prueba la capacidad de concentración del alumno, la velocidad de reacción, el análisis, la comprensión y la capacidad de respuesta. Además, se busca un alumno con capacidad discursiva. En algunos casos también se pide que elaboren un discurso a partir de un tema propuesto, que defiendan y expresen una opinión, que expliquen un acontecimiento. En resumen, se busca un alumno con capacidad expresiva y buena expresión oral.

Sin embargo, el nivel lingüístico sigue siendo la competencia con un peso relativo importante para los evaluadores tanto en la lengua origen, como en la lengua meta. El nivel lingüístico varía de una primera lengua extranjera a una segunda y así sucesivamente. El tratamiento en las pruebas no es el mismo. El peso específico recaerá sobre la lengua materna y la primera lengua extranjera, aunque, posteriormente, durante el máster se busque nivelar ambas lenguas.

1.4. El desafío de la sobrecarga cognitiva: factores mentales

El proceso de aprendizaje en interpretación es muy rico, entre otras cosas, en actividad física y cognitiva. Durante una interpretación, el alumno está expuesto a una situación de estrés que, en algunos casos extremos o de sobreexposición, puede ser vivida como angustiada. Las funciones cognitivas que se pueden ver afectadas por el estrés en el proceso de interpretación son la atención, el aprendizaje, la memoria, la toma de decisiones y el razonamiento. Un exceso de carga cognitiva puede llevar a niveles de estrés incontrolables, capaces de mermar la propia cognición. El estrés en sí mismo no es positivo ni negativo y puede funcionar como un potenciador de la memoria. Además, eleva los niveles de adrenalina y los glucocorticoides. Según la ley de Yerkes-Dodson (1908) la relación entre estrés y memoria se representa como una función en forma de U invertida, es decir, la memoria se deteriora con niveles bajos o niveles altos de estrés, y son los niveles intermedios los que la facilitan. Tal y como hemos podido extrapolar de nuestro estudio piloto, actualmente existe una sobrecarga cognitiva en estudiantes avanzados de Interpretación de conferencias (cerca del 90% de los estudiantes participantes durante los años 2011 a 2017), que se percibe como grado de estrés agudo y que puede, a largo plazo, llegar a ser crónico y tener consecuencias indeseadas en el desarrollo de la actividad de intérprete profesional. Los estudiantes de Máster han manifestado un alto grado de preocupación o de ansiedad que interfiere en el aprendizaje y la prestación, según confirman algunos profesores consultados. No obstante, existen diferencias individuales que representan un papel central en el modo en el que se ven afectadas las facultades cognitivas del alumno. El 50% de los alumnos de Máster están satisfechos con el ritmo de trabajo y la exigencia –“es normal”, “el mundo laboral es duro” –; sin embargo, sí están preocupados por su rendimiento que, en muchos casos, se ha visto ralentizado o estancado. No obstante, los alumnos no relacionan dicho empeoramiento con una sobrecarga cognitiva, sino con falta de esfuerzo, de capacidad, etc. La neurofisiología nos dice que las respuestas de estudiantes sometidos a estrés crónico durante periodos particularmente estresantes transforman sus estrategias de toma de decisiones (Soares et al., 2012): en lugar de orientar sus decisiones por objetivos, actúan en mayor medida de forma automática y responden con “hábitos formados”. El problema a largo plazo es que la sobrecarga cognitiva puede llevar a la abstinencia laboral, a crisis de ansiedad y su cronificación, a ataques de pánico y, en el peor de los casos, a la depresión y el abandono de la profesión. Esta realidad ya era origen de preocupación entre la plantilla de intérpretes de las Naciones Unidas en Ginebra en los años 80 (Von Glasersfeld 2010).

Entre los estudiantes que superan con éxito las asignaturas introductorias de interpretación y que muestran aptitudes y dominio de las competencias necesarias para superar niveles superiores, hemos detectado a corto plazo, una reducción del rendimiento a partir del último cuatrimestre en sus lenguas extranjeras de entre un 10% y un 20% (en el Grado español de 4 años).

En el caso de estudios de Máster en universidades alemanas como Heidelberg (2011) y GERMERSHEIM (2014, 2016, 2017), a pesar de tener una formación de excelencia en interpretación, a partir del cuarto semestre hay una reducción del rendimiento y de la motivación en comparación con años anteriores por parte de estudiantes con una nota de corte buena o muy buena. A pesar de que estos estudiantes dominan las técnicas y conocen práctica y teoría, en algunos casos no consiguen alcanzar sus objetivos. Esto se manifiesta en elementos técnicos muy sencillos como el uso de la voz, la respiración, la postura y una actitud hipercrítica con las prestaciones. Podríamos decir que estos alumnos se encuentran en un estado constante de evaluación personal –entre 4 y 6 horas diarias– en que solo se destacan los errores. El problema de la evaluación es la implicación emocional y la devaluación humana del estudiante, al que se le suele atribuir una “falta de madurez”, algo que no compartimos. Pensamos que una exposición durante semanas a evaluaciones “personales” sin un previo entrenamiento psicológico emocional, es contraproducente y acentúa la sobrecarga cognitiva. Debemos entender que el propio perfil psicológico de un alumno de Interpretación de Máster o itinerario en Grado es muy exigente y competitivo. Esto se puede extrapolar de las propias pruebas que tienen que superar para acceder a los estudios.

2. El programa de formación complejo

El desarrollo de un programa de formación para intérpretes en un entorno abierto y dinámico requiere de un enfoque complejo, constructivista, multisistémico y orgánico que contemple las interrelaciones. En este modelo de aprendizaje el concepto de macrosistema es fundamental. Entendemos por macrosistema un conjunto de sistemas interrelacionados que generan una organización (Morin 1977: 35ss). Así, para nosotros la situación comunicativa será central en el aprendizaje universitario y profesional de la interpretación en todas sus modalidades y técnicas. Al contrario que en los programas por objetivos, la propuesta didáctica que exponemos aquí se basa en el *tratamiento eficaz* de la situación comunicativa (cf. Jonnaert 2006). Esta situación –virtualizada o real– es el espacio donde el participante desarrolla sus competencias.

El dinamismo sistémico se refleja en la situación comunicativa entendida como la triada sistema-interrelación-organización (Morin 1977). En esta triada el participante construye, modela, refuta, modifica todos los conocimientos dentro de un contexto y, a su vez, desarrolla las competencias adquiridas en esa situación, ya que partimos de que «todo conocimiento tiene un origen externo al mundo y surge de la experiencia» (Piaget 1973: 9ss). La adquisición de competencias va así estrechamente vinculada al contexto. La propia dinámica situacional permite a los participantes ajustar sus competencias. Se trata, pues, de definir y generar unas situaciones en el espacio de formación que permitan a los intérpretes ajustar sus conocimientos a niveles bio-psico-socio-culturales y valorativo-normativos.

Al diseñar el *Programa didáctico de formación en interpretación complejo y multisemiótico* tuvimos en cuenta un marco dinámico, abierto y complejo tanto a nivel teórico como a nivel práctico. Así, como ya hemos indicado, el concepto de macrosistema desarrollado por el

filósofo y antropólogo francés, Edgar Morin, sirve como base de nuestro pensamiento. Este pensamiento complejo parte de la premisa de que no existen elementos simples, aislados e independientes. Todo sistema es un sistema de sistemas, cada objeto y sistema está relacionado con otro. De ahí que desestimemos cualquier análisis matético (D'Hainaut 1988: 477) de los contenidos de la disciplina de Traducción e Interpretación tradicionales –que entendemos como complementarias e imbricadas– para elaborar un programa de formación práctico.

Damos gran importancia a las acciones que un participante se puede plantear en una situación comunicativa determinada y a observar en qué recursos se apoya. Este sistema exige un alto grado de observación y de interacción por parte de un formador que adopta un papel siempre activo, propositivo e impulsor que asimilaremos al *phronimos* aristotélico. La interpretación es una actividad comunicativa que se concibe dentro de una situación determinada. Como en toda comunicación humana, la competencia comunicativa se adquiere contextualizada. La evaluación deberá depender del desempeño competente contextualizado del intérprete.

Aunque todavía se observan actitudes pedagógicas basadas en los conocimientos tradicionales de la interpretación más reduccionistas y fragmentadores, existe una marcada tendencia a abordar la pedagogía de la interpretación desde enfoques dinámicos abiertos y orientados a la actividad profesional (Pöchhacker 1993; Gillies 2004, 2013; Nolan 2005; Kutz 2010, 2013; Kadrić 2011). Esto supone sin duda un valioso intento de complejizar el proceso de la interpretación. En cierta medida dichos enfoques son herederos de la *teoría del sentido* o *teoría interpretativa* reflejada en los planteamientos recogidos en *Pedagogie Raisonnée de l'Interprétation* de Danica Seleskovitch y Marianne Lederer de la ESIT (1989, 2002). A su vez, estas defensoras del giro pedagógico de la interpretación de conferencias se distanciaron del estructuralismo-funcionalista de la época, que se encontraba profundamente marcado por el proyecto del empirismo positivista de los años cuarenta recogido en *Logical Foundation of the Unity of Science* (Carnap 1938). Sin embargo, no podemos afirmar que estos enfoques se basen en una teoría compleja de la interpretación, puesto que siguen incurriendo en cierto reduccionismo metodológico al asumir que el proceso de interpretación es un proceso cognitivo lineal que se divide en etapas susceptibles de ser estudiadas de forma independiente al sujeto. Así, el aprendizaje de los contenidos se adapta a microunidades aisladas y se secuencia aplicando un sistema de organización en cadena (cf. Thelen y Smith 1994:54; Gile 2016). Debido a las nuevas exigencias de una sociedad tecnologizada y acelerada por los cambios, se hace necesario un ajuste de los programas formativos. Dicho ajuste debe realizarse a nivel psicológico, social y cultural a través de una integración que dé sentido a la acción contextualizada.

La adaptación de la formación del intérprete debe tener en cuenta varios parámetros para ajustarse a las nuevas condiciones de trabajo:

- a) La integración del cuerpo y la mente. La reintegración del aspecto biológico, físico y psicológico también en su plano social y antropológico es fundamental para hacer frente a los nuevos retos (Morin 1977). La formación tradicional ha hablado mucho del sistema de interpretación, pero creemos que no ha sido consecuente en su aplicación. El conocimiento de los límites físicos, cognitivos, emocionales e imaginativos permiten un mayor dominio de la situación y, además, mejora la calidad de vida del intérprete.
- b) Es necesario que la formación de intérpretes tradicional deje de tomar al intérprete solo como un *todo cognitivo*. Aunque la actividad cognitiva es importante, no es única. Existen otros estados mentales que forman parte del proceso interpretativo influyen en la acción. Así, sería interesante introducir un nuevo concepto de intérprete

como *homo-interpres-complexus* (cf. Morin 1990; Gómez 2003; De la Cruz 2018) que sería entendido como un macrosistema compuesto por sistemas físico-biológico-sociales.

c) Existe una demanda entre los futuros intérpretes para ajustar sus competencias. La reintegración del individuo parte de una toma de conciencia de uno mismo dentro del grupo y del contexto comunicativo. A este nivel se hace necesario darle el protagonismo perdido al movimiento del cuerpo y a las funciones vitales. El sistema nervioso central, los músculos, los pulmones, el sistema cardiovascular son solo algunos de los sistemas organizados implicados que permiten entre otras cosas “hacer sonar las cuerdas vocales” (De la Cruz y Madrid, 2015; Rodero Antón, 2003: 24-39).

2.1. El enfoque complejo: integración multidimensional

A través de la interacción y la interrelación como sistema de sistemas, un intérprete se adapta a la situación comunicativa y el contexto. Su competencia se desarrollará dentro de este sistema dinámico. El propio intérprete moviliza sus recursos internos y externos para actuar en esa situación con la finalidad de desempeñar la actividad competentemente. Entre los recursos internos del participante se encuentran todos los conocimientos metodológicos, técnicos, lingüísticos adquiridos previamente, las experiencias anteriores que se evocan a través de estímulos apropiados. Estos recursos internos pueden favorecer la comprensión de la situación. Movilizar estos recursos significa movilizar no solo conocimientos, sino también emociones e imaginaciones.

Para desarrollar un *enfoque complejo* debemos en primer lugar aproximar las disciplinas implicadas en la construcción, la modelización y la adaptación de una futura metodología de formación de intérpretes transdisciplinar (cf. Morin 1990; De la Cruz 2018) que parte de los modelos tradicionales de competencias y se complementa, amplía e integra dialécticamente mediante la dinámica aquí propuesta. Algunas de estas disciplinas y conocimientos responden a propósitos didácticos, pedagógicos, sociológicos, psicológicos del trabajo, psicológicos cognitivos, ergonómicos y didácticos profesionalizantes. Por un lado, se trata de desarrollar una epistemología de la interpretación basada en una epistemología de la persona y, por otro, de integrar los aspectos físico-biológicos.

Nuestro paso siguiente es tener claro que cada una de estas disciplinas opera con una noción distinta de competencia. Para nosotros, la competencia es un sistema complejo que engloba distintas “competencias esenciales” (Pastré 2004; Jonnaert et al. 2005) interrelacionadas que se corresponden en gran medida con las que se contemplan en los planes de estudio. De ahí que no sea reducible a un elemento aislado e independiente como son los programas por objetivos que aíslan la interpretación en una metodología-científica, técnica o habilidad (Gillies 1998; Seleskovitch y Lederer 1995: 68). Basamos la competencia en un aprendizaje sobre el aprendizaje y en una redefinición-actualización constante del conocimiento. Conocer es un proceso situacional y adaptativo que exige de ajustes multinivel –no solo semántico, sintáctico y pragmático, también emocional– con la intención de sacar el mayor provecho de una situación comunicativa. El sujeto se convierte en un elemento central en el proceso de adquisición de conocimientos que organiza la información verbal y no verbal como el espacio, las distancias, los signos externos e internos con un uso social, con usos comunicativos y con usos estructuradores del discurso.

La noción de “conocer” que aquí utilizamos no se centra exclusivamente en el dominio de unas competencias técnicas en una situación comunicativa determinada –situación que viene

definida en muchos casos por la modalidad de interpretación y la técnica utilizada—, sino que comprende distintos saberes. De esta manera adoptamos un pensamiento complejo (Morin 1990), según el cual uno de los componentes fundamentales es la contextualización de la actividad. Esto se puede complejizar como la triada sistema-interrelación-organización. Esta triada ayuda a comprender toda actividad interpretativa como un sistema dinámico de sistemas abiertos. Así, el conocimiento se basa en un proceso estratégico y no programático del intérprete por el hecho de corresponderse con una máquina vital (cf. Shannon y Weaver, 1949).

La triada referida es un sistema organizador y unificador de la multiplicidad de objetos y sistemas implicados en la comunicación humana, verbal y no verbal. Es una dinámica organizadora de la actividad adaptativa del intérprete y del aprendiz que se retroalimenta de la propia experiencia —memoria diacrónica y sincrónica, memoria a largo, medio y corto plazo—, de su actividad profesional vivencial y de su práctica diaria. Por ello hemos centrado nuestro esfuerzo en identificar las competencias complejas —la idea de macro-competencia— organizadoras de la prestación en una situación comunicativa determinada.

2.2. *El intérprete competente: desarrollo multidimensional*

Algunos autores denominan el conocimiento complejo *competencia situada* (Pastré 2004), “anclada en la situación”. Según esta concepción, “la adaptación de la persona a la situación y su contexto constituye, en esencia, el desarrollo de una competencia” (ibid.). Para nosotros el punto de partida es el sujeto que se desenvuelve en una situación comunicativa interlingüística y extralingüística y que desarrolla su competencia compleja a través de la acción en una situación y contexto determinados. Así, se produce una dinámica de intercambio y ajuste de los parámetros culturales, lingüísticos, sociales, psicológicos, etc. que busca optimizar los recursos internos y externos del intérprete con un propósito. El “desarrollo competente” de un intérprete en una situación comunicativa es un modo de conocimiento orgánico —no mecanicista— análogo al proceso de toma de decisiones basado en patrones (ibid.).

Una cuestión que motiva nuestra exposición es saber qué situaciones llevan al aprendiz o al intérprete a actuar competentemente. Para responder a esta incógnita vamos a tener que partir de las situaciones comunicativas a las que se puede enfrentar un intérprete en condiciones reales. Reproducir las condiciones “ideales” y las condiciones “reales” nos permitiría tener una perspectiva crítica fruto de la dialéctica de posibilidades. En nuestro caso, las condiciones y las situaciones vienen definidas por los informes realizados por las asociaciones profesionales (AIIC, AICE, BDÜ), por las experiencias recogidas en testimonios de intérpretes, y las investigaciones históricas (Baigorri 2014), técnicas (Gile 1998; Jones 1998; Gillies 2013) y tecnológicas (ISO 2603: 2016) realizadas en los últimos 50 años. Además, se tiene en cuenta la respuesta dada por parte de los participantes al final del aprendizaje en cuanto al programa, la dinámica, el planteamiento y la adquisición de conocimiento. Todas estas encuestas, informes, estudios e investigaciones arrojan diversos datos:

- a) existen innumerables situaciones comunicativas descritas con el objetivo de ser resueltas en el periodo de formación reglada o no reglada (cf. Kelly y Martin 2009);
- b) las situaciones comunicativas reales superan a las situaciones comunicativas “simuladas” en el espacio y el tiempo de formación normalmente desarrollado —por ejemplo, en interpretación bilateral— (Collados et al. 2013);
- c) existen conocimientos externos que no se contemplan en los programas de interpretación, por ejemplo, conocimientos que algunos formadores denominan

“talentos” en unos casos; en otros casos diferencian también los conocimientos “innatos”, pero que muchos han tematizado como la calidad (Collados 2013);

d) existe una idealización, fragmentación, aislamiento y mecanización de la interpretación que es fruto de una “inteligencia ciega” (Morin 1990) que ignora la naturaleza integral y comunicativa del propio sujeto como sujeto actante en una situación comunicativa, cuya acción situacional y contextualizada exige del dominio de factores expresivos, emotivos, imaginativos y motores.

Esto ha llevado a paradojas inevitables: reducir al intérprete a un virtuoso de las lenguas que toma decisiones de contenido lingüístico al margen de la vida, sin tener en cuenta los aspectos cognitivos y emotivos que lastran o impiden el desarrollo eficaz de la interpretación, como puede ser el estrés.

Sin embargo, se dan por supuestos ciertos “talentos” que algunos formadores casi atribuyen a poderes “paranormales” en contraposición a los profundos estudios cognitivos llevados a cabo para conocer el funcionamiento del cerebro y de la mente, sin dar solución a las demandas de los estudiantes “desafortunados”. Esta ciencia cognitiva es muy útil para explicar los procesos y, tal vez, para diagnosticar el estado en el que se encuentra un intérprete; no obstante, no dice nada de cómo actuar competentemente en caso de ansiedad, cómo utilizar la voz, cómo utilizar las emociones o la imaginación. La contradicción radica en la evaluación final, ya que se exige unos resultados sobre la base de unos conocimientos endógenos que no se enseñan como:

i) contradicción y ambigüedad entre la noción de neutralidad y la acción que efectivamente se percibe como neutral dentro de una situación comunicativa idiomáticamente verosímil para los interlocutores, de modo que pueda “fluir” la comunicación;

ii) suposición de “madurez intelectual” a estudiantes de entre 19 y 21 años, un concepto escurridizo e indefinido por los formadores; se sabe que el proceso de desarrollo del lóbulo frontal se prolonga en la mayoría de los individuos hasta los 21 años (Goldberg 2002: 37ss);

iii) devaluación de las emociones estrechamente vinculada con aspectos cognitivos que, a su vez, afectan y se encuentran interrelacionados con sistemas como el aparato endocrino, aparato fonador, aparato respiratorio, etc. (Rodero Antón 2003: 32ss; Ekman y Davison 1994; Morin 1977) y se exige un “control” de las emociones y el nivel de cortisol a través de simples comentarios descontextualizados como “tú voz suena tensa”, “el discurso es monótono”;

iv) en muchas ocasiones se parte de clases estáticas en las que los intérpretes no interactúan física ni emocionalmente (cf. Damasio 2001:196), y el peso de las sesiones recae en el material docente, para finalmente requerir actos de habla que se integren en situaciones comunicativas estáticas perdiendo el componente dinámico de la comunicación verbal y no verbal –referimos con estático a la literalidad-canon y la figura de autoridad-canon frente a una libertad del movimiento corporal–;

v) se tiende a exigir naturalidad desde una visión que no pone en cuestión el conocimiento que del conocimiento de las situaciones comunicativas “reales”; así, naturalidad se confunde con neutralidad, con profesionalidad, con “belleza” sin sujeto;

vi) en algunos casos la evaluación “objetiva” es parcial al considerar los contenidos expresados con relación al texto como sustancia discursiva, frente la acción competente dentro de una situación comunicativa que contempla parámetros más amplios y complementarios a la enseñanza estructural-funcionalista, como el uso de la voz, la

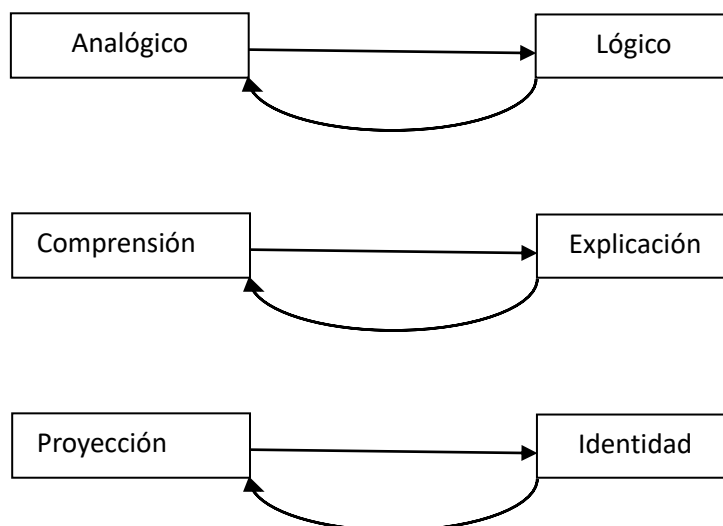
expresión corporal, la micromímica, etc. (cf. Collados 2015, Kutz 2010), ya que estos elementos se consideran en muchos casos como secundarios o “innatos” (talento).

2.3. La dinámica de la dinámica: entre el estructuralismo y el organicismo

El tipo de situación es nuestro punto de partida para establecer las dinámicas apropiadas para evocar e integrar conocimientos en acción. Sin embargo, es necesario desarrollar un sistema de trabajo que nos permita rectificar y ajustar las dinámicas al grupo y al individuo. Si partimos de una situación tipo, como la interpretación consecutiva, es importante partir de un proceso dialéctico, que permita al estudiante reflexionar sobre la propia situación y crear sus propias estrategias de acción sobre la base de la experiencia vivida.

Es importante experimentar y errar (Morin et al. 2002). La base del conocimiento es el propio conocimiento de propio conocimiento. El *phronimos/formador* que habíamos apuntado al principio debe conocer cómo funciona el conocimiento del estudiante y qué interpretación hace de la situación. A partir de ahí se trata de deconstruir prejuicios sobre el aprendizaje que se encuentran vinculados a emociones que, a su vez, afectan al cuerpo (Damasio 2001:263) y se expresan a través del lenguaje corporal, lenguaje visual, la emisión de la voz y los sonidos (Rodero Antón 2003:68; Ekman y Davison 1994). Es importante leer las resistencias que existen en el estudiante a nivel cognitivo, emotivo e incluso imaginativo.

Desde 2011 llevamos desarrollando y aplicando distintas técnicas para hacer emerger los bloqueos en los estudiantes que pueden impedir el desarrollo posterior. Para ello partimos de tres tipos de bucles de conocimiento organicistas (Morin 1977):



En primer lugar, tenemos el conocimiento por analogía que Morin define como “un conocimiento de lo semejante por lo semejante que detecta, utiliza y produce similitudes de cara a identificar los objetos o fenómenos que percibe o concibe” (1986: 139). Este movimiento nos permite identificar como intérpretes lo que percibimos. De ahí que el sonido y la imagen en movimiento, en forma de acción, permitan evocar similitudes y tomar decisiones de acuerdo a patrones. Este proceso de decisión depende de la alternativa binaria que se presente y se activa una lógica de exclusión o aceptación por analogía.

Esta dinámica se complementa con un movimiento de aproximación que genera un conocimiento del sentido. Todo intérprete se proyecta en el otro y en el propio espacio generador y evocador de experiencias y así, “un ego alter (los demás) deviene un alter ego (otro uno mismo) del que espontáneamente se comprenden sentimientos, deseos, temores” (1986: 145). El acceso a través de la percepción de los sentimientos, deseos y temores se realiza por los sentidos. El sonido se convierte en un fenómeno central en la producción que se ve acompañado por signos no verbales de uso social, de uso estructurador del discurso, de usos comunicativos (Watzlawick et al. 1984).

El último bucle representa la dinámica de la explicación y la comprensión (Morin 1986:151). Aquí se observa el paso de lo estructural y funcional que se organiza como sistema de interrelaciones complejo en un todo organizado del que emana el sentido. La interpretación se sitúa entre ambos fenómenos como proceso que actualiza los signos desde el nivel epistemológico de las estructuras lingüísticas hasta un nivel ontológico de las estructuras extralingüísticas. Es la tensión entre ambos fenómenos la que produce la organización y la comunicación; según Morin “esta es la dialógica entre comprensión y explicación es necesaria porque mientras que la explicación introduce en todos los fenómenos las determinaciones, reglas, mecanismos, estructuras de organización, la comprensión nos restituye los seres, los individuos, los sujetos vivientes” (Morin 1986:151).

Sobre el conocimiento de estos tres tipos de dinámicas, el *phronimos/formador* intentará generar un sistema de acción que permita al individuo conceptualizar, reflexionar y actuar en una situación dada. El modelo de acción se basa en primer lugar en la acción discursiva y en cómo se enfrenta el participante a una situación comunicativa dada.

Como ya indicamos al inicio de nuestra exposición, en este primer estadio se trata de generar una situación comunicativa “real” y no “artificial”. Para poder alcanzar este objetivo debemos recuperar la propia experiencia del sujeto, del alumno, al papel de intérprete, así como expandir la imaginación del estudiante. Como formadores esto nos permite generar un perfil profesional real desde la base del carácter personal de cada individuo. Sobre las vivencias y recuerdos de acción se dibuja el nuevo perfil. El intérprete, su talento, su profesionalidad, su manera de ser, debe edificarse también desde el interior, las creencias, los sentimientos, etc.

El proceso de proyección e identificación deberá ser guiado por el propio *phronimos/formador*. Es importante que previamente se haya realizado un perfil general del alumno. Esta fase del proceso es muy sensible a ser malinterpretada ya que muchos alumnos asumen cierta incapacidad comunicativa que expresan lingüísticamente. De ahí que los juicios valorativos sobre la prestación deban ser sustituidos por el trabajo con el error (Morin 2002 et al.). El error es un elemento generador de conocimiento al trabajar por analogía. Es importante generar un clima de confianza para que el participante utilice el error como punto de apoyo y trabajo de superación personal. En todo este proceso es importante la documentación gráfica y sonora de todos los movimientos corporales, los microgestos y los sonidos.

La pregunta que se nos plantea ahora es qué conocimientos propios de la disciplina nos permiten formar en una situación comunicativa concreta y qué otros conocimientos nos permiten completar dicha formación desde un punto de vista complejo. Un requerimiento sería darle un tratamiento transdisciplinar a la interpretación en general. En primer lugar, recuperando al sujeto para los estudios objetivos de la disciplina. En segundo lugar, habría que redefinir el concepto de realidad objetiva que se aplica en la interpretación. En tercer lugar, es necesario integrar los conocimientos de la técnica teóricos y prácticos en un contexto y

desarrollarlos en acción dentro de una situación comunicativa. De ahí que sea pertinente un marco complejo que sirva como elemento vertebrador de una programación que integre a los modelos didácticos actuales al sujeto. Para ello vamos a proponer un nuevo marco de acción dinámico como el presentado en el cuadro 1.

Marco de acción dinámico

1. Flexibilidad sistémica: El ajuste situacional multidimensional de los contenidos
 - 1.1. Formar depende de la situación comunicativa
 - 1.2. Diagnosticar el nivel grupal y las expectativas individuales y colectivas
 - 1.3. Referir el trabajo al grupo
2. El formador es un elemento central en la dinámica de entrenamiento
 - 2.1. La figura del formador opera con el ejemplo: el *phronimos*
 - 2.1.1. Generar dinámicas de grupo que sirvan de arrastre
3. La dinámica formativa genera movimiento corporal
 - 3.1. Estimular la acción concreta del participante
 - 3.2. Delegar en la participante autoridad actante
4. Integrar el método complejo y dinámico a partir de la teatralización
 - 4.1. Crear al personaje “intérprete”
 - 4.2. Evocar emociones en una situación como estrategia de anticipación
 - 4.3. La situación requiere de actos de habla y de comunicación verbal y no verbal.
 - 4.4. Dominio del espacio escénico
5. Integrar la cognición, la emoción y la imaginación

Cuadro 1: Marco de acción dinámico

3. Consideraciones finales: Hacia un nuevo marco dinámico de desarrollo

Este tipo de diseño de programa de estudio exige una serie de recursos indispensables para abordar la formación de intérpretes como son: conativos (responsabilidad, compromiso del aprendiz), materiales (bibliografía, archivos de audio y video, repositorios), físicos (gesto, mímica, movimiento de los brazos), sociales (trabajo en grupo, habilidad social), cognitiva (reproducir conocimientos adquiridos, memorizar). De este modo se evita ese “todo cognitivo” o la preminencia cognitiva que lleva a un conocimiento descontextualizado. La mayoría de programas de interpretación tienen en cuenta como recurso los contenidos tradicionales de la disciplina Lingüística aplicada. Esto supone un obstáculo desde el punto de vista epistemológico y ontológico.

Como hemos visto, la explicación es un proceso epistemológico que permite fijar sistemas de conocimiento. Sin embargo, estos sistemas no pueden ser considerados en su estática sino en su apertura. El dinamismo de la interpretación no puede recibir una explicación estática, aunque se basa en estructuras lingüísticas que sirven de base para la generación de sentido. La emergencia del sentido acontece en un proceso intermedio dialéctico entre la explicación y la comprensión que produce el significado del hablante. Toda proposición se actualiza en un proceso que unifica la multiplicidad de significados. Por ello, para nosotros será la acción y la situación dos variables fundamentales que facilitan el aprendizaje del intérprete. En el plano ontológico de la comprensión del sentido se completa y se abre la posibilidad de la comunicación basada en la propia interpretación. Para actuar competentemente en una situación comunicativa, el intérprete requiere reconstruir a partir de su propia comprensión de la intención y los fines –que puede ser comprensión compartida en cuanto “lenguajear”, según Maturana (1999)—. Este conocimiento de proyección e identificación, como expresa el

filósofo francés Edgar Morin permite al sujeto, intérprete, reencontrarse con su propia humanidad y actuar en función a sus emociones, creencias, principios y conocimientos. En este sentido se encuentra capacitado para adquirir y construir nuevas competencias.

Jean Piaget sostiene que “el conocimiento es acción” y, como ya hemos dicho antes, la acción de hablar nos constituye. Esta acción vemos que es motriz y cognitiva (ilocutiva, perlocutiva), así como de ajuste cultural, lingüístico, social y normativo. Los conocimientos se transforman en la propia acción, se reconstruyen y se amplían de forma recursiva. Por lo tanto, para aprender a interpretar en una situación comunicativa determinada y facilitar el desarrollo de ese aprendizaje hay que apoyarse en:

- 1) La posibilidad de explicar o conceptualizar la situación comunicativa como estructura dinámica (en el sentido de Saussure, 1978), soporte material del discurso y la comunicación humana;
- 2) La comprensión (ontológica) de la situación como parte de un proceso dialógico con la explicación (epistemológica);
- 3) La acción intencional, es decir, la importancia de la percepción de las metas de la propia acción comunicativa en una situación determinada;
- 4) La consideración del efecto comunicativo de la acción en la situación;
- 5) La calibración de las perspectivas que se poseen de la situación entre lo que es, lo que debería ser;
- 6) La identificación de la posibilidad de usar el carácter potencial de la diversidad de los recursos que ya se poseen y los que se pueden construir;
- 7) La oportunidad de reflexionar sobre los actos comunicativos y validarlos,
- 8) La posibilidad de tomar decisiones al aplicar modelos o patrones que permiten ajustar todos los conocimientos exógenos y endógenos a situaciones similares.

Estos puntos de apoyo forman parte del proceso dialéctico que, por su propia naturaleza dinámica, permite reconstruir, modificar, ajustar el aprendizaje y la acción en situación. Este proceso complejo no se acaba en sí mismo, sino que construye, a su vez, un nuevo impulso para la acción, el conocimiento y la experiencia práctica aplicada. La conceptualización está vinculada a este proceso que facilita la superación y el afianzamiento del acto a nivel cognitivo. Además, permite mediante reflexión que la acción sea significativa y con sentido. Este desarrollo de una inteligencia periférica (Morin 1990) no centrada solo en aspectos cognitivos posibilita integrar conocimientos de otras disciplinas mediante las acciones llevadas a cabo en una situación comunicativa determinada.

La cultura del esfuerzo mezclada con unas reglas rígidas diseñadas para ajustarse a los criterios de evaluación basados en objetivos compartimentalizados, llevan a un “sobreesfuerzo” sin sentido en muchos de los casos. La interpretación es una disciplina que necesita desarrollar la capacidad de juicio vinculada a las emociones (Morin 1990: 15ss; Damasio 2001: 239ss), es decir, trabajar con patrones que permitan tomar decisiones en fracciones de segundo. Si bien el conocimiento enciclopédico y las competencias metodológicas y técnicas puede ser una condición necesaria para la interpretación, no es una condición suficiente que garantice que un sujeto pueda realizar una interpretación competente. Nosotros solo queremos apuntar que el conocer o saber no es ser competente, hay que saber actuar en situación.

Bibliografía

- AIIC. Professional Standards Art. 6. 2017. <http://aiic.net/page/6746>
- AIIC. Collective agreements <<http://aiic.net/agreements>
- Baigorri Jalón, Jesús. 2014. *From Paris to Nuremberg: The Birth of Conference Interpreting*. Benjamins Translation Library. Vol. 111. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Baigorri Jalón, Jesús. 2004. *Interpreters at the United Nations: History*. Acta Salmanticensia. 1a ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Carnap, Rudolf. 1938. "Logical Foundation of the Unity of Science". En: *Encyclopedia and Unified Science, International Encyclopedia of Unified Science*, Vol. 1, N°1, The Chicago: University of Chicago Press. 42-62.
- Collados Aís, Ángela. 1998. La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal. Granada: Editorial Comares.
- Collados Aís, Angela; Fernández Sánchez, María Manuela (eds.) (2001): *Manual de Interpretación Bilateral*. Granada: Comares.
- Collados Aís et al. 2013. *Abil. Autoaprendizaje de interpretación bilateral*. Granada: Comares.
- Damasio, Antonio. 2001. *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Traducción de Joandomènec Ros. Crítica: Barcelona.
- De la Cruz Recio, Manuel; Madrid, Leticia. 2015. "Si Mahoma no va a la montaña...: un intento de acercar la didáctica de la interpretación consecutiva en expresión oral a la realidad del alumnado". En: Recio Ariza, M.A. et. al.; Zimmermann González, P. *Interacciones/ Wechselwirkungen. Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation*, Bd. 103. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- De la Cruz Recio, Manuel. 2018. "On the Multidimensional Interpreter and a Theory of Possibility - Implementation of a Complex Methodology in Interpreter Training". En: *Complex Thinking in Translation Studies*. Routledge: Amsterdam/New York.
- de Saussure, Ferdinand. 1978. *Cours de linguistique générale*. Payothèque. Paris: Payot.
- de Saussure, Ferdinand, Charles Bailly, and Albert Sechehaye. 2006. *Curso de lingüística general*. Akal universitaria. Vol. 1. Tres Cantos Madrid: Akal.
- D'Hainaut, L. 1988. *Des fins aux objectifs de l'éducation: un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruselas: ediciones Labor.
- Ehrlich, Karoline. 2011. *Stimmbildung und sprecherziehung : Ein lehr- und übungsbuch*. 1. Aufl. ed. Wien [u.a.]: Böhlau.
- Ekman, Paul, and Richard J. Davidson. 1994. *The nature of emotion: Fundamental questions*. Series in affective science. New York: Oxford University Press.
- Goldberg, Elkhonon. 2001. *El cerebro ejecutivo*. Traducción de Javier García Sanz. Barcelona: Planeta.
- García, Isabel. 2011. *Ich rede : Ein hoch auf deutsch*. Hamburgo: Sesselbooks.
- Gile, Daniel. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Gillies, Andrew. 2013. *Conference Interpreting: A Student's Practice Book*. Taylor and Francis.
- Gómez García, Pedro. 2003. *La antropología compleja de Edgar Morin: Homo complexus*. Filosofía y pensamiento. Vol. 3. Granada: Universidad de Granada.
- Holland, John H. 2014. *Complexity: A very short introduction*. Vol. 392. Oxford: Oxford University Press.
- Jonnaert, Ph.; Barrette, J.; Boufrahi, S.; Masciotra, D. 2005. Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revista de Ciencias de la Educación*, (3):667-696.
- Jonnaert, Ph. 2006. Constructivisme, connaissances et savoirs. *Transfert, Journal semestriel de la formation pédagogique des enseignants - stagiaires du secondaire*, Universidad de Luxemburgo, Facultad de Letras, Ciencias Humanas, Artes y Ciencias de la Educación, vol. 3, p. 5-9.

- Kadrić, Mira (2011): *Dialog als Prinzip. Für eine emanzipatorische Praxis und Didaktik des Dolmetschens*. Tübinga: Narr.
- Kelly, Dorothy y Anne Martin. (2009) "Training and Education." En: Baker, Mona & Gabriela Saldanha (eds.) 2009. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies 2nd Edition*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Kutz, Wladimir (2010): *Was muss der Dolmetscher wissen und können*. Band 1. München: Europäischer Universitätsverlag.
- Kutz, Wladimir (2010, 2012): *Was muss der Dolmetscher wissen und können*. Band 2. München: Europäischer Universitätsverlag.
- Máster Universidad de Gernersheim. 2017. <http://www.fb06.uni-mainz.de/studium/555.php>
- Máster Universidad de Heidelberg. 2017. <http://www.uni-heidelberg.de/studium/interesse/faecher/konferenzdolm.html>
- Maturana, Humberto Romesín. 1999. *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Mitchell, Melanie. 2009. *Complexity: A guided tour*. New York: Oxford University Press.
- Morin, Edgar. 1992. *Introduction à la pensée complexe*. 4. tirage ed. Paris: ESF éd.
- Morin, Edgar. 1990. *Science avec conscience*. Nouv. éd ed. Paris: Éd. du Seuil.
- Morin, Edgar. 1986. *La connaissance de la connaissance : Anthropologie de la connaissance*. Vol. 3. Paris: Ed. du Seuil.
- Morin, Edgar. 1979. *Le paradigme perdu: La nature humaine*. Paris: Éd. du Seuil.
- Morin, Edgar. 1977. *L'Méthode I: la nature de la nature*. Paris: Éd. du Seuil.
- Morin, Edgar, Emilio Roger Ciurana, and Raúl Domingo Motta. 2002. *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como "método" de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Filosofía / Universidad de Valladolid. Vol. 16. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Moser-Mercer, Barbara. 2003. "Cognitive potential and limitations", en: *Simultaneous interpreting*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Pastré, P. 2004. Introduction. *Recherches en didactique professionnelle*. En R. Samurçay y P. Pastré (Dir.). *Recherches en didactique professionnelle*. (Pages 1-14). Toulouse : Octarès Éditions.
- Pöschhacker, Franz (1993): *Simultandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübinga: Narr.
- Poyatos, Fernando. 1994. *La comunicación no verbal*. Biblioteca española de Lingüística y filología. 1a ed. Madrid: Istmo.
- Rodero Antón, Emma. 2003. *Locución radiofónica*. Salamanca: Universidad Pontificia
- Seleskovitch, Danica & Marianne Lederer. 1989 [2002]. *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation*. Bruselas & Luxemburgo: Didier Érudition.
- Seleskovitch, Danica & Marianne Lederer. 1995. *Systematic approach to teaching interpretation*.
- Shannon, Claude E. & Weaver, Warren. 1949. *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana: The University of Illinois Press.
- Soares, J. M. et al. 2012. "Stress-induced changes in human decision-making are reversible". *Translational Psychiatry*, 2(7), e131-. <http://doi.org/10.1038/tp.2012.59>
- Thelen, E. & Smith, L. 1994. *A dynamic system approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT
- Von Glasersfeld, . 2010. *Zwischen den Sprachen. Eine persönliche Geschichte des Radikalen Konstruktivismus*. Audiolibro. Suposé.
- Watzlawick, Paul; Beavin Bavelas, Janet; Jackson, Don D. 1987. *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Biblioteca de psicología (editorial herder). [Pragmatics of Human Communication]. 6a ed. Vol. 100. Barcelona: Herder.

DEUTSCH-SPANISCHE TERMINOLOGIE DER ENERGIEEFFIZIENZ IN DER GEBÄUDETECHNOLOGIE

SABINE CAROLIN MÜLLER, Architektin y Übersetzerin

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es examinar la terminología de la eficiencia energética en la tecnología de la edificación. La parte práctica del trabajo consiste en un primer paso en la selección textual para un corpus del que se extraen los términos (alemán-español). Se elaboran dos subcorpus con textos en alemán y español, respectivamente. La parte teórica sintetiza los resultados sustraídos del corpus y ordena los términos taxonómicamente. Se procede también a una clasificación lingüística de los términos. Como resultado se presenta un glosario bilingüe (alemán-español).

PALABRAS CLAVE: terminología, lenguaje de especialidad, eficiencia energética, tecnología de la construcción, traducción técnica

ABSTRACT:

The aim of this paper is to examine the terminology of energy efficiency in building technology. The practical part of this paper consists in a first step of a selection of texts for a corpus, from which the terms are extracted (German-Spanish). Two subcorpus are elaborated with texts in German and Spanish respectively. The theoretical part synthesizes the results that have been subtracted from the corpus and orders the terms taxonomically. A linguistic classification of the terms is also carried out. A bilingual glossary (German-Spanish) is presented as a result.

KEYWORDS: terminology, special language, energy efficiency, building technology, technical translation

KURZFASSUNG:

Ziel dieser Arbeit ist es, den Fachwortschatz der Energieeffizienz bei Gebäuden auf seine Fachterminologie zu untersuchen. Der praktische Teil der Arbeit besteht in einem ersten Schritt aus einer Auswahl von Texten für ein Korpus, aus dem dann die Fachtermini (deutsch-spanisch) entnommen werden. Es wird je ein Subkorpus mit deutschen und spanischen Texten zusammengetragen. Der theoretische Teil fasst die Ergebnisse, die aus dem Textkorpus gewonnen worden zusammen und ordnet die Begriffe taxonomisch. Auch linguistisch sollen die Termini eingeordnet werden. Als Ergebnis wird ein zweisprachiges Glossar (deutsch-spanisch) präsentiert.

SCHLÜSSELBEGRIFFE: Terminologie, Fachsprache, Energieeffizienz, Gebäudetechnologie, technische Übersetzung

INHALT

1. Einführende Aspekte
 - 1.1. Vorgehensweise (Methodik)
 - 1.2. Einführung in die Energieeffizienz bei Gebäuden
2. Definitive Aspekte
 - 2.1. Abgrenzung der Fachtexte zu allgemeinsprachlichen Texten
 - 2.2. Auswahl der Texte des Korpus
 - 2.3. Themenschwerpunkte innerhalb des Fachgebietes
3. Anmerkungen zu den Fachtermini des Glossars
 - 3.1. Semantische Analyse: Wissensstruktur
 - 3.2. Linguistische Aspekte
 - 3.2.1. Monolexikalische Einheiten
 - 3.2.2. Plurilexikalische Einheiten
 - 3.2.3. Andere Wortbildungsmechanismen
4. Schlussfolgerungen
5. Glossar
6. Bibliographie

1. Einführende Aspekte

Die Motivation dieser Arbeit begründet sich auf dem Anspruch, ein Glossar über die Energieeffizienz bei Gebäuden zu erstellen, das vor allem praxistauglich ist. Die Suche nach spezialisierten technischen Wörterbüchern für die Architektur und den Bau kann sich als schwierig herausstellen. Unter anderem ist das dem Umstand geschuldet, dass die Architektur eine transversale Wissenschaft ist. Ihr Wissensgebiet umfasst Teilgebiete der Naturwissenschaften wie der Mathematik, der Geometrie, der Physik und der Chemie, aber auch der angewandten Wissenschaften wie des Bauingenieurwesens, dem Hochbau mit seiner Haustechnik und den unterschiedlichen Gewerken wie der elektrischen Installationen, Sanitär, Heizung, Klimaanlage-technik, u. a. Ein Architekt ist ein Generalist, der die Fachgebiete des Bauens durch andere Ingenieure leitet und steuert und mit diesen Experten kommuniziert.

Zielsetzung dieser Arbeit ist die Zusammenstellung von Fachtermini oder Terminologieeinheiten für ein zweisprachiges deutsch-spanisches Glossar der Energieeffizienz bei Gebäuden, das sowohl für Fachleute als auch für Übersetzer und Dolmetscher in diesem Bereich nützlich sein kann.

1.1. Vorgehensweise (Methodik)

Ausgangspunkt der Arbeit ist die Hypothese, dass im thematischen Bereich der Energieeffizienz terminologische Einheiten gebildet und benutzt werden, die zur Fachsprache der Ingenieurwissenschaften gehören. Die Thematik der Texte, die Energieeffizienz bei Gebäuden, lässt sich mit der Klassifizierung der UNESCO unter der Nummerierung 33 (Ingenieurwissenschaften) einstufen und kann somit als technisch-technologisches Wissensgebiet eingeordnet werden.

In Anlehnung an die kommunikative Terminologielehre von Cabré i Castellví (2000:69-92) kann aufgezeigt werden, dass das Fachgebiet eine terminologische Dichte aufweist, die ein linguistisches Merkmal zur Bestimmung des Spezialisierungsgrades eines Textes ist, wie auch Ciapuscio (2003:44) anmerkt: “*Los resultados del estudio sobre la densidad conceptual constituyen un argumento sólido para determinar el grado de especialidad de los textos.*”

Für die Ausarbeitung werden die Bibliographie von Cabré i Castellví (2000:69-92) und von Autoren wie Guantiva Acosta et al. (2008:15-39), Guerrero Ramos (2003:109-135) und Gutierrez Rodilla (2005:19-39) herangezogen.

Zu Beginn werden Textdokumente in deutscher und spanischer Sprache gesammelt, aus deren Korpus sich die Terminologie der Energieeffizienz bei Gebäuden ableiten lässt. Die Direktionalität des zu erstellenden Glossars geht vom Deutschen aus, denn aufgrund der Hochspezialisierung der deutschen Industrie im Bereich der Energieeffizienz bei Gebäuden ist zu erwarten, dass viele Fachtermini ihren Ursprung im Deutschen haben und im Zuge des Technologietransfers in andere Sprachen wie z. B. ins Spanische übertragen werden.

Es wird das Online-Programm *Sketch Engine* verwendet, um ein deutsch-spanisches Korpus zu erstellen. Die Extraktion der spezialisierten Einheiten oder Fachtermini erfolgt computergestützt und halbautomatisch mit Hilfe der erwähnten Software. Die Termini werden anschließend in Terminologieerfassungsbögen ausgewertet. Schließlich wird ein Terminologieglossar deutsch-spanisch erstellt.

1.2. Einführung in die Energieeffizienz bei Gebäuden

Die Energieeffizienz bei Gebäuden ist ein sehr aktuelles Thema. Viele Autoren sind der Meinung, dass unsere Industriegesellschaft vor einem fundamentalen Umbruch steht. Die Fokussierung auf fossile Energiequellen wird durch regenerative Arten der Energiegewinnung abgelöst werden (siehe García-Germán 2010:7, Hernández Pezzi 2010:117). Lösungen, die der globalen Erwärmung und den begrenzten Ressourcen Rechnung tragen, beinhalten Forschung, technologische Innovation und schließlich deren Implementierung. Dies ist ein Prozess, der von der Schaffung neuer technischer Begriffe begleitet wird.

Man kann Energieeffizienz als die optimale Nutzung der verfügbaren Energie definieren (*Duden online*). Im Gebäudebereich bedeutet dies eine grundlegende Forschung der energetischen und materiellen Zusammenhänge aller Systeme des Gebäudes, die Energie benötigen oder verbrauchen. Der Energiehaushalt wird auf Einflüsse von außen durch das Klima, inneren Nutzerfaktoren wie die Erlangung von Behaglichkeit und Komfort sowie auch seine Steuerung durch die Anlagentechnik untersucht. Ziel ist eine Energieoptimierung, die einerseits durch effektive Nutzung wie auch durch intelligente bautechnische Lösungen erreicht werden kann. Auch die Baukörpergestaltung und der Fassadenaufbau haben entscheidenden Einfluss auf die Energiebilanz der Gebäude.

Die Suche nach Alternativen zur fossilen Energie begann in den 1970er Jahren mit der Ölkrise. Die Mitglieder des *Club of Rome* haben bereits 1972 auf die Grenzen des Wachstums aufgrund der Ressourcenknappheit hingewiesen (Meadows, Donella et al. 2006). Heute sind sich die Wissenschaftler zunehmend über die Dringlichkeit einer Abkehr von fossilen Energieträgern einig (Braungart/McDonough 2005:4). Schon in den Jahren nach der Ölkrise entstanden die ersten Gebäude, die aufgrund technischer intelligenter Anlagen ihren Energieverbrauch drastisch reduzierten, so z. B. die sogenannten ‚Passivhäuser‘.

Zum Energieverbrauch in unseren entwickelten Gesellschaften tragen Gebäude mit ca. 51 Prozent wesentlich bei (Edwards 2008:62). Daher ist die Frage nach der Energieeffizienz bei Gebäuden ein wichtiger Bestandteil jedes neuen Bauprojektes sowie auch der Sanierung bestehender Gebäude (Rubio del Val, 2010:182-193). Der Bauwirtschaft kommt eine Schlüsselrolle bei der Optimierung und Einsparung von Energie zu, denn hier liegt ein großes Potenzial für wirtschaftliche Einsparungen (Schoof 2010:4).

2. Definitiorische Aspekte

2.1. Abgrenzung der Fachtexte zu allgemeinsprachlichen Texten

Die Abgrenzung zwischen Fachtexten und allgemeinsprachlichen Texten ist komplexer als man erwarten würde. Selbst wenn man vermuten könnte, dass ein Fachtext präziser formuliert ist und weniger ästhetische Elemente aufweist als z. B. ein literarischer Text, sind die Grenzen zwischen allgemeinen Texten und Fachtexten fließend.

Auch die Annahme, dass der Inhalt eines Fachtextes Aufschluss über die Spezialisierung gibt, ist kein allgemein anwendbares Kriterium. Man denke nur an Kindersachbücher oder Drehbücher zu Kindersendungen mit spezialisiertem Inhalt, wie auch Gamero Pérez (2001:24) ausführt, denn das Sprachregister wird hier an die jungen Adressaten angepasst sein.

Noch bei Wüster, dem Gründungsvater der modernen Terminologielehre als Wissenschaft, stand die Schaffung von Wortsammlungen im Mittelpunkt. Diese Glossare hatten die Erstellung von Taxonomien in den Fachsprachen zum Gegenstand. So wurde bei Wüster eine scharfe Abgrenzung der Gemeinsprache zur Fachsprache vorgenommen. Hingegen aus heutiger Sicht ist sich die Wissenschaft einig, dass ein umfassenderer Ansatz notwendig ist, um der polyedrischen Natur der Fachtermini im Sinne der kommunikativen Terminologielehre von Cabré i Castellví gerecht zu werden (vgl. Cabré i Castellví 2000:131ff, Guerrero Ramos 2003:109-135). Funktion, Situation, semantischer Inhalt und formale/grammatikalische Eigenschaften der Texte müssen in die Überlegungen einer Definition miteinbezogen werden (Ciapuscio 2003:98-103).

In unserer Informationsgesellschaft werden immer mehr Fachtexte produziert, ein Umstand, der das Erforschen neuer Taxonomien zur Abgrenzung der Fachtexte in der wissenschaftlichen Forschung notwendig gemacht hat. In der Literaturwissenschaft erfolgte traditionell eine Texttypologiesierung aufgrund der ‚Textgattung‘, ein Begriff,

der aus der Philologie stammt und die herkömmliche Klassifizierung zwischen wissenschaftlich-technischen Texten einerseits und literarischen Texten andererseits umfasst (Reiß/Vermeer 1991:173). Reiß und Vermeer (1991:205) schlagen jedoch eine Einordnung der Texte im Sinne der Textlinguistik anhand ihrer Grundfunktionen der Sprache vor, angelehnt an das Organonmodell Karl Bühlers, d. h. Einordnung der Texte auf Basis von ihrer informativen, expressiven oder appellativen Funktion.

Unter linguistischen Gesichtspunkten wiederum lässt sich belegen, dass wissenschaftlich-technische Texte eigene Besonderheiten aufweisen. Gutierrez Rodilla (2005:19f.) hat diese Kennzeichen anschaulich dargestellt und auf folgende Eigenschaften der technischen Fachsprache hingewiesen: Präzision, Neutralität, Wirtschaftlichkeit, fachspezifische Terminologie, Gebrauch von Initialwörtern, (vgl. Arntz und Picht 1991:126) Abkürzungen und Symbolen.

2.2. Auswahl der Texte des Korpus

Zur Vorbereitung der terminologischen Untersuchung wurde ein vergleichbares zweisprachiges Korpus erstellt, d. h. eine Auswahl von Texten der selben Textgattung und mit ähnlichen Merkmalen. Die Gleichartigkeit der Texte ist ein Grundstein bei der zweisprachigen Terminologearbeit (Arntz/Picht 1991:226), um eine korrekte Äquivalenzsuche der Fachtermini zu gewährleisten.

Um die Sprachvarietät einzuschränken und somit die Erkenntnisse aus dem praktischen Teil übertragbar zu machen und zu theoretisieren, wurden vor Beginn der Auswahl der Texte des Korpus folgende Ausschlusskriterien in Bezug auf die diachronische, diatopische, diastratische und diaphasische Dimension bestimmt:

Da der aktuelle Stand der Wissenschaft wiedergegeben werden sollte, wurden maximal sechs Jahre alte Texte in das Korpus aufgenommen, die dem synchronen Charakter der Arbeit entsprechen (veröffentlicht zwischen 2013 und 2018). Fachsprachen wandeln sich, je nach Dynamik des Fachgebietes, und ihr spezialisiertes Vokabular wird konstant durch neue Termini abgelöst, so auch der Fachwortschatz der Energieeffizienz in der Gebäudetechnologie. Es wurden zudem nur Texte ausgewählt, die innerhalb geographisch abgegrenzter Gebiete verfasst worden sind (Spanien oder Deutschland). Außerdem wurden nur nichtübersetzte Texte aufgenommen (Arntz und Picht 1991:226 nennen dieses Kriterium ‚Muttersprachenprinzip‘). Bezüglich der Gesellschaftsschicht ist drittens zu vermerken, dass das Korpus aus hochspezialisierten Texten von angehenden Wissenschaftlern mit hohem bis höchstem Bildungsniveau besteht. Bei den Texten handelt es sich um Dissertationen, die die wissenschaftliche Forschung zum Ziel haben und an Hochschulen oder Universitäten zur Erlangung des Doktorgrades entstanden sind.

Als Ergebnis sind zwei Subkorpora zusammengetragen worden, die beide folgende Charakteristika erfüllen: Zusätzlich zu den gerade erwähnten Ausschlußkriterien enthalten die Texte die selbe Thematik (Energieeffizienz bei Gebäuden); beim Textmodus handelt es sich um schriftliche Dokumente, die durch Online-Recherche im Internet gefunden wurden und frei zugänglich waren; der Umfang der Texte wurde begrenzt (auf jeweils 2 000 bis 14 000 Wörter), d. h. es werden nur Textausschnitte der Dissertationen und nicht die kompletten Arbeiten herangezogen.

Bei der Zusammenstellung des deutschen Subkorpus ergab sich eine Schwierigkeit dadurch, dass viele Dissertationen der technischen Fachrichtungen direkt auf Englisch verfasst werden; eine quantitative Statistik dazu wurde nicht erstellt, aber schätzungsweise betrifft dies mehr als ein Drittel der Habilitationsschriften an technischen Universitäten in der Bundesrepublik. Die in das Korpus aufgenommenen Dissertationen konnten online über die Homepages z. B. der Universitätsbibliotheken frei heruntergeladen werden.

Die spanischen Dissertationen (*tesis doctorales*) waren über Suchmaschinen wie *Teseo* auffindbar oder auch über *Google Academics*. Hier war der Suchprozess weniger aufwendig, denn die Dissertationen konnten zentral in den genannten Online-Netzen ausfindig gemacht und mussten nicht je nach Hochschule gesucht werden. Auch der Anteil an englischsprachigen Arbeiten war deutlich geringer. Dies hat die Auswahl der spanischsprachigen Texten des gesuchten Fachgebietes erleichtert.

Nach dem Auffinden von je 40 Dissertationen in deutscher und in spanischer Sprache, wurde das Fachgebiet weiter eingegrenzt. Diese Entscheidung erwies sich als wesentlich. Arntz und Picht (1991:224) haben die Schwierigkeiten der Abgrenzung des zu bearbeitenden Fachgebietes folgendermaßen beschrieben:

Besteht Einigkeit über das zu bearbeitende Fachgebiet, so muß dieses möglichst genau gegen benachbarte Gebiete abgegrenzt werden. Dieser Punkt erweist sich in der Praxis oft als kompliziert. Besonders deutlich wird dies bei Arbeitsgebieten, die mehrere Fachgebiete berühren, z. B. beim Umweltschutz.

Der erwähnte Umweltschutz spielt bei der Thematik der Energieeffizienz eine große Rolle und kann als Teil des Themas angesehen werden. Ohne eine Einschränkung des Maßstabs ist das Thema Energieoptimierung taxonomisch schwer zu fassen. Arntz und Picht (1991:98) sprechen in diesem Zusammenhang von der Frage nach der Tiefe der Analyse des zu untersuchenden Fachsprachensystems. Letztlich wurden die Arbeiten ausgewählt, die folgende Charakteristika aufwiesen:

Das untersuchte Thema musste den Gebäudemaßstab im Blick haben (städtebauliche oder raumplanerische Ansätze wurden ausgeklammert). Es wurden die Transmissionsbeziehungen Umwelt-Gebäude unter dem Gesichtspunkt der Energieflüsse, die für die menschlichen Bedürfnisse des jeweiligen Gebäudenutzers notwendig sind, betrachtet, d. h. eine Fokussierung auf Gebäudeebene wurde vorgenommen.

Ein weiterer Punkt für die Aufnahme in das Korpus war, dass die Dissertationen die Problematik der Energieeffizienz unter dem Blickwinkel des mitteleuropäischen deutschen Klimas bzw. unter Berücksichtigung des vorherrschenden Klimas auf der Iberischen Halbinsel beleuchten sollten (exotische Ansätze zu vernakulärer Architektur in anderen Klimazonen wurden ausgeschlossen).

Alle Arbeiten des Korpus legen ihrer Betrachtungsweise die Physik zugrunde (hier wurden chemische Untersuchungen aussortiert). Dies drückt sich letztlich darin aus, dass die Texte des Korpus vorwiegend an folgenden deutschen Fachbereichen entstanden sind: Lehrstühle des Fachbereichs Architektur (ca. ein Drittel der Dissertationen), hier u. a. mit dem Schwerpunkt energieeffizientes Bauen, Lehrstühle der Bau- und

Umweltwissenschaften, die die Bauphysik im Blick haben, Arbeiten auf dem Bereich der Ingenieurwissenschaften wie Energiewirtschaft und Anwendungstechnik, etc.

In Spanien wurden die Hälfte der Arbeiten direkt an Architekturfakultäten verfasst. Im Vergleich zu den deutschen Arbeiten der Diplomingenieure für Architektur (so der offizielle Titel in Deutschland) haben die Dissertationen der spanischen Architekten eine noch technischere Ausrichtung. Aber auch im spanischen Subkorpus finden sich Texte, die an Lehrstühlen weiterer Ingenieurwissenschaften entstanden sind, wie z. B. Lehrstühlen der angewandten Thermodynamik, des Fachbereichs für Energie, des Fachbereichs für angewandte Physik, des Fachbereichs für Wärme- und Kältetechnik und andere.

Ausgenommen wurden letztlich interdisziplinäre Arbeiten, die auf den ersten Blick interessante Ansätze versprachen, wie z. B. Dissertationen, die auf die Philosophie, die Erziehungswissenschaften und die Soziologie ausgerichtet waren.

Am Ende der Auswahlphase der Texte sind jeweils 19 Dissertationen auf Deutsch und 19 Dissertationen (*tesis doctorales*) auf Spanisch zusammengestellt worden.

Die gewählten Dissertationen gingen nur in Auszügen in das Korpus ein. Dabei war vor allem entscheidend, das Inhaltsverzeichnis der jeweiligen Arbeit zu studieren und einen zusammenhängenden Teil herauszusuchen, der die Fachterminologie der Energieeffizienz bei Gebäuden am besten repräsentiert.

2.2.1. THEMENSCHWERPUNKTE INNERHALB DES FACHGEBIETES

Es wurde versucht, die Auswahl der Themenschwerpunkte des Korpus so ausgewogen wie möglich zu gestalten. Aufschluss über die Unterteilung des Fachbereichs ‚Energieeffizienz in der Gebäudetechnologie‘ gab eine Gliederung von Vorlesungen, die die Autorin dieser Arbeit an der TU München im Rahmen ihres Architekturstudiums gehört hat.

Arntz und Picht (1991:225) schlagen vor, das zu studierende Fachgebiet in kleinere Einheiten aufzuteilen, und somit von Anfang an eine taxonomische Ordnung einzuführen. Als Hilfsmittel für die vorliegende Untersuchung wurde eine Tabelle angelegt, die graphisch aufzeigt, dass das Korpus gleichwertig alle Teilbereiche in den beiden zu vergleichenden Sprachen umfasst. Die Unterbereiche sind folgende: 1. Allgemeine Kategorisierung des Gebäudebestands mit Einbeziehung der Gesetzgebung, 2. Technikintegration in Fassadensysteme, sowohl solarthermisch wie auch photovoltaisch und hinterlüftete Fassaden, 3. Lüftung, eventuell mit Kühlung, Klimaanlage; Bauteilaktivierung; Wärmepumpe, 4. Energieeffiziente Beleuchtung.

Thematik	Anzahl an deutschen Texten	Anzahl Wörter	Anzahl an spanischen Texten	Anzahl Wörter
----------	----------------------------	---------------	-----------------------------	---------------

Bereich 1: Kategorisierung des Gebäudebestandes und Gesetzgebung				
Optimierung und Gesetzgebung	Beestermöller	12 499	García Lastra	10 821
			Álvarez Díaz	11 191
Kategorisierung des Gebäudebestandes	Böhme	13 549	Sánchez-Guevara Sánchez	6 996
	Kaden	7 888	Braulio Gonzalo	10 127
	Stengel	6 329	Uranga Santamaría	8 080
	Kurtz	10 124	Rieradevall i Pons	5 828
	Schmidt	7 722		
Bereich 2: Fassadensysteme (Photovoltaik, Solarthermie, hinterlüftete Konstruktionen)				
Technikintegration in Fassadensystemen mit Photovoltaik	Hemmerle	6 753	Polo López	8 371
			Mora Segado	10 240
Solarthermische Fassade	Shahbazfar	11 451	Ferrer Tevar	6 726
	Molter	5 659	Roviras Miñana	7 168
Fassade: vorgehängte, hinterlüftete Bekleidung	Walsdorf-Maul	5 466	Vega Clemente	4 488
	Siebel	5 359	Soto Francés	5 553
			Flores Abascal	7 317
Bereich 3: Lüftung, Klimaanlage, Bauteilaktivierung, Wärmepumpe				
Lüftung/ evt. mit Kühlung, Klimaanlage	Berghofer	4 788	Campano Laborda	8 525
	Alsen	5 431		
	Bongs	10 620		
Bauteilaktivierung	Ehlers	9 371	Mazo Olarte	7 288
	Jungwirth	8 949	Pérez-Pujazón Millán	13 972
Wärmepumpe	Wystrcil	7 345	Moreno Rodríguez	6 184
	Glück	5 841	Aira Vázquez	8 006
Bereich 4: Energieeffiziente Beleuchtung				
Energieeffiziente Beleuchtung	Gramm	2 905	Hermoso Orzáez	2 330
Σ=	19 Texte	148 046	19 Texte	149 191

Tabelle 1. Zusammenstellung des Korpus

3. Anmerkungen zu den Fachtermini des Glossars

Die 87 Fachbegriffe des Glossars wurden mit der Software *Sketch Engine* halbautomatisch ausgewählt. Nach Anwendung der *stop list* (Ausschluss von Präpositionen, Konjunktionen, Artikeln und nichtbedeutungstragenden Wörtern) ergab sich für das Korpus folgendes Bild: der Begriff ‚Gebäude‘ war mit 640 Nennungen der häufigste im deutschen Subkorpus. Hier gab es eine Übereinstimmung mit dem spanischen Subkorpus, bei dem ‚edificio‘ 762 Mal auftrat und damit den zweiten Platz einnahm; nur der Begriff ‚sistema‘ war im spanischen Korpus häufiger. Die meistgenannten Termini stimmen in beiden Sprachen überein, ihre Reihenfolge variiert jedoch. Die folgende Auflistung gibt die spanische Häufigkeitsliste der Top 8 wieder, hier je mit der deutschen Äquivalenz: *sistema*>System, *edificio*>Gebäude, *energético*>energetisch, *energía*>Energie, *temperatura*>Temperatur, *calor*>Wärme,

térmico>thermisch, *solar*>solar. Diese Top 8 des spanischen Korpus gingen direkt in das Glossar ein, da sie Grundbegriffe der Energieeffizienz darstellen.

Die Auswahl der Fachtermini für das Glossar erfolgte sowohl unter Berücksichtigung des Deutschen aufgrund der festgelegten Direktionalität des hier erarbeiteten Glossars, bei dem von den deutschen Begriffen ausgegangen wurde, jedoch auch die spanischen Fachbegriffe wurden bei der Auswahl beachtet, jedoch in untergeordneter Weise. Gerade die Kombination beider Sprachen hat bei der Erfassung der Fachtermini eine entscheidende Rolle gespielt, was im Folgenden erläutert werden soll.

Im Deutschen ist die Wortbildung durch Komposition sehr produktiv (Arntz und Picht 1991:121); bei ihr werden zwei oder mehr Wörter zusammengefügt, vor allem im Falle von Substantiven, aber auch bei Adjektiven. Im deutschen Subkorpus erscheinen schon unter den Top 20 sehr spezifische zusammengesetzte Mehrwortbenennungen wie ‚Bauteilaktivierung‘ und ‚Wärmepumpe‘. Weitere Beispiele hierzu aus dem Glossar sind ‚Energieeffizienz‘, ‚Wärmedurchgangskoeffizient‘ und ‚bauphysikalisch‘.

Das spanische Subkorpus ergänzt die Fachtermini des Glossars vor allem durch monolexikalische Einheiten, die im Deutschen auf den ersten Blick weniger präsent sind. Beispiele aus dem Glossar hierzu: ‚Last‘, (‚Heizlast‘, ‚Kühllast‘). Im Spanischen ‚carga‘, (mit folgenden Zusammensetzungen: ‚carga térmica‘, ‚carga de refrigeración‘ und ‚carga de calefacción‘, etc.).

3.1. Semantische Analyse: Wissensstruktur

Nach Cabré i Castellví (2002:141-153) zeichnen sich Fachtexte durch ihre dreifache Struktur aus: die formale Struktur des Textes, die Informationsstruktur, hier ‚Wissensstruktur‘ genannt, und die grammatikalische Struktur. Laut Cabré i Castellví (ebd.) ist die Terminologie ein kognitives Instrument zum Erwerb von Wissen über das Thema. Die terminologischen Einheiten sind die Hauptbedeutungsträger und entsprechen laut Cabré i Castellví (ebd.) den kognitiven Knotenpunkten innerhalb eines Fachgebietes. Sie stellen abstrakte wissenschaftliche Konzepte dar und werden in einem onomasiologischen Prozess (vom Konzept zum Signifikanten) verschlüsselt.

Die Knoten sind die Begriffe, die das Spezialwissen artikulieren, hier Entitäten genannt. In einem zweiten Schritt werden die Beziehungen zwischen den Knoten charakterisiert. Auch die Eigenschaften und Ereignisse der Terminologie der Energieeffizienz bei Gebäuden werden untersucht.

Es fällt auf, dass das Thema der Energieeffizienz bei Gebäuden relativ wenige materielle Konzepte aufweist. Im Zentrum stehen das Gebäude, der Gebäudenutzer und die etwas abstrakte Umwelt. Die Entität Gebäude lässt sich weiter untergliedern in ihre Bauteile wie Fassade, Dach, Fenster, Keller/Bodenplatte. In einer gesonderten weiteren taxonomischen Unterteilung kann die Art der Energieerzeugung des Gebäudes aufgezeigt werden, wie z. B. konventionelle Heizungs- und Brauchwasseranlagen, Lüftungs- und Klimaanlage, Wärmepumpenanlagen, solarthermische oder photovoltaische Sonnenenergienutzung, etc.

Die Umwelt wird beschrieben durch messbare energetische und materielle Umgebungsgrößen wie Wärme, Licht, Temperatur, Solarstrahlung, Tageslicht, Kunstlicht, Windgeschwindigkeit, Windrichtung, relative Luftfeuchte, Niederschlag, etc. (vgl. Dissertation v. Grabe 2013:44).

Der akademisch-wissenschaftliche Blickwinkel auf die Thematik abstrahiert die gegebenen Realitäten und fasst die Komponenten als Teil eines übergeordneten Systems auf. Aus der Meteorologie und Biologie werden Kreislaufmodelle entlehnt. Auch hier kann man anhand von Taxonomien die Beziehungen vom übergeordneten System Klima zu den untergeordneten Kreisläufen aufzeigen (Ganzes-Teil-Beziehungen, vgl. Arntz und Picht 1991:94).

Bei Eingrenzung des Maßstabes vom Ganzen zum Teil ergibt sich folgende mögliche Abstufung: 1. Globale Sicht auf das Klima der Erde mit seinen Energie- und Wasserkreisläufen in der Natur, 2. fokalisierte Sicht auf die Material- und Energiekreisläufe in einer engverflochtenen städtischen Umgebung, 3. Zoom auf das Gebäude als System mit seinem Energiehaushalt und Materialbedarf mit Anschlüssen an Netzwerke (Wasser, Strom) und/oder autarke Energiegewinnung.

Außerdem lässt sich das Thema der Energieeffizienz auf Transmissionsbeziehungen (vgl. Arntz/Picht 1991:80) zwischen einem Sender (der die Energie abgibt) und einem Empfänger (der die Energie benötigt) zurückführen. Hieraus folgt, dass die Entitäten Urheber einerseits oder Konsumenten andererseits der Energieflüsse sind. Weitere Entitäten können auch als Schnittstelle dazwischen stehen (Fassade) und von den thermischen Interaktionen durchdrungen werden.

Die beschriebenen Energiekreisläufe werden durch die Thermodynamik und ihre Gesetze definiert und man spricht vom Energiehaushalt der Gebäude, d. h. das Gebäude wird als System beschrieben.

Die Entitäten im Textkorpus sind rar, wie eben beschrieben, doch die Ereignisse sind sehr produktiv: Man kann eine umfangreiche Liste der Begriffe erstellen, die auf die Substantivierung eines Verbes zurückgehen. Einige drücken direkt die physikalischen Umwandlungsprozesse aus, von denen bei der Energieoptimierung im Gebäudesektor die Rede ist: Strahlung, Konvektion, Emission, Kühlung, Heizung, Radiation, Reflektion, Transmission, Absorption, (Wärme- oder Kälte-) Versorgung, Ausstoß, Fluss (von fließen), Strom (von strömen), Schutz (von schützen). Andere unterstreichen die Interaktionen, wie: Bauteilaktivierung, Reduktion, Optimierung, Dämmung, Nutzung (Nutzer), Sanierung, etc.

Hier stellt sich die Frage, warum eigentlich nicht die Verben als grammatikalische Wortart dominieren. Sind es doch hier vor allem die Verben, die die Beziehungen zwischen Sender und Empfänger ausdrücken, so z. B. (die Energie) absorbieren, reflektieren, transmittieren, abstrahlen, optimieren, einsparen, etc. Der Grund dafür liegt im Nominalstil der Dissertationen mit der bevorzugten Substantivierung von Verben. Sick (2005:87) schreibt zu diesem Aspekt: „Substantive haben Kraft, sie signalisieren Entschlossenheit und suggerieren Sachverstand.“

Neben den Substantiven dominieren im Fachwortschatz der Energieeffizienz bei Gebäuden die Wesensmerkmale, das sind (Material- oder Energie-) Eigenschaften, die

auch als Adjektive ausgedrückt werden können: Durchlässigkeit, Wärmeleitfähigkeit, Nachhaltigkeit, Effizienz, Wirtschaftlichkeit, Feuchtigkeit, sowie alle Adjektive: energetisch, elektrisch, thermisch, solar, bauphysikalisch, passiv, aktiv, wärmeisolierend, absorbierend, etc. Auch hier gilt, dass die Nominalisierung in der Wissenschaftssprache sehr produktiv ist und Adjektive bevorzugt substantiviert werden.

3.2. Linguistische Aspekte

3.2.1. MONOLEXIKALISCHE EINHEITEN

Schwierigkeiten bei der Übersetzung stellen sich im Bereich monolexikalischer Einheiten bei Begriffen, die auch in der Allgemeinsprache vorhanden sind, und deren Bedeutung im Fachwortschatz von der der Gemeinsprache abweichen. Campos Plaza und Ortega Arjonilla (2005:345f.) sprechen von ‚delphischen Termini‘, ohne zu präzisieren, ob es sich um monolexikalische oder plurilexikalische Einheiten handelt. Beim Fachwortschatz der Energieoptimierung sind es jedoch vorwiegend die monolexikalischen Einheiten, die diese kontextbezogene und semantische Polyvalenz aufweisen. In der gemeinsprachlichen Verwendung sind diese Begriffe oft unpräzise und schwer eingrenzbar oder mehrdeutig, wie z. B. das Adjektiv ‚effizient‘. Quintanilla Fisac (1989:100) ist der Ansicht, dass die Energieeffizienz nur im Sinne der Thermodynamik präzise definiert werden kann; in allen anderen Themenbereichen ist ‚Effizienz‘ nach Ansicht dieses Autors ein mehrdeutiger, polysemischer Begriff.

Arntz und Picht (1991:120) schreiben hierzu: „Auch viele Grundbegriffe der Naturwissenschaften sind durch Terminologisierung, nämlich durch die definitonische Festlegung gemeinsprachlicher Wörter entstanden, so z. B. die physikalischen Termini Raum, Zeit, Bewegung“. Diese Feststellung trifft auf den Fachwortschatz der Energieeffizienz zu. So können z. B. folgende Termini genannt werden: ‚Last‘, ‚Bedarf‘, ‚Gewinn‘, ‚Verlust‘. Diese Fachbegriffe sind jedoch auch oft als plurilexikalische Einheiten mit dem Begriff ‚Wärme-‘ oder ‚Kälte-‘ gekoppelt, und vermitteln immer diese thermische Dimension (‚Wärmebedarf‘, ‚Wärmeverlust‘, etc.).

3.2.2. PLURILEXIKALISCHE EINHEITEN

Arntz und Picht (1991:121) nennen die plurilexikalischen Einheiten ‚zusammengesetzte Benennungen‘ oder ‚Mehrwortbenennungen‘

Im Deutschen ist die Wortbildung durch authentische Komposition sehr produktiv. Folgende Schemata beschreiben die Zusammensetzung der Mehrwortbenennungen (vgl. Arntz und Picht, 1991:121): a. [Subst. + Subst.], b. [Adj. + Subst.], c. [Präp. + Subst.]. Im vorliegenden Fachwortschatz vernachlässigbar sind: d. [Verb + Subst.], e. [Adj. + Verb],

Beispiele dazu aus dem Glossar sind zu a.: Wärmebrücke, Gebäudehülle, Energiebedarf, Energieeffizienz, Gebäudesanierung, Wärmepumpe, etc.; zu b: Passivhaus, Effizienzhaus, Rückgewinnung, Solarstrahlung, etc.; zu c: Hinterlüftung, Ausstoß, Nachhaltigkeit, etc. Durch den Mechanismus der Komposition wird im

Deutschen die Präzisierung der Begriffe im Fachwortschatz erreicht, z. B. Wärmebrücke, Gebäude-Hülle.

Im Spanischen gibt es andere Wortbildungsmechanismen, verglichen mit dem Deutschen. Hier sind folgende zusammengesetzte Kombinationen zu nennen: a. *compuesto sintagmático* [Subst. + Präp. + Subst.], b. [Subst. + Adj.], c. [Subst. + Subst.].

Beispiele zu a: *bomba de calor, flujo de calor, recuperación de calor, consumo de energía, demanda de energía, física de construcción*, etc. Gil und Banús (1991:115) definieren bei einer möglichen Übersetzung von deutschen Wortzusammensetzungen ins Spanische unter Verwendung einer Nominalkonstruktion mit *sintagma preposicional* folgende Bedingungen: Erstens muss ein Element das logische Subjekt oder die größere Struktureinheit sein (*rayos de sol*), zweitens definiert das eine Element das andere (*física de construcción*), drittens drückt das eine Element die Teilmenge aus (*25 millones de toneladas equivalentes de petróleo*).

Zu b: *elementos termoactivos, temperatura ambiente, célula fotovoltaica, radiación solar, confort térmico, bienestar térmico, puentes térmicos, aislamiento térmico, conductividad térmica, demanda energética, eficiencia energética*, etc.

Zu c: *kilovatios hora* (physikalische Einheit, meist als *kW/h* abgekürzt). Laut Gil und Banús (1991:117) breitet sich die asyndetische Folge zweier Substantive im Spanischen verstärkt aus, im vorliegenden Glossar war diese Wortbildung aber nicht produktiv und kann vernachlässigt werden.

3.2.3. ANDERE WORTBILDUNGSMECHANISMEN

Der Fachwortschatz der Energieeffizienz bei Gebäuden benutzt im Vergleich zu anderen wissenschaftlichen Fachsprachen wie z. B. der Medizin weniger Lehnwörter aus dem Lateinischen und Griechischen. Folgende Entlehnungen aus den klassischen Sprachen sind jedoch für das vorliegende Glossar der Energieeffizienz zu nennen: Effizienz, Ökologie, Thermodynamik, solar, Klima, thermisch, absorbieren, Physik, Physiologie, u. a.

In der deutschen Fachsprache führt das Benutzen von lateinischen und griechischen Vokabeln zu Doubletten: einerseits volkstümliche, laiensprachliche Ausdrücke, andererseits fachsprachliche Termini der spezialisierten Wissenschaft, die sich aus dem Griechischen und Lateinischen ableiten, wie z. B. Temperaturgradient/Temperaturunterschied, Solarenergie/Sonnenenergie, CO₂-Emission/CO₂-Ausstoß, Sanierung/Instandsetzung, Radiation/Strahlung, etc.

Das Spanische hingegen erlaubt aufgrund seiner Nähe zu den klassischen Sprachen (Latein und Griechisch) auch einem auf dem jeweiligen wissenschaftlichen Gebiet ungeschulten Laien den Zugang zu der Bedeutung der Fachtermini, z. B. die oben genannten Beispiele ergeben auf Spanisch: *gradiente de temperatura, energía solar, emisión de CO₂, rehabilitación de edificios, radiación*, etc.

4. Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit hat aufgezeigt, dass die Terminologie der Energieeffizienz bei Gebäuden aufgrund ihrer Thematik und ihrer Dichte an Fachtermini als Fachsprache angesehen werden kann.

Es wurde belegt, dass der Fachwortschatz der Energieeffizienz in der Gebäudetechnologie größtenteils der Physik und deren Teilgebieten wie der Thermodynamik zuzuordnen ist. Im Bereich dieser sogenannten exakten ‚reinen‘ Wissenschaften weist die Fachsprache der Naturwissenschaften Präzision auf (Gutierrez Rodilla 2005:19f). So kann z. B. der Begriff ‚Effizienz‘ nur im Sinne der Thermodynamik eindeutig definiert werden.

Auch der zu erwartende Terminologietransfer vom Deutschen ins Spanische konnte belegt werden. Es wurden deutsche Begriffe wie ‚Passivhaus‘ (in spanischen Texten als direkte Entlehnung aus dem Deutschen, inklusive Großschreibung) und das Initialwort ‚TABS‘ in den spanischen Dissertationen gefunden. Bei der Benennung ‚TABS‘ ergeben sich im Englischen die selben Anfangsbuchstaben wie im Deutschen, was die Verbreitung des ursprünglich deutschen Akronyms (TABS bedeutet ‚thermoaktive Bauteilsysteme‘) erleichtert, denn es wird zur Veranschaulichung auf die englische Bezeichnung in Form einer Glosse zurückgegriffen, z. B. bei der spanischen Dissertation von Mazo Olarte (2016:28) auf folgende Weise: TABS (*Thermally Active Building Systems*).

Schwierigkeiten bei der Äquivalenzsuche ergaben sich bei Begriffen der deutschen Energieeinsparverordnung EnEV, die aufgrund der unterschiedlichen klimatischen Bedingungen in Spanien weniger relevant sind, wie z. B. der Begriff ‚Heizwärmebedarf‘. Dieses Konzept ist in der spanischen technischen Norm CTE-HE (*código técnico de la edificación, ahorro de energía*) nicht vorgesehen, da viele Gebäude weder mit Heizung ausgestattet sind, noch ein Projekt zur Heizungsinstallation verwaltungstechnisch verlangt wird.

Abschließend lässt sich sagen, dass folgende Entscheidungen beim deskriptiven Einordnen des Fachwortschatzes der Energieeffizienz von Gebäuden von zentraler Bedeutung waren:

Erstens die Erlangung der Gewissheit, dass die Fragestellungen des Themengebietes der Energieeffizienz bei Gebäuden in Analogie zum Ökosystem der Biologie als System beschrieben werden können. Dies hat bei den taxonomischen Begriffsbestimmungen geholfen.

Zweitens die Begrenzung der Thematik auf eine physikalische Betrachtungsweise. ‚Energie‘ und ‚Effizienz‘ werden in den Texten des Korpus durch die Thermodynamik definiert. ‚Effizienz‘ ist ein ambiguer Begriff, der nur im Sinne der Thermodynamik eindeutig beschrieben werden kann.

Drittens die Beschränkung auf den Gebäudemaßstab. Die Analysetiefe war wichtig, denn die Thematik der Energieeffizienz ist eingebunden in ein globales System von Kreisläufen, die den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Der Fachwortschatz würde bei einer zu globalen Betrachtung schwer einzuordnen sein, da viele wissenschaftliche Fachbereiche berücksichtigt werden müssten.

Und viertens ist die Definition der Beziehungen zwischen den materiellen und energetischen Größen als Transmissionsbeziehungen entscheidend, um die ontologischen Wesensmerkmale zu verstehen. Die Mehrzahl der Dissertationen des Textkorpus hatten zum Ziel, Simulationsmodelle auszuarbeiten, die vorhersagbare kausale Zusammenhänge aufzeigen und Aussagen über diese komplexen Korrelationen geben.

Resultierend kann man sagen, dass jedes Terminologieprojekt aufs Neue das Untersuchen der Logik seiner inherenten taxonomischen Ordnung erfordert. Die Beziehungen, die zwischen den Konzepten des zu untersuchenden Fachgebiets herrschen, ergeben darüber Aufschluss.

5. Glossar

- Bauphysik

física de la construcción

Die Bauphysik ist eine Anwendung der Physik auf Bauwerke und Gebäude. Sie untersucht die physikalischen Grundlagen der Bautechnik und in diesem Zusammenhang die Durchlässigkeit von Wärme, Schall, Feuchtigkeit und Luft und entsprechende Schutzmaßnahmen.

- bauphysikalische Eigenschaften

propiedades termofísicas

Der Begriff bezieht sich auf die Eigenschaft eines Bauteils in Bezug auf seine bauspezifischen physikalischen, stofflichen und materiellen Gegebenheiten.

- Bauteilaktivierung

elementos termoactivos

Die Bauteilaktivierung bezeichnet Systeme, die Gebäudemassen zur Temperaturregulierung nutzen. Zu diesem Zweck werden Rohrleitungen in massiven Decken oder Wänden verlegt, durch die ein Heiz- bzw. Kühlmedium fließt. Dabei wird die gesamte durchflossene Massivdecke bzw. -wand als Übertragungs- und Speichermasse thermisch aktiviert. Sie werden zur alleinigen oder ergänzenden Raumheizung bzw. -kühlung verwendet.

- Bedarf

demanda

Der Bedarf ist ein rechnerisch bestimmter Verbrauch unter Verwendung nomierter meteorologischer Randbedingungen und Nutzungsgewohnheiten.

- Behaglichkeit

bienestar térmico/condiciones de confort

Der menschliche Körper kann sich an verschiedene Umgebungszustände anpassen. Es gibt aber bevorzugte Zustände, in denen er sich besonders behaglich fühlt. Das Behaglichkeitsempfinden wird wesentlich bestimmt durch die Kälte- und Wärmerezeptoren des menschlichen Körpers, die dessen Wärmehaushalt steuern.

- CO₂-Ausstoß

emisión de CO₂

Ausstoß von Kohlendioxid in die Atmosphäre.

- **CO₂-Emission**

emisión de CO₂

Ausstoß von Kohlendioxid in die Atmosphäre.

- **Dämmung**

aislamiento

Im Bauhandwerk versteht man hierunter die Eigenschaft bestimmter Materialien zur Verhinderung oder Reduzierung der Wärmeübertragung. Dies sind meist poröse Materialien, die große Mengen an Luft im Ruhezustand einschließen.

- **Effizienz**

eficiencia

Gebäude sind so zu gestalten, dass für ihre Belichtung, die Gewinnung von Wärme für Heizung und Brauchwasser, für Kühlung, Lüftung und für die Gewinnung von Strom möglichst wenig Energie aufgewendet werden muß. Für den verbleibenden Bedarf sind solche Lösungen einzusetzen, die dem neuesten Stand der Technik zur Nutzung von Umweltenergien entsprechen und so die Effizienz der Gebäude steigern.

- **Effizienzhaus**

edificio de energía positiva/casa de energía plus

Gebäude, dessen Energiebedarf gering ist und dessen Errichtung durch ein standardisiertes staatliches Förderprogramm unterstützt wird.

- **Einfachverglasung**

acristalamiento simple

Verglasung mit nur einer Glasscheibe.

- **Endenergiebedarf**

demanda/consumo de energía final

Der Endenergiebedarf stellt die Energiemenge dar, welche unter Berücksichtigung der Verluste durch das Heizungs- und Warmwasserbereitungssystem aufgebracht werden muss. Dies beinhaltet auch die Hilfsenergie (z. B. Strom) für den Anlagenbetrieb.

- **energetisch**

energético/energética

Die Energie betreffend.

- **energetische Sanierung**

rehabilitación energética

Wärmeschutz-Modernisierungsmaßnahmen.

- **Energie**

energía

Fähigkeit eines Stoffes, Körpers oder Systems, Arbeit zu verrichten, die sich aus Wärme, Bewegung o. ä. herleitet.

- **Energiebedarf**

demanda energética

Energiemenge, die ein Gebäude benötigt, um den Energiebedarf für ein komfortables Leben oder ein funktionierendes internes Umfeld der Gebäudebewohner zu decken.

- Energiebilanz*balance de energía/balance energético*

Verhältnis zwischen sinnvoller Nutzung und Verbrauch von [primärer] Energie, besonders im Hinblick auf die ökologischen Auswirkungen.

- Energieeffizienz*eficiencia energética*

Verhältnis zwischen den bereitgestellten Energieleistungen und der verbrauchten Energie. Eine höhere Energieeffizienz liegt dann vor, wenn bei gleicher Energiezufuhr höhere Leistungen erbracht bzw. dieselben Leistungen bei geringerer Energiezufuhr erbracht werden.

- Energieeinsparverordnung (EnEV) [deutsche gesetzliche Verordnung]*Código Técnico de la Edificación (CTE) [Marco normativo de España]*

Die Energieeinsparverordnung (EnEV) 2014 ist die zurzeit in Deutschland gültige Verordnung über energiesparenden Wärmeschutz und energiesparende Anlagentechnik bei Gebäuden. Sie regelt die Wärme- und Energiebedarfsberechnung und legt die Grenzwerte für den maximalen Energiebedarf eines Gebäudes fest. Für Spanien wird auf den *Código Técnico de la Edificación (CTE)* verwiesen.

- Energieverbrauch*consumo de energía/consumo energético*

Der tatsächliche Energieverbrauch kann im Gegensatz zum [Energie-] Bedarf nur durch Zählermessungen erfasst werden. Im Fall der Heizenergie wird der Kennwert zum Energieverbrauch eines Gebäudes durch die Mittelung der klimabereinigten Verbrauchswerte der letzten drei Kalenderjahre ermittelt.

- Energiewende*cambio de modelo energético*

Die sogenannte 'Energiewende' bedingt umfassende Veränderungen der Energieversorgung und -verteilung. Diese umfassen auf der Versorgerseite u. a. die verstärkte Einbringung erneuerbarer Energien, die Abschaltung der Kernenergieanlagen, die Versorgung durch sogenannte 'Brückentechnologien' und die Dezentralisierung der Energieversorgung. Auf der Verbraucherseite führen die Steigerung der Energieeffizienz von Gebäuden und Anlagen durch die energetische Sanierung zu einem bewussteren Verbraucherverhalten.

- erneuerbar*renovable*

Im Bezug auf erneuerbare Energie: aus natürlichen und erneuerbaren Quellen wie Sonnenlicht, Wind, Regen, Gezeiten und Geothermalwärme gewonnene Energie.

- Exergie*exergía*

Die Exergie bezeichnet den Anteil der Energie, der sich vollständig in jede beliebige andere Energieform umwandeln lässt. Wärmeenergie besteht nur zu einem geringem Teil aus Exergie, da sie sich nur zu einem geringen Teil in z.B. Strom umwandeln lässt.

- Gebäude*edificio*

Ein Gebäude ist eine Konstruktion, die ein ‚Gehäuse‘ für seine Bewohner oder Nutzer ist. Das Gebäude leistet eine Schutzfunktion gegenüber der umgebenden Umwelt und deren klimatischen Bedingungen. Unter Einsatz von aktiven oder passiven Systemen sollen in seinem Inneren ideale physiologische Bedingungen hergestellt werden.

- **Gebäudehülle**

envolvente [del edificio]/cerramientos

Die integrierten Komponenten eines Gebäudes, die dessen Innenbereich von der Außenumgebung trennen.

- **Gebäudesanierung**

rehabilitación de edificio

Wärmeschutz-Modernisierungsmaßnahmen.

- **Gewinn**

ganancia [térmica]

Z. B. praktischer Nutzen der direkten Sonneneinstrahlung durch transparente Bauteile (Fenster). Es ergeben sich dadurch solare Wärmegewinne im Gebäude.

- **Heizenergiebedarf**

demanda energética de calefacción

Der Heizenergiebedarf ist die bei normierten meteorologischen Randbedingungen und Nutzungsgewohnheiten vom Gebäude unter Berücksichtigung aller Verluste des Heizsystems benötigte Heizenergie.

- **Heizlast**

carga de calefacción

Die DIN EN 12831 *Heizungsanlagen in Gebäuden* ersetzte im Jahr 2004 den Begriff ‚Wärmebedarf‘ durch ‚Heizlast‘. Darauf hatte sich die europäische Fachwelt geeinigt, um das Verwechseln mit dem Heizwärmebedarf aus der Energieeinsparverordnung (EnEV) zu vermeiden. Die Heizlast wird in Watt angegeben, der Heizwärmebedarf dagegen in kWh/a. Mit der Heizlast werden die Heizquelle (Kessel) und die Heizflächen berechnet.

- **Heizwärmebedarf**

demanda de calefacción

Der Heizwärmebedarf, angegeben in kWh/a, ist die bei normierten meteorologischen Randbedingungen und Nutzungsgewohnheiten vom Heizsystem an das Gebäude abzugebende Wärme, die sich aus den Transmissions- und Lüftungswärmeverlusten, abzüglich der nutzbaren internen Wärme- und Solargewinne, ergibt.

- **hinterlüftet**

ventilado/ventilada

Als Hinterlüftung wird der luftdurchströmte Spalt zwischen Wärmedämmung und Tragschicht bei einem mehrschaligen Wandaufbau bezeichnet. Ziel ist die konsequente Trennung der Funktionen Wärmeschutz und Witterungsschutz.

- **Hülle**

envoltura/envolvente

Die integrierten Komponenten, hier eines Gebäudes, die dessen Innenbereich von der Außenumgebung trennen.

- **Isolierverglasung**

acristamiento equipado con doble cristal/vidrio Climalit®

Als Isolierglas wird eine Verglasungseinheit aus mindestens zwei Scheiben bezeichnet, die durch einen Scheibenzwischenraum getrennt sind.

- **Klimaschutz**

protección del clima/protección climática/mitigación del cambio climático

Gesamtheit der Maßnahmen zur Vermeidung unerwünschter Klimaänderungen.

- **Kollektor**

captador solar térmico

Kollektoren sind die auf dem Dach oder der Fassade installierten Bestandteile einer Solarwärmanlage. Sie haben die Aufgabe, die kostenlose Sonnenwärme einzufangen.

- **Kollektorfassade**

integración arquitectónica de los captadores

Integration von Kollektoren in die Fassade eines Gebäudes.

- **Kondensation**

condensación

Vorgang, der den Aggregatzustand von Wasserdampf in Wasser verwandelt. Bildet sich üblicherweise an kalten Wänden und wird durch Sättigung der Luftfeuchtigkeit ausgelöst.

- **Konvektion**

convección

Als Konvektion bezeichnet man einen Prozess der Wärmeübertragung bzw. der Wärmeströmung aufgrund der Bewegungen von Materie (Massentransport). Bei freier Konvektion erfolgt der Massentransport durch natürliche Auf- oder Abtriebskräfte, z. B. die Auftriebskräfte zum Lufttransport an einem Radiator bzw. einem Heizkörper. Bei einer erzwungenen Konvektion wird der Massenstrom mit Hilfe eines Ventilators oder einer Pumpe transportiert.

- **konventionell**

convencional

Auf dem Gebiet der Energie bedeutet konventionell ‚herkömmlich‘, ‚hergebracht‘, ‚basierend auf fossilen Energieträgern‘ (besonders im Gegensatz zu erneuerbaren Energiequellen).

- **Kühllast**

carga de refrigeración

Die Kühllast ist diejenige Energie, die nötig ist, um die Räume eines Gebäudes beim Auftreten von Überwärmung auf die gewünschte Soll-Temperatur zu kühlen.

- **Last**

carga [térmica]

Die Last ist diejenige Energie, die nötig ist, um die Räume eines Gebäudes beim Auftreten von Überwärmung oder Unterkühlung auf die gewünschte Soll-Temperatur zu bringen.

- **Lüftung**

ventilación

Nichtmechanische oder mechanische Methode zur Förderung des Luftstroms in Gebäuden und aus Gebäuden zur Erneuerung der Innenraumlufte und zur Regulierung der Temperatur.

- **Luftwechsel**

renovación de aire

Luftaustausch, oftmals ausgedrückt durch die Luftwechselrate. Diese kennzeichnet die Häufigkeit, mit der das Gesamtluftvolumen eines geschlossenen Raumes pro Stunde durch Frischluft (oder Luft aus einer Lüftungsanlage) ersetzt wird.

- **nachhaltig**

sostenible/renovable

1. Sich für längere Zeit stark auswirkend, 2. (Forstwirtschaft) die Nachhaltigkeit betreffend, auf ihr beruhend, 3. (Ökologie) auf Nachhaltigkeit beruhend, 4. nachhaltige Energie: Energie aus erneuerbaren Quellen wie Wind, Gezeiten und Sonne.

- **Niedrigenergiehaus**

edificio de bajo consumo energético

Haus, bei dem der Energieverbrauch durch eine gute Isolierung, energiesparende technische Vorrichtungen o. Ä. gering gehalten wird.

- **Optimierung**

optimización

Strategien zur Leistungssteigerung, hier zum Zweck der Reduzierung des Energieverbrauchs.

- **Passivhaus**

,Passivhaus‘/ casa pasiva

Haus, dessen Energiebedarf weitgehend durch die Sonneneinstrahlung und die Wärmeabgabe der darin befindlichen Geräte und Personen gedeckt wird.

- **Photovoltaik**

fotovoltaica/energía fotovoltaica

Teilgebiet der Elektronik bzw. der Energietechnik, das sich mit der Gewinnung von elektrischer Energie besonders aus Sonnenenergie befasst.

- **PV-Modul (Photovoltaikmodul/Fotovoltaikmodul)**

módulo fotovoltaico

Fotovoltaik- Anlagen wandeln die Sonnenstrahlung auf physikalischem Weg in elektrische Energie (Strom) um. Verantwortlich für die Umwandlung sind die Solarmodule, die aus einer Zusammensetzung vieler Siliziumzellen bestehen.

- **Plusenergiegebäude/Plusenergiehaus**

edificio de energía positiva/casa de energía plus/edificio eficiente energéticamente

Gebäude, das im Jahresmittel mehr Energie erzeugt, als es und seine Bewohner verbrauchen.

- **Primärenergie**

energía primaria

Von natürlichen, noch nicht weiterbearbeiteten Energieträgern (wie Kohle, Erdöl, Erdgas) stammende Energie.

- **Primärenergiebedarf**

demanda de energía primaria

Der Primärenergiebedarf entspricht der Energiemenge, welche, bezogen auf die gesamte vorgelagerte Prozesskette, zur Gewinnung, zur Umwandlung und zum Transport aufgewendet werden muss, um den Endenergiebedarf im Gebäude zu decken und ist somit abhängig von dem jeweiligen Brennstoff.

- **Raumtemperatur**

temperatura ambiente

In einem Raum herrschende Temperatur.

- **solar**

solar

Die Sonne betreffend, zur Sonne gehörend, von ihr ausgehend.

- **Solarstrahlung**

radiación solar

Sonnenstrahlung, bestehend aus elektromagnetischer Strahlung und korpuskularer Strahlung.

- **solarthermisch**

solar térmico

Die Sonnenenergie, -wärme betreffend, davon ausgehend, dadurch bewirkt.

- **Solarzelle**

célula fotovoltaica

Zelle, die ohne einen mechanischen oder thermischen Prozess Photonenenergie in der Sonnenstrahlung direkt in elektrische Energie umwandelt.

- **Sonnenschutz**

dispositivo de protección solar/elemento de sombreado

Etwas, was geeignet ist, als Schutz gegen Sonne zu dienen. Sonnenschutz reduziert die über Fassadenöffnungen in den Innenraum eindringende Solarstrahlung.

- **Strahlung**

radiación

1. Ausbreitung von Energie oder Materie in Form von Strahlen, die von einer Strahlenquelle ausgehen; 2. von einer Strahlenquelle ausgehende Energie oder Materie.

- **System**

sistema

1. Prinzip, Ordnung, nach der etwas organisiert oder aufgebaut wird. 2. Gefüge, einheitlich geordnetes Ganzes. 3. Eine Menge von Elementen, zwischen denen bestimmte Beziehungen bestehen. So müssen z. B. Städte, Bauten und ihre Teile als komplexes System von Stoff- und Energieflüssen interpretiert werden.

- **TAB/TABS (thermoaktives Bauteilsystem)**

TAB/TABS (sistema de elementos termoactivos)

Das Initialwort TAB bezieht sich auf Systeme, die Gebäudemassen zur Temperaturregulierung nutzen. Zu diesem Zweck werden Rohrleitungen in massiven Decken oder Wänden verlegt, durch die ein Heiz- bzw. Kühlmedium fließt. Dabei wird die gesamte durchflossene Massivdecke bzw. -wand als Übertragungs- und Speichermasse thermisch aktiviert. Sie werden zur alleinigen oder ergänzenden Raumheizung bzw. -kühlung verwendet.

- **Temperatur**

temperatura

Wärmegrad eines Stoffes; gemessene Wärme von etwas, besonders der Luft.

- **thermisch**

térmico

Die Wärme betreffend, durch Wärme verursacht, auf ihr beruhend.

- **thermische Behaglichkeit**

confort térmico/bienestar térmico

Befinden, bei dem die Person mit den thermischen Verhältnissen ihrer Umgebung zufrieden ist.

- **Thermodynamik**

termodinámica

Untersuchung des Verhaltens physikalischer Systeme bei Temperaturänderungen, besonders beim Zu- und Abführen von Wärme.

- **Trägheit**

inercia

Eigenschaft der Masse, ihren Bewegungszustand beizubehalten, solange keine äußere Kraft einwirkt, die diesen Zustand ändert; Beharrungsvermögen.

- **Treibhausgasemission**

emisión de gases de efecto invernadero

Ausstoß von Kohlendioxid in die Atmosphäre.

- **unbeheizt**

no habitable

Unbeheizte Räume im Sinne der Verordnungen sind Räume, die weder direkt noch indirekt beheizt werden. In spanischen normativen Texten wird hingegen der Begriff *no habitable* verwendet.

- **U-Wert**

valor U

Der U-Wert ist der Wärmedurchgangskoeffizient eines Bauteils. Er ist das Maß für den Wärmedurchgang durch eine ein- oder mehrlagige Materialschicht und wird in $W/(m^2K)$ angegeben. Der U-Wert gibt die Energiemenge an, die in einer Sekunde durch eine Fläche von einem Quadratmeter fließt, wenn die beidseitig anliegenden Lufttemperaturen um 1 K differenzieren. Er stellt eine spezifische Kennzahl der Materialzusammensetzung jedes einzelnen Bauteils dar.

- **Verbrauch**

consumo

Der Verbrauch kennzeichnet den unter den vorhandenen meteorologischen Randbedingungen und Nutzungsgewohnheiten tatsächlich ablesbaren und meßbaren Energieverbrauch.

- **Verglasung**

acristalamiento

Eine Verglasung ist ein senkrechtes, waagrechtes oder geneigt eingebautes Bauteil, das sich aus einer mit Gebäudeteilen (Wand, Decke) oder anderen Bauteilen (z. B. Türflügel, Fensterflügel) fest verbundenen Tragkonstruktion (Ständerwerk aus Metall, Holz oder Beton) und einem oder mehreren lichtdurchlässigen Elementen (Scheiben, Glassteinen) zusammensetzt.

- **Verlust**

pérdida

Wärmeeinbußen z. B. aufgrund der wärmeübertragenden Bauteile wie Wände gegen Erdreich oder Außenluft.

- **Wärme**

calor

1. Mäßig hohe Temperatur, die noch nicht als heiß empfunden wird. 2. Wärmeenergie.

- **Wärmebedarf**

demanda de calefacción

Bedarf an Wärmeenergie, ausgedrückt in kWh.

- **Wärmebrücke**

puente térmico

Wärmeleitendes Material, das ein Wärmedämmsystem durchdringt oder daran vorbeiführt; beispielsweise Befestigungselemente, Betonträger, Platten oder Pfeiler.

- **Wärmedämmung**

aislamiento térmico

Material, Methode oder Entwurf zur Verringerung der Wärmeabgabe von einem Bereich zum anderen.

- **Wärmedurchgangskoeffizient**

coeficiente de transmisión térmica

Der Maßstab für die Wärmedurchlässigkeit eines Bauteils ist der Wärmedurchgangskoeffizient, kurz ‚U-Wert‘ genannt. Der U-Wert gibt den Wärmestrom an, der bei 1 K Temperaturdifferenz durch 1 m² Bauteil fließt. Er hat die Maßeinheit „Watt pro Quadratmeter und Grad Kelvin“, kurz W/(m²K). Je besser die Wärmedämmung, umso niedriger ist der U-Wert eines Bauteils und umso geringer ist der Wärmeverlust durch dieses Bauteil.

- **Wärmeenergie**

energía térmica

Als Wärme wahrnehmbare, auf der Bewegung der Atome bzw. Moleküle der Stoffe beruhende Energie.

- **Wärmegewinn**

ganancia térmica

Z. B. praktischer Nutzen der direkten Sonneneinstrahlung durch transparente Bauteile (Fenster). Es ergeben sich dadurch solare Wärmegewinne im Gebäude.

- **Wärmekapazität**

capacidad de almacenamiento térmico

Fähigkeit der Materialien eines Gebäudes, bei einem gewissen Temperaturanstieg Wärme speichern zu können, die in kWh/K für ein gesamtes Gebäude oder in Wh/K pro m² für einzelne Gebäudebereiche gemessen wird.

- **Wärmeleitfähigkeit (λ)**

conductividad térmica (λ)

Die Wärmeleitfähigkeit λ charakterisiert die Eigenschaft eines bestimmten Bauteils, Wärme zu transportieren (zu leiten). Die Einheit von λ ist W/mK. Je kleiner λ , umso besser ist der Baustoff als Dämmstoff geeignet.

- **Wärmeleitung**

transmisión de calor

In Festkörpern wie z. B. der Fassadenbekleidung findet allgemein der Wärmetransport durch Wärmeleitung statt. Verursacht wird der Wärmetransport prinzipiell durch ein räumliches Temperaturgefälle, das das System stets auszugleichen versucht.

- Wärmepumpe*bomba de calor*

Anlage, mit deren Hilfe einem relativ kühlen Wärmespeicher Wärmeenergie entzogen und als Heizenergie nutzbar gemacht werden kann, so z. B. Luftwärmepumpe: Pumpe, die der Außenluft zur Beheizung eines Gebäudes Wärme entzieht (ähnlich wie ein Kühlschrank seinem Innenraum Wärme entzieht).

- Wärmerückgewinnung*recuperación de calor*

Wärmerückgewinnungssystem: Energiesparsystem, bei dem Restwärme, die andernfalls in die Umwelt abgegeben würde, aufgefangen und zur Unterstützung der Raumheizung oder Warmwasserbereitung verwendet wird.

- Wärmestrahlung*radiación calorífica/radiación térmica*

Im Gegensatz zur Konvektion und Wärmeleitung bedarf die Wärmestrahlung keines stofflichen Trägers. Vielmehr emittiert jeder Festkörper sowie jede Flüssigkeit und manche Gase bei Temperaturen oberhalb des absoluten Nullpunktes thermisch angeregte elektromagnetische Wellen. Als Folge verringert sich das Energieniveau des emittierenden Mediums. Die sich in der Umgebung des emittierenden Körpers befindenden anderen Körper absorbieren die ausgesandte Strahlung und erhöhen somit ihre innere Energie.

- Wärmestrom*flujo de calor*

Wärme, die zwischen geheizten bzw. gekühlten Bauteilen und der Außenluft aufgrund des Temperaturgradienten strömt.

- Wärmeverlust*pérdida de calor/pérdida térmica*

Wärmeeinbußen z. B. aufgrund der wärmeübertragenden Bauteile wie Wände gegen Erdreich oder Außenluft.

6. Bibliographie**Primärliteratur:**

BauNetzWissen (o. J.), *Glossar*, online, verfügbar unter: www.baunetzwissen.de/

Dudenredaktion (o. J.), online, verfügbar unter: www.duden.de

Dudenredaktion, Band 10 (1985): *Das Bedeutungswörterbuch*, Mannheim: Duden-Verlag.

Dudenredaktion, Band 5 (1990): *Das Fremdwörterbuch*, Mannheim: Duden-Verlag.

European Union (2014): *Let's speak sustainable construction. Multilingual Glossary [englisch, französisch, deutsch, spanisch]*, Brüssel.

Real Academia de ciencias exactas, físicas y naturales (1990): *Vocabulario científico y técnico*, Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia española (o. J.): *Diccionario*, online, verfügbar unter: <http://dle.rae.es/>

Literatur zu Terminologie und Sprachforschung:

Arntz, Reiner; Picht, Heribert (1991): *Einführung in die Terminologearbeit*, Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms.

- Cabré i Castellví, M. Teresa, Estopà, Rosa, Freixa, Judit, Lorente, Mercè, Tebé, Carles (2000): “És la terminologia un simple instrument d’ajuda a la traducció?” In: Chabás, José, Cases, Madeleine y Gaser, Rolf (Koord.), *Proceedings of the first international conference on specialised translation*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. 167-170.
- Cabré i Castellví, María Teresa (2000): *La terminología. Representación y comunicación. Elementos para una base comunicativa y otros artículos*, Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universidad de Pompeu Fabra.
- Cabré i Castellví, María Teresa (2002): “El conocimiento especializado y sus unidades de representación: diversidad cognitiva”, in: *Sendebarr*, nº13, 141-153.
- Campos Plaza, Nicolás A. und Emilio Ortega Arjonilla (2005): *Panorama de Lingüística y traductología*, Granada: Atrio.
- Ciapuscio, Guiomar Elena (2003): *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universidad de Pompeu Fabra.
- Gamero Pérez, Silvia (2001): *La traducción de textos técnicos. Descripción y análisis de textos*, Barcelona: Ariel.
- Gil, Alberto und Banús, Enrique (1991): *Kommentierte Übersetzungen Deutsch-Spanisch*, Bonn: Romanistischer Verlag.
- von Grabe, Jörn (2013): *Ein heuristisches Verfahren, das es ermöglicht, die prognostische Simulation menschlichen Interagierens mit Gebäuden realitätsgerechter zu gestalten - Prototypische Entwicklung am Beispiel des Energiehaushalts von Gebäuden*, Technische Universität München. [Dissertation].
- Guantiva Acosta, Ricardo et al. (2008): “Clasificación de textos especializados a partir de su terminología”, in: *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol.13, nº 19, 13-39.
- Guerrero Ramos, Gloria (2003): “La terminología y los lenguajes de especialidad en el marco de la comunicación”, in: Miguel Casas Gómez und Carmen Varo Varo (Hrg.): *VII Jornadas de lingüística*, Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Gutiérrez Rodilla, B. A. (2005): “Cómo definir y caracterizar el lenguaje científico”, in: *El lenguaje de las ciencias*, Madrid: Gredos.
- Quintanilla Fisac, Miguel Ángel (1989): *Tecnología: un enfoque filosófico*, Madrid: Fundesco.
- Reiß, Katharina und Hans J. Vermeer (1991): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen: Max Niemeyer.
- Sick, Bastian (2005): *Der Dativ ist dem Genetiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*, Köln: Kiepenhauer und Witsch.

Bibliografie über Thematik der Energieeffizienz bei Gebäuden:

- Braungart und McDonough (2005): *Cradle to cradle (De la cuna a la cuna). Rediseñando la forma en que hacemos las cosas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- CTE-HE Código Técnico de la Edificación (CTE) Documento Básico de Ahorro de Energía (DB-HE). (2006).
- Edwards, Brian (2008): *Guía básica de la sostenibilidad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- García-Germán, Javier (Hrsg.) (2010): *De lo mecánico a lo termodinámico. Por una definición energética de la arquitectura y del territorio*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hernández Pezzi, Carlos (2010): *Ciudades contra burbujas*. Madrid: I Catarata.
- Meadows, Donella et al. (2006): *Los límites del crecimiento: 30 años después*, Barcelona, Galaxia Gutenberg ciclo de lectores.
- Rubio del Val, J. (2010): “La hora de la rehabilitación urbana sostenible en España.” In: Cuchi, A. et al.: *Cambio global España 2020/50, sector edificación*, Madrid: Societat Orgànica.
- Schoof, Jakob (2010): “Das Passivhaus – Auslauf- oder Exportmodell?” in: *Detail Green*, Nº 01/10, 4-5.

Literaturliste der ausgewählten Dissertationen:

Deutsches Subkorpus (Dissertationen)

- Alsen, Niklas (2017): *Energetische und wirtschaftliche Bewertung von dezentralen Ventilatoren in zentralen Lüftungsanlagen*. Universität Kassel, Fachbereich Architektur Stadtplanung Landschaftsplanung.
- Beestermöller, Robert (2017): *Die Energienachfrage privater Haushalte und ihre Bedeutung für den Klimaschutz – Volkswirtschaftliche Analysen zur deutschen und europäischen Klimapolitik mit einem technologiefundierten allgemeinen Gleichgewichtsmodell*. Universität Stuttgart, Fakultät Energie-, Verfahrens- und Biotechnik.
- Berghofer, Ernest (2015): *Entwicklung eines nachhaltigen Wohnungslüftungssystems unter Berücksichtigung des Brandschutzes als „System“*. Technische Universität München, Fakultät für Architektur.
- Böhme, Uwe Peter (2013): *Wärmeverbrauchsanalyse auf Basis einer raumbezogenen Zusammenführung von Gebäudedaten*. Technische Universität München, Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik.
- Bongs, Constanze (2013): *Experimentelle und mathematisch-numerische Untersuchung von verdunstungsgekühlten, sorptiv beschichteten Wärmeübertragern für die Luftentfeuchtung und -kühlung*. Technische Universität Berlin, Fakultät Prozesswissenschaften.
- Ehlers, Martin (2017): *Potenzial und Einsatzgrenzen der Bauteilaktivierung im Wohnungsneubau*. Technische Universität München, Fakultät für Architektur.
- Glück, Christian (2015): *Generische Simulationsmodelle für Sorptionswärmepumpen zum Heizen und Kühlen*. der Fakultät für Maschinenbau, Karlsruher Institut für Technologie.
- Gramm, Stefan (2015): *Energieeffiziente Beleuchtung unter Berücksichtigung von Tageslicht und verschiedenen Nutzeranforderungen*. Technische Universität Berlin, Fakultät Elektrotechnik und Informatik.
- Hemmerle, Claudia (2015): *Photovoltaik in der Gebäudehülle. Wertung bautechnischer Anforderungen*. Technische Universität Dresden, Fakultät Bauingenieurwesen.
- Jungwirth, Johannes (2014): *Lastmanagement in Gebäuden: Entwicklung einer modellprädiktiven Regelung mit einem adaptiven Gebäudemodell zur Flexibilisierung der Wärme- und Kälteversorgung von Gebäuden*. Technische Universität München, Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik.
- Kaden, Robert (2014): *Berechnung der Energiebedarfe von Wohngebäuden und Modellierung energiebezogener Kennwerte auf der Basis semantischer 3D-Stadtmodelle*. Technische Universität München, Fakultät für Bau/Geo/Umwelt.
- Kurtz, Ingmar (2016): *Plusenergie im Bestand: Ökonomologische Transformationsanalyse einer energetischen Einfamilienhaussanierung und Überprüfung der Übertragbarkeit des konzeptionellen Ansatzes auf einen exemplarischen Geschosswohnungsbau*. Technische Universität Darmstadt, Fachbereich Architektur.
- Molter, Philipp (2016): *Technikintegration in offenen Fassadensystemen*. Technische Universität München, Fakultät für Architektur.
- Schmidt, Simon (2016): *Entwicklung einer neuen Methode zur thermisch - energetischen und ökonomischen Optimierung von Wohngebäuden*. Technische Universität München, Fakultät Bau/Geo/Umwelt.
- Shahbazfar, Reza (2016): *Solarthermische Kollektorfassaden. Systematische Bewertung des primärenergetischen Ertragspotentials bei hybrider Nutzung der Wärmeerträgerfluide Luft und Solarflüssigkeit sowie Entwicklung einer Simulationssoftware zur energetischen Planung von solaraktiven Gebäudefassaden*. Technische Universität Darmstadt, Fachbereich Architektur.
- Siebel, Alexander (2013): *Effiziente Anheizung von Gebäuden in massiver Bauweise bei intermittierender Beheizung*. Technische Universität Dortmund, Fakultät für Architektur und Bauingenieurwesen.

- Stengel, Julian (2014): *Akteursbasierte Simulation der energetischen Modernisierung des Wohngebäudebestands in Deutschland*. Karlsruhe Institut für Technologie, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften.
- Walsdorf-Maul, Manuela (2017): *Reduzierung sommerlicher Wärmeeinträge durch vorgehängte hinterlüftete Bekleidungen*. Technische Universität Berlin, Fakultät Planen/Bauen/Umwelt.
- Wystrcil, Dominik (2016): *Ein Beitrag zur thermo-hydraulischen Optimierung niederexergetischer Wärme- und Kälteversorgungssysteme*. Technische Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Spanisches Subkorpus (tesis doctorales)

- Aira Vázquez, Roberto (2017): *Aportaciones al conocimiento del comportamiento real de instalaciones de climatización con bomba de calor geotérmica*. Universidad de Vigo. Departamento: Ingeniería mecánica, máquinas y motores térmicos y fluidos.
- Álvarez Díaz, José Antonio (2017): *Modelo adaptativo para la gestión ambiental y energética de inmuebles de uso residencial y terciario*. Universidad de Coruña. Facultad de informática.
- Braulio Gonzalo, Marta (2016): *Propuesta metodológica para la caracterización del comportamiento energético pasivo del parque edificatorio residencial existente considerando su contexto urbano*. Universitat Jaume I.
- Campano Laborda, Miguel Ángel (2015): *Confort térmico y eficiencia energética en espacios con alta carga interna climatizados: aplicación a espacios docentes no universitarios en Andalucía*. Universidad de Sevilla, Instituto Universitario de Arquitectura y Ciencias de la Construcción.
- Ferrer Tevar, José Antonio (2015): *Análisis técnico-económico de paneles radioconvectivos aplicados a la climatización de edificios*. Universidad de Oviedo. Departamento de Energía.
- Flores Abascal, Iván (2015): *El método de análisis exergético en los edificios. Su aplicación en la caracterización en régimen dinámico de los cerramientos*. Universidad del País Vasco. Escuela Técnica Superior de Ingeniería Bilbao.
- García Lastra, Arcadio (2014): *Análisis de la legislación española y europea sobre la eficiencia energética en edificios. Estudio mediante simulación computacional y medidas reales*. Universidad Politécnica de Valencia. Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales.
- Hermoso Orzáez, Manuel Jesús (2014): *Hacia la gestión eficiente de los servicios de alumbrado público: Resultados de los estudios comparativos sobre eficiencia energética lumínica aplicados a las nuevas tecnologías en iluminación urbana*. Universidad de Málaga. Escuela técnica superior industrial.
- Mazo Olarte, Javier (2015): *Investigación sobre la aplicación del almacenamiento de energía térmica mediante materiales de cambio de fase en elementos de construcción termoactivos*. Universidad de Zaragoza. Escuela de Ingeniería y Arquitectura.
- Mora Segado, Patricia (2015): *Contribución al estudio de la temperatura de módulos FV de diferentes tecnologías en condiciones de sol real*. Universidad de Málaga. Escuela Politécnica Superior.
- Moreno Rodríguez, Amancio (2013): *Modelo teórico y validación experimental de una bomba de calor de expansión directa con asistencia solar: eficiencia energética. Aplicación a calefacción y ACS*. Universidad Carlos III de Madrid. Departamento de ingeniería térmica y fluidos.
- Pérez-Pujazón Millán, Belén (2015): *La implementación arquitectónica de los acristalamientos activos con agua circulante y su contribución en edificios de consumo de energía casi nulo*. Universidad Politécnica de Madrid. ETSAM.
- Polo López, Cristina Silvia (2015): *Método experimental para la caracterización de las diferentes tecnologías de integración arquitectónica de la energía fotovoltaica en condiciones de funcionamiento real*. Universidad Politécnica de Madrid. ETSAM.

- Rieradevall i Pons, Josep M. (2014): *Rehabilitación energética de edificios. La piel del edificio. Los polígonos de vivienda de los años 70 en Barcelona. La rehabilitación del polígono de Montbau*. Universidad Politécnica de Catalunya, Barcelona. ETSAB.
- Roviras Miñana, Jordi (2013): *Integración arquitectónica de colectores solares térmicos cerámicos para el clima mediterráneo*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la UIC. Barcelona.
- Sánchez-Guevara Sánchez, Carmen (2015): *Propuesta metodológica de evaluación de la pobreza energética en España. Indicadores para la rehabilitación de viviendas*. Universidad Politécnica de Madrid. ETSAM.
- Soto Francés, Laura (2015): *Nuevo método conservativo para la simulación de la transferencia de calor en muros multicapa basado en perfiles de temperatura parabólicos y factores de respuesta*. Universidad Politécnica de Valencia. ETSAV.
- Uranga Santamaría, Eneko Jokin (2017): *La intervención energética en el patrimonio edificado residencial. Análisis del barrio de Gros de Donostia/San Sebastián*. Universidad del País Vasco. ETSASS.
- Vega Clemente, Ruth (2015): *Evaluación de la sostenibilidad de sistemas de construcción industrializados de fachada en edificios de vivienda colectiva*. Universidad Politécnica de Madrid. ETSAM.

**TRADUCTOR E INTÉRPRETE *MADE IN BOLOGNA*:
La formación de Grado en España**

VERÓNICA ARNÁIZ-UZQUIZA Y SUSANA ÁLVAREZ-ÁLVAREZ
FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN, U. DE VALLADOLID

Abstract

La reforma de las enseñanzas universitarias impulsada por Bolonia trajo modificaciones que afectaron al diseño de los planes formativos de los traductores e intérpretes. En España, estas nuevas dimensiones sentaron las bases del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, así como de diferentes documentos de referencia para guiar a las universidades en la elaboración de los nuevos planes de estudio.

El objeto del presente trabajo es analizar las particularidades formativas de los Grados en Traducción e Interpretación en España. La coexistencia de enfoques dibuja un panorama heterogéneo en el seno de un mercado profesional sometido a una continua renovación. Tras el estudio exhaustivo de las propuestas curriculares de las diferentes universidades, valoraremos su adecuación a los perfiles profesionales demandados hoy en día por el mercado.

Palabras clave: Grado en Traducción e Interpretación, planes formativos, mercado profesional, España.

Abstract

The enhancement of higher education curricula promoted by the Bologna Process modified the landscape of Translation and Interpreting Studies curricula in Europe significantly. In this context, the Spanish Royal Decree 1393/2007 of 29th October marked the organization of the Higher Educational System in Spain, as well as the elaboration of a number of reference documents aimed at guiding universities in the design of the new curricula.

The aim of this work is to analyze the current curricula adopted by the different Translation and Interpreting degrees in Spain. A thorough analysis of the curricula adopted by the Spanish universities currently offering Translation and Interpreting Studies will unveil if the professional profiles demanded by the labor market are effectively being developed during undergraduate training.

Keywords: Translation and Interpreting degrees, curricula, labour market, Spain.

1. Introducción

Los estudios de Traducción e Interpretación (T e I) en España tienen una historia relativamente corta, puesto que el primer plan de estudios específico sobre T e I (Diplomatura en Traducción e Interpretación) no se aprobó hasta el año 1980 (Calvo, 2010: 199). Este plan de estudios, implantado en la Escuela Universitaria pública de Traductores e Intérpretes (EUTI) de Barcelona, tenía una clara vocación profesional, que lo diferenciaba de los planes de las titulaciones de filología, más centrados en el estudio académico y en la investigación lingüística de corte clásico¹. No sin esfuerzo, unos años más tarde, en el marco de la nueva Ley de Reforma Universitaria española, se aprobó el título oficialmente homologado de Licenciatura en Traducción e Interpretación (RD 1385/1991, de 30 de agosto, BOE 30/09/1991)² y son varias las universidades que lo implantaron en todo el territorio español en los dos años siguientes (Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Vigo, Universidad de Málaga, Universidad de Salamanca y Universidad de Granada). En 2004, se publicó el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (Muñoz Raya, 2004)³, que supone el punto de partida para la reforma de los planes de estudios de la titulación siguiendo las directrices del plan Bolonia, puesto que sienta las bases del diseño curricular de las diferentes titulaciones que se ofertan en el territorio nacional.

La reforma de las enseñanzas universitarias impulsada por Bolonia ha traído consigo algunas modificaciones que afectan directamente al diseño curricular; en primer lugar, la implantación del sistema de créditos europeos (ECTS), que favorece la homogeneidad en las titulaciones del mismo tipo; en segundo lugar, la definición de los planes de estudios a partir de competencias generales y específicas, que permite orientar la formación en torno a los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas que necesitan poseer los graduados al culminar su periodo formativo⁴. Por último, la valoración y revisión de los niveles de calidad de las titulaciones. Estas nuevas dimensiones establecen los ejes tanto del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España, como de diferentes documentos de referencia aprobados por el Gobierno español que tenían como objetivo guiar a las universidades en el proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio. Tal es el caso de las *Directrices para la elaboración de títulos*

¹ Para un análisis más detallado sobre el desarrollo de los primeros planes de estudios sobre T e I y la creación de la primeras Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes, véase Calvo (2010).

² Este plan de estudios se estructuraba en torno a 106 créditos de asignaturas troncales comunes en todas las universidades, que englobaban diferentes tipos de contenidos: las lenguas, las asignaturas teóricas, las asignaturas instrumentales o auxiliares, las asignaturas de interpretación y las de traducción (Calvo, 2010: 211). Por otra parte, cada universidad disponía aproximadamente de 200 créditos para definir sus propios productos curriculares materializados en forma de asignaturas obligatorias, optativas y de libre configuración, por lo que eran muy diversos los planes formativos que encontrábamos en todo el territorio español.

³ Este documento, en cuya redacción intervinieron 19 centros universitarios, además de revisar los productos curriculares de otros centros europeos y de los centros españoles, identifica las competencias genéricas y específicas que deberían tener los graduados en T e I y los principales perfiles profesionales.

⁴ En realidad, el concepto de competencia no es algo nuevo en el marco de los estudios de T e I, pues el concepto de competencia traductora (CT) supone uno de los ejes principales de investigación en el campo de la didáctica de la traducción (Hurtado, 2001, 2007, 2008; Pym, 2003; Kelly, 2002, 2005 o las diferentes investigaciones llevadas a cabo por el grupo PACTE, que se pueden consultar en la siguiente página web: <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en/content/publications>.

universitarios de Grado y Máster, publicado en 2006 por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia.

Uno de los aspectos más novedosos que introduce este último documento afecta directamente al diseño curricular; así, el concepto de *plan de estudios* aparece definido de la siguiente forma:

(...) un plan de estudios debe entenderse como un acuerdo entre universidad y sociedad, que establece las bases para la confianza que un estudiante deposita en la universidad y en el programa de enseñanza-aprendizaje en el que ingresa. Esa confianza se debe concretar en la calidad del plan de estudios, en la solvencia formativa de los docentes, en la adecuación de los servicios generales que recibe y en la suficiencia de las instalaciones, entre otras cosas. Por ello, en el diseño de un plan de estudios, deben reflejarse más elementos que la mera descripción de los contenidos formativos (MEC, 2006: 4).

Tal y como podemos observar en la cita anterior, la conceptualización de *plan de estudios* que se defiende es global, y pone de manifiesto la autonomía que tienen las universidades a la hora de estructurar y diseñar las titulaciones que imparten, con el fin de vincular de una forma más directa los planes formativos con la sociedad a la que han de dar respuesta. Por otra parte, de este concepto emanan también los sistemas de evaluación y acreditación de los títulos, como medida que permite supervisar la puesta en práctica real de las enseñanzas e informar a la sociedad sobre la calidad de las mismas⁵. Desde esta perspectiva, el plan de estudios deberá incluir todas las características de la formación propuesta: materias básicas, obligatorias, optativas, tipo de enseñanza (teórica, práctica, teórico-práctica), metodología de enseñanza, prácticas externas, programas de movilidad, actividades formativas, etc., con el fin de definir de forma clara todos los elementos que integran el diseño curricular.

El objetivo del presente trabajo, por lo tanto, es analizar las particularidades de los planes de estudios de Grado en T e I en España desde la perspectiva del diseño curricular, con el fin de identificar sus principales fortalezas y debilidades. Es decir, nuestra meta es describir el producto curricular desde los diferentes ejes que lo consolidan, sin centrar nuestra atención en los aspectos metodológicos vinculados a la implantación o la puesta en práctica de dichos productos curriculares.

2. Análisis curricular del Grado en Traducción e Interpretación

A lo largo de este apartado analizaremos tanto el marco metodológico en el que se desarrolla nuestra investigación, como los principales resultados de la misma en relación con la situación actual de los estudios de Grado en T e I en España: cuántas universidades imparten los estudios, cuál es su estructura, qué marco legislativo marca su organización, cuáles son los objetivos de la titulación y cuáles son los contenidos curriculares recogidos en los mismos.

2.1 Marco metodológico

Para llevar a cabo nuestro análisis, se consultaron de forma exhaustiva numerosas fuentes de información; en primer lugar, se consultó la documentación contenida en la página web de la Conferencia de Centros y Departamentos de Traducción e Interpretación (CCDUTI), con el fin de obtener información precisa sobre los centros en los que se imparten estudios de Traducción e Interpretación en el contexto español. En segundo lugar, se examinaron con detalle los planes de estudio de todas las titulaciones de T e I impartidas en dichos centros por medio de sus páginas web y se contrastó dicha

⁵ En el presente artículo, no abordaremos de forma explícita este último aspecto, pues se escapa a los objetivos de este trabajo.

información con la publicada en el BOE para cada una de las titulaciones. Por último, se consultaron también vía web las guías docentes de aquellas asignaturas que, por su denominación, no permitían identificar información básica para nuestro análisis, como, por ejemplo, la direccionalidad de la traducción o de la interpretación, o los contenidos específicos abordados en ellas; de esta forma, pudimos llevar a cabo una clasificación mucho más precisa de las asignaturas impartidas en los diferentes planes formativos.

2. 2. Resultados del análisis

Los resultados de nuestra investigación se centran en diferentes aspectos, con el fin de ofrecer una visión lo más específica posible del objeto de estudio. En primer lugar, ofrecemos un panorama general de los estudios de Grado en T e I en las universidades españolas, prestando especial atención a su configuración desde el punto de vista del diseño curricular y del sistema de acceso a la titulación. En segundo lugar, analizamos los objetivos de la titulación y los contenidos del producto curricular. Por último, centramos nuestra atención en las tipologías de asignaturas que integran los diferentes planes formativos y en la estructuración de sus contenidos.

2.2.1. Panorama actual

Desde la implantación de los primeros programas para la formación de traductores e intérpretes en España, son muchas las universidades que han apostado por esta titulación. Así, en la actualidad encontramos 26 universidades (20 públicas y 6 privadas⁶) que ofertan este tipo de estudios, muchas de ellas como continuación de los planes de Licenciatura anteriores. No obstante, con la irrupción de los planes de grado, algunas universidades cuentan, además de con los estudios de Grado en T e I, con dobles titulaciones y/o titulaciones mixtas que combinan la formación específica en Traducción y/o Interpretación con otros perfiles formativos. Cabe destacar que, si bien en la mayoría de los casos esta formación se imparte bajo el título *Grado en Traducción e Interpretación*⁷, cada vez son más las instituciones que optan por combinar sus planes docentes con los de otras áreas del ámbito lingüístico, como es el caso de las Lenguas Aplicadas, en la Universidad Pompeu Fabra, áreas complementarias como las Relaciones Internacionales, la Comunicación Intercultural o la Mediación Interlingüística, impartidos por las universidades Alfonso X El Sabio, Universidad Europea de Madrid, o Universidad de Valencia respectivamente, u otras áreas sin aparente vinculación con los estudios lingüísticos o culturales, como es el caso del Derecho, incluido en un programa doble impartido por la Universidad de Salamanca.

En resumen, el panorama actual refleja cómo la lista de universidades españolas —tanto públicas como privadas— que ofrecen estudios de Traducción recoge instituciones con más de un grado en T e I en diferentes campus (como por ejemplo la Universidad de Alcalá de Henares), recorridos variados en función del perfil lingüístico —en las Universidades de Las Palmas de Gran Canaria, Murcia y Alfonso X El Sabio—, grados

⁶ Cabe destacar que algunas instituciones ofrecen programas conjuntos; tal es el caso del Grado en Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas, ofertado conjuntamente por la Universidad de Vic y la Universitat Oberta de Catalunya, ambas de gestión de privada.

⁷ A lo largo del presente trabajo nos referiremos a los estudios como Grado en Traducción e Interpretación (Grado en T e I) al tratarse del nombre de uso más generalizado por las universidades para esta titulación en España. No obstante, cabe recordar que, en función de la estructura de sus planes formativos, en algunas universidades reciben diferentes denominaciones, aunque en todos los casos se hace referencia al contenido «traducción».

dobles —en la Universidad de Salamanca, la Universidad Pontificia de Comillas o la Universidad Pompeu Fabra— o grados mixtos en los que parte de los contenidos en Traducción e Interpretación (tradicionalmente el bloque de Interpretación) son reemplazados por los contenidos de otra disciplina, como es el caso de las universidades Rey Juan Carlos, Universitat Oberta de Catalunya y Universidad de Valencia, con formación en Comunicación Intercultural, Lenguas Aplicadas o Mediación Interlingüística, respectivamente.

Antes de analizar de forma exhaustiva los contenidos específicos de los diferentes programas formativos que definen el panorama de los estudios de T e I dentro del grado en España, resulta necesario prestar atención a algunas de las imposiciones legales que han marcado el proceso de adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior y a las que, por lo tanto, han tenido que acogerse todas las universidades a la hora de diseñar sus titulaciones. El RD 1393/2007 (BOE 30/10/2007: 44040) establece unas directrices específicas para el diseño que marcan la estructura básica de las enseñanzas universitarias oficiales, por lo que, a pesar de que cada universidad ha diseñado su propio producto curricular, todos los estudios de Grado en T e I presentan algunos aspectos comunes:

- Los planes de estudio de grado tienen una estructura de entre 180 y 240 ECTS (60 créditos por año), a lo largo de los cuales se incluyen contenidos de carácter teórico y práctico: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias y optativas, seminarios, prácticas externas, etc.⁸
- La formación proporcionada por el plan de estudios concluye con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado, que podrá tener un peso mínimo de 6 ECTS y un máximo del 12,5% de los créditos totales de la titulación (30 créditos en la actualidad) y está orientado a evaluar la adquisición de las competencias asociadas a la titulación. A lo largo del presente apartado, analizaremos las particularidades que tiene este trabajo en los actuales planes de Grado en T e I de 240 créditos vigentes en España.
- El plan de estudios deberá contener, como mínimo, el 25% de los créditos de la titulación de formación básica, esto es formación inicial del estudiante o transversal (60 ECTS en los planes de cuatro años), de los que al menos el 60% (36 ECTS) estarán vinculados con materias específicas de la rama de conocimiento a la que esté adscrita la titulación. Estas materias deberán concretarse en asignaturas con un mínimo de 6 ECTS y serán ofertadas en los dos primeros cursos del plan de estudios.
- Las prácticas externas podrán tener una extensión máxima del 25% de los créditos totales de la titulación (60 ECTS) y deberán ofertarse en los dos últimos cursos de la titulación.

Asimismo, en virtud de la Ley Orgánica de Universidades 6/2001 (BOE 21/12/2001), actualmente en vigor, los estudiantes podrán obtener el reconocimiento académico de un máximo de 6 ECTS por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, actividades de cooperación o solidarias, etc.

Una vez analizados los aspectos legislativos que han marcado el diseño de los planes de estudio en España, prestaremos atención a diferentes parámetros de análisis curricular,

⁸ Cabe destacar, a este respecto, la reciente aprobación del plan de estudios de Grado en Traducción e Interpretación de Lengua de Señas por parte de la Universidad Alfonso X el Sabio que, desde el año 2016, ofrece esta titulación con una duración de 3 años, y una carga total de 180 ECTS. Se trata del primer y único ejemplo hasta la fecha de titulación de 3 años. Dado que el resto de los programas activos en la actualidad cuenta con 240 ECTS, los datos aquí recogidos hacen referencia a los programas de 4 años.

que nos permitirán ofrecer un diagnóstico más preciso de la situación de los estudios de T e I a nivel de grado.

2.2.2 Acceso a la titulación

Cabría afirmar que la mayor parte de los estudiantes que acceden a la titulación lo hacen a partir de los estudios de Bachillerato y, hasta el año 2017, tras superar la Prueba de Acceso a los Estudios Universitarios (PAEU). No obstante, seis de las facultades que ofrecen los estudios de Grado en T e I en España (en concreto, las Universidades de las Palmas de Gran Canaria, Salamanca, Autónoma de Barcelona, Pompeu Fabra, Complutense de Madrid y País Vasco) establecen también como obligatoria una prueba específica de acceso a la titulación (prueba de aptitud) en la que se valoran los conocimientos de los estudiantes en relación con la primera lengua extranjera y la lengua materna⁹. En aquellos casos en los que no existe una prueba específica, resulta complicado encontrar en los primeros cursos de la titulación un nivel lingüístico homogéneo en la primera lengua extranjera, y mucho más en la segunda, pues en la Educación Secundaria la segunda lengua extranjera no es obligatoria (ni siquiera en la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa-LOMCE, de reciente implantación). De cualquier forma, y tal y como afirma Calvo (2010: 274) en su estudio sobre las particularidades curriculares de los estudios de Licenciatura en T e I en España, la proliferación de centros que imparten la titulación obliga, en muchos casos, a aceptar a estudiantes con un nivel de lengua muy inferior al deseado.

2.2.3 Definición de los objetivos de la titulación

Tal y como hemos anticipado, la implantación del proceso de Bolonia ha traído consigo una mayor concreción en la definición de los objetivos de las diferentes titulaciones, así como un cambio de enfoque, ya que estos habrán de estar vinculados a las diferentes competencias genéricas y específicas. El *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* señala que el objetivo básico¹⁰ de los estudios de grado es «formar a traductores e intérpretes generalistas¹¹, esto es, traductores no especializados e intérpretes sociales o de enlace-capaces de hallar, procesar, evaluar, transformar y transmitir la información lingüística y gráfica para resolver los problemas de comunicación originados por las lenguas en terceras partes (...), garantizando la máxima calidad» (Muñoz, 2004: 113-114). De aquí se desprende que los planes de estudio van a estar orientados a la formación general de los estudiantes, aunque en algunos de ellos, tal y como veremos en los apartados siguientes, se percibe una cierta tendencia a la especialización, más propia de los estudios de posgrado.

⁹ Utilizamos la expresión *lengua materna* en lugar de español por la presencia de lenguas cooficiales en algunas autonomías, como veremos más adelante.

¹⁰ Este objetivo general aparece definido en función de tres tipos de objetivos formativos más concretos: objetivos formativos aplicados, vinculados a la competencia lingüística y a las estrategias y destrezas propias de la práctica traductora; objetivos formativos técnicos, relacionados con las competencias instrumentales, así como con competencias generales vinculadas al trabajo en equipo y objetivos formativos nocionales, que tienen que ver con los principios teóricos y metodológicos propios de la disciplina y de la profesión (Muñoz, 2004: 114-115).

¹¹ De igual forma, en el RD 1397/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias en España también se recoge que las «enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general (...) orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional» (BOE 30/10/2007: 44039).

Tomando como base de sustentación las ideas anteriormente expuestas, en el presente apartado analizaremos los elementos y ejes que configuran, desde una perspectiva global, el producto curricular de los estudios de T e I a nivel de grado en España, centrandó nuestra atención en la tipología de asignaturas y en los contenidos de las mismas, en los perfiles profesionales y ramas de especialización que se definen, así como en las particularidades del Trabajo Fin de Grado y de las prácticas externas en las diferentes universidades que imparten la titulación.

TIPOLOGÍAS DE ASIGNATURAS

Tal y como hemos expuesto anteriormente, de acuerdo con el RD 1393/2007 todos los estudios de grado han de estar estructurados a partir de diferentes tipologías de asignaturas: básicas, obligatorias y optativas. Aunque esta categorización, sobre todo en el caso de las asignaturas básicas, está vinculada en cierta medida a los contenidos abordados en las asignaturas, las diferentes universidades disponen de una cierta flexibilidad para categorizar las materias integradas en sus titulaciones. A continuación, analizaremos con más detalle estos tres tipos de asignaturas en los diferentes planes formativos de Grado en Traducción e Interpretación de las universidades españolas.

ASIGNATURAS BÁSICAS

Como hemos adelantado, la legislación vigente obliga a la inclusión en todos los planes de estudios de un número mínimo de créditos (25 % del total de la titulación) de asignaturas de carácter básico, es decir materias vinculadas con la rama de conocimiento; desde esta perspectiva, en primer lugar, identificamos que todas las titulaciones incluyen como materia básica Lengua A (lengua materna)¹², si bien cabría matizar a este respecto que el 35 % de las universidades que imparten la titulación, esto es, las Universidades del País Vasco, de Galicia y las diferentes universidades de Cataluña y la Comunidad Valenciana —a excepción de una— presentan dos Lenguas A (la castellana y su propia lengua autonómica), por lo que el número de créditos asignados a la materia de lengua materna es superior. En segundo lugar, observamos del mismo modo que todos los planes de estudio vigentes en la actualidad incluyen como básica parte o la totalidad de la formación en la primera lengua extranjera (Lengua B), y que una gran parte de ellos (77 %) incluye la segunda lengua extranjera (Lengua C) —también de forma total, o parcial— en esta misma categoría.

Por último, los planes de estudio del Grado en T e I incluyen también entre sus asignaturas básicas contenidos vinculados con las competencias lingüísticas, como, por ejemplo, Lingüística o Lingüística Aplicada a la Traducción, o las competencias instrumentales. En el marco de este segundo bloque, algunas universidades incluyen como básicas las asignaturas Tecnologías para la Traducción (15 % de las universidades) e Informática o Informática Aplicada a la Traducción (35 %), Documentación (19 %) y Terminología (12 %). Por otra parte, también se identifican como básicas en los programas formativos asignaturas como Introducción a la

¹² Siguiendo las reglas ortográficas de la Real Academia Española, utilizaremos a lo largo del presente artículo las minúsculas para referirnos a los nombres de las ramas de conocimiento y las mayúsculas para hacer referencia a las asignaturas. No obstante, teniendo en cuenta la coincidencia en la nomenclatura de algunas ramas y asignaturas, y con el fin de evitar posibles confusiones al lector, hemos decidido emplear la mayúscula en todos los casos para referirnos a las lenguas (Lengua A, B, C y/o D).

Traducción (20 % de los planes de estudios) o bien otro tipo de materias de carácter más general vinculadas al área de conocimiento de Artes y Humanidades; tal es el caso de Literatura en el 19 % de los programas, Historia (12 %), Cultura y Sociedad de los Países de Lengua C o Historia de los Países de Lengua B (15 %).

ASIGNATURAS OBLIGATORIAS

La media de créditos ECTS obligatorios que encontramos en los planes de estudio de Grado en Traducción e Interpretación en España es de 134 (rango de 114 a 168 ECTS). Aunque analizaremos los contenidos de estas asignaturas con más detalle a lo largo del presente capítulo, cabría destacar que en todos los planes se incluye la asignatura Trabajo Fin de Grado como obligatoria (siguiendo las directrices marcadas en el RD 1393/2007). Asimismo, se perfilan como créditos obligatorios en las diferentes titulaciones asignaturas vinculadas al desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes en las diferentes lenguas de trabajo, de modo que un 58 % de las instituciones incluye contenidos obligatorios en Lengua A, un 69 % en Lengua B, un 81 % en Lengua C y únicamente un 11 % en Lengua D. Al mismo tiempo, aunque todas ellas incluyen con carácter obligatorio asignaturas relacionadas con la práctica de la Traducción (tanto de carácter general como especializado) en Lengua B y C, no todas (el 96 %) incluyen asignaturas de Interpretación, fundamentalmente en Lengua B¹³, y solo el 92 % incluye asignaturas teóricas de Traducción, por ejemplo, Teoría de la Traducción o Fundamentos de la Traducción (54 %).

Además, completan el panorama de la obligatoriedad en los programas formativos asignaturas para el desarrollo de la competencia instrumental, y asignaturas sobre contenidos culturales y temáticos, como, por ejemplo, Cultura y Civilización (50 %), Derecho y/o Economía (8 %), o asignaturas vinculadas a la competencia profesional. Dentro de este último bloque, algunos planes curriculares —concretamente la mitad de ellos— incluyen también como obligatorias las prácticas en empresa.

ASIGNATURAS OPTATIVAS

En la estructuración de los planes de estudios identificamos también otro tipo de asignaturas que permiten definir de una forma más clara el perfil formativo de los estudiantes; son las asignaturas optativas, que representan una media de 34 ECTS en los diseños curriculares (rango entre 12 ECTS de las Universidades de Córdoba y de Las Palmas de Gran Canaria y 60 ECTS de la Universidad de Salamanca). Tal y como describiremos con más detalle en el siguiente apartado de este artículo, encontramos en los planes formativos actualmente en vigor diferentes asignaturas de esta tipología; así, podemos identificar asignaturas de corte lingüístico tanto en Lengua A (en 5 universidades), Lengua B (todas a excepción de la de las Palmas de Gran Canaria), Lengua C y Lengua D (en 7 universidades, respectivamente). Asimismo, se identifican también como optativas asignaturas prácticas de Traducción (tanto General como Especializada) de Lengua B y de Lengua C¹⁴, asignaturas de contenido teórico sobre Traducción (11 titulaciones), asignaturas de Interpretación en Lengua B (20),

¹³ Cabe señalar que únicamente dos titulaciones de todas las que imparten el Grado en T e I en España incluyen asignaturas de Interpretación en Lengua C entre su oferta.

¹⁴ Así, por ejemplo, tres programas de los 26 vigentes incluyen asignaturas optativas vinculadas a la Traducción General en Lengua B y 4 a la Traducción Especializada (con esta denominación) en esta misma lengua, aunque muchas de ellas incluyen además subtipos de Traducción Especializada: Traducción Jurídica y/o Económica en 15 titulaciones o Científico-Técnica en 10 titulaciones.

asignaturas instrumentales (14), materias sobre contenidos culturales y temáticos (17), así como asignaturas vinculadas al desarrollo de competencias profesionales en nueve universidades.

Por otra parte, otras universidades como la Universidad de Alcalá incorporan a su estructuración 12 créditos de asignaturas transversales, entre las que incluyen fundamentalmente asignaturas de carácter lingüístico (lengua materna, lengua extranjera y Lingüística) y cultural. En la siguiente gráfica (figura 1) se representa la distribución de créditos de las diferentes titulaciones en función de los tipos de asignaturas analizados.

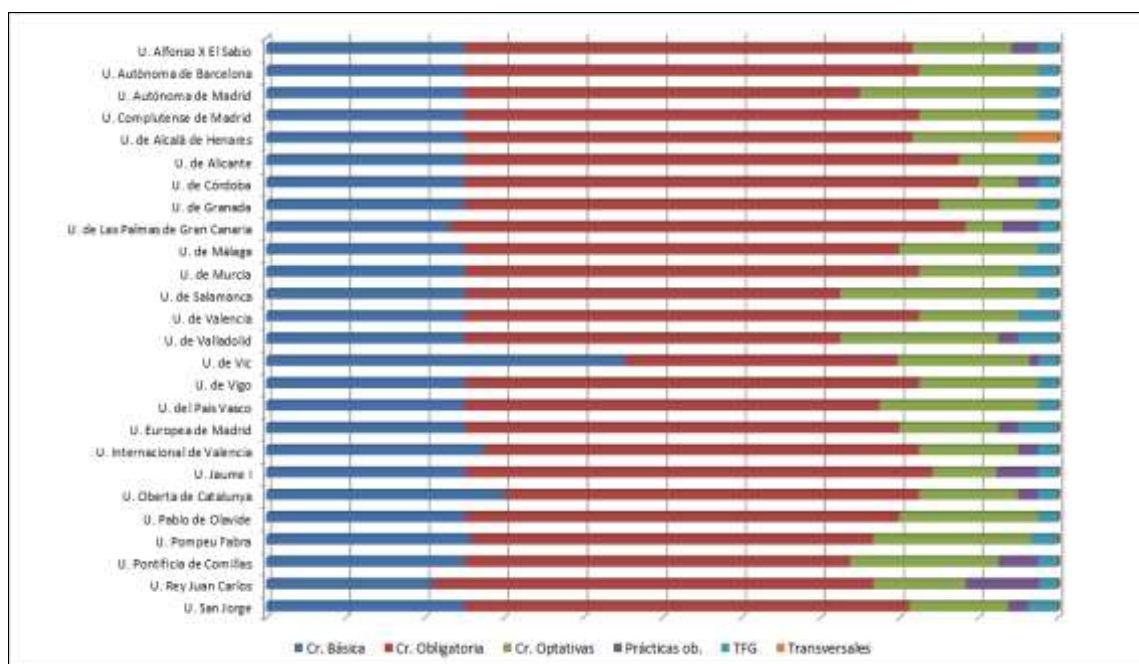


Fig. 1. Distribución de la carga de ECTS en función del tipo de asignatura

ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Tras describir la tipología de las asignaturas que integran los planes de estudio en T e I y a fin de conocer en esencia la estructura formativa de cada uno de ellos, resulta necesario analizar los contenidos curriculares que constituyen cada uno de los planes. Para ello, hemos centrado nuestro estudio en diferentes categorías: conocimientos lingüísticos (competencia lingüística), asignaturas específicas de Traducción (tanto teóricas como prácticas), asignaturas específicas de Interpretación, asignaturas de carácter instrumental, asignaturas sobre contenidos culturales y temáticos, asignaturas vinculadas al desarrollo de competencias profesionales y Trabajo Fin de Grado. El análisis detallado de estas categorías nos permitirá calcular la representatividad de cada uno de los contenidos curriculares en los diferentes planes de estudios e identificar los diferentes perfiles formativos y profesionales que se vislumbran en ellos.

CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS

Dentro de este apartado se recoge el estudio de las diferentes lenguas de trabajo que se integran en los programas de Grado en Traducción e Interpretación, esto es, las Lenguas A, B, C y D (v. figura 2). Como es lógico, las asignaturas y contenidos vinculados a la competencia lingüística desempeñan un papel fundamental en la configuración de los

planes de estudio de Grado en T e I. Por este motivo, como hemos visto, el número de ECTS básicos y obligatorios destinados a la formación lingüística representa, de media, un 29 % de la carga total de créditos (70 ECTS aproximadamente), si bien cabe destacar la amplia variedad que existe entre los diferentes planes, y que oscila entre los 13,5 ECTS obligatorios de la Universidad Pontificia de Comillas y los 102 ECTS de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. A este cómputo, cabría sumar una media de 31 ECTS destinados al estudio de la Lengua D (tercera lengua extranjera), obligatoria únicamente en cuatro universidades, y optativa en otras nueve.

Ya hemos adelantado que, de media, las distintas universidades destinan 18 ECTS obligatorios a la formación en lengua materna, con cinco universidades que ofertan, de media 9 ECTS optativos adicionales. En este sentido, el 65 % de las universidades cuenta con una única Lengua A; sin embargo, las facultades emplazadas en comunidades autónomas con una lengua propia específica cuentan en sus planes curriculares con dos Lenguas A —las dos lenguas cooficiales—, por lo que el número de créditos asignados al estudio de las dos lenguas maternas es mayor.

Por lo que respecta a la primera lengua extranjera (Lengua B), el número de créditos destinados a su estudio es mayor que en el caso de la lengua materna, y asciende, de media, a 24 ECTS obligatorios, oscilando entre los 12 ECTS de la Universidad San Jorge y los 38 de la Universidad de Alcalá. Además, nueve universidades cuentan con asignaturas optativas que suman 9 ECTS adicionales a esta formación. Aquí cabe destacar que el 54 % de las universidades (14) que cuentan con estudios de Grado en T e I ofertan en sus planes una única Lengua B —inglés en todos los casos—, frente a un 27% (7) que oferta dos —inglés y/o francés—, un 15% (4) que oferta tres —inglés, francés y alemán—, y un 4% (únicamente la Universidad de Granada) que oferta cuatro Lenguas B (árabe, alemán, francés e inglés).

En el caso de la segunda lengua extranjera, o Lengua C, el número de créditos asignados a su estudio es, en términos medios, menor que el correspondiente a la Lengua B. Así, la carga media asignada es de 28 ECTS, con un mínimo de 6 ECTS y un máximo de 42, a los que 11 universidades añaden una media de 13 ECTS optativos. En este caso encontramos tres ejemplos —la Universidad Complutense de Madrid, la Universitat Pompeu Fabra y la Universidad de Valencia— que no contemplan el estudio obligatorio de ninguna Lengua C, al tiempo que dos ofertan una única lengua extranjera (francés), ocho ofertan dos —francés y/o alemán¹⁵— y dos ofrecen tres (inglés, francés y alemán). El resto de las instituciones (46 %) cuenta con una oferta que oscila entre las cuatro y las nueve lenguas.

Por último, por lo que respecta al estudio de la tercera lengua extranjera, o Lengua D, únicamente nueve de las 26 universidades que ofertan los estudios de Grado en Traducción e Interpretación recogen en sus planes la incorporación de una Lengua D obligatoria, a la que asignan, un promedio de 31 ECTS obligatorios, con un mínimo de 6 ECTS y un máximo de 63, a los que siete de ellas añaden una media de 26 ECTS optativos. No obstante, y a pesar de que son tres las universidades que no recogen ninguna Lengua D en su oferta, el resto de universidades (14) incluyen en sus planes la posibilidad de incorporar una tercera lengua extranjera a través de la optatividad, que oscila entre una y 16 lenguas diferentes.

¹⁵ La Universidad Rey Juan Carlos implantará próximamente un nuevo programa de Grado en T e I que recogerá como única oferta de Lenguas C el alemán y el árabe. Es el único caso en el que el árabe aparece como Lengua C.

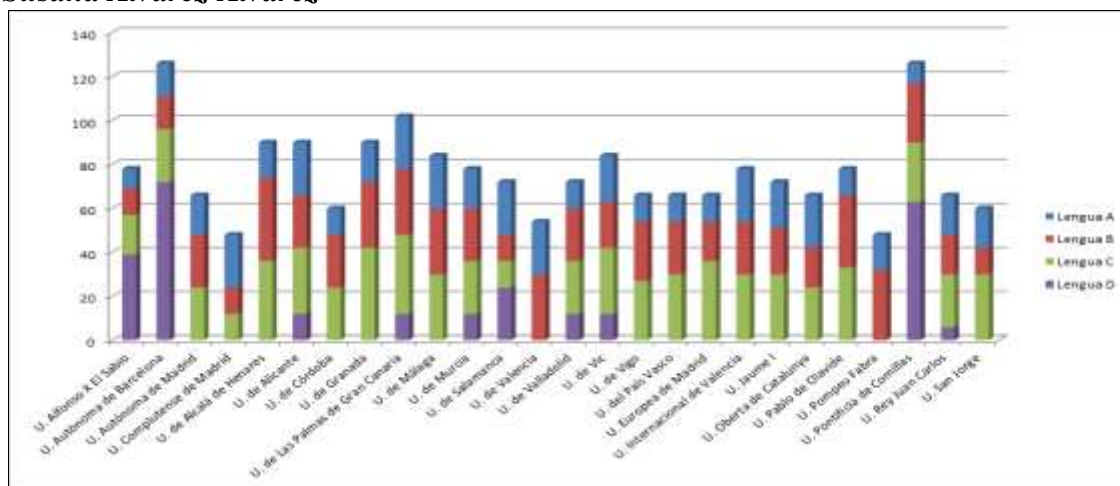


Fig. 2 Distribución de la carga de ECTS obligatorios en función de las lenguas de trabajo (A, B, C, D)

ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE TRADUCCIÓN

Después de los contenidos de naturaleza lingüística, el segundo bloque de asignaturas con mayor peso en los planes de estudio de Grado en Traducción e Interpretación es el correspondiente a las asignaturas de Traducción, tanto las relacionadas con la segunda lengua extranjera y las de contenido eminentemente teórico, como las de Traducción de y hacia la primera lengua extranjera. En total, este bloque de asignaturas asciende, de media, a 68,5 ECTS obligatorios —un 28,5 % de la carga total de la titulación—, a los que cabe sumar, una media de 50 ECTS optativos adicionales.

Dentro de este bloque de asignaturas, más de la mitad de la carga total de créditos, tanto obligatorios (37 ECTS) como optativos (27,5 ECTS), están destinados a la Traducción de/hacia la Lengua B, con un reparto que oscila entre los 13,5 ECTS y los 60 ECTS en el primer caso (obligatorios), y los 6 y los 80 ECTS en el segundo (optativos). Por lo que respecta a los contenidos específicos ofertados para la Traducción en Lengua B, la Traducción General resulta ser la única modalidad ofertada por todas las universidades dentro de sus planes de estudio, mientras que el resto de modalidades están presentes de forma desigual en las diferentes ofertas curriculares. Así, la Traducción Jurídica y/o Económica, a modo de asignaturas separadas, o combinadas dentro de la misma unidad, están presentes de forma obligatoria en 17 universidades, con una media de 8 ECTS obligatorios —entre los 3 y los 24— y 10 optativos. La Traducción Inversa, por su parte, como asignatura independiente, o integrada en asignaturas de Traducción General Bidireccional (directa-inversa) está presente también en 17 universidades, con una carga media de 7 créditos obligatorios —entre 3 y 13 ECTS— y 7,5 optativos. El tercer ámbito de especialidad en este bloque sería el de Traducción Científico-Técnica, obligatoria en 15 de los 26 planes de estudio, con una presencia media de 7 ECTS —entre los 4 y 12— y unos 8 ECTS optativos adicionales de media. Al margen de estas asignaturas con mayor presencia generalizada, encontramos otros contenidos de especialización en Traducción de y hacia la Lengua B en los planes formativos. Entre las opciones más extendidas, la Traducción Especializada, presente en nueve universidades con un peso medio de 10 ECTS obligatorios y 8,5 optativos, y la Audiovisual, presente también en nueve con una media de 6 créditos obligatorios y otros tantos optativos, son las que podemos encontrar de forma más frecuente. Sin embargo, el 54 % de las universidades recogen, de forma desigual, otras modalidades de Traducción en sus planes con una media de 6 ECTS obligatorios y 13 optativos. Entre la

variada oferta encontramos asignaturas de Traducción Literaria, Turística, Humanística, Editorial o Publicitaria, entre otras.

Pero al margen de las asignaturas de Traducción de/hacia la primera lengua extranjera que, como ya hemos señalado, constituyen el grueso principal de los contenidos de Traducción recogidos en la formación, la mayoría de las universidades (24 de las 26) incluyen también en sus planes de estudio asignaturas de Traducción de y/o hacia la segunda lengua extranjera (Lengua C), con una media de 18 ECTS obligatorios —entre los 12 y los 48 créditos— y los 8 ECTS optativos. Cabe destacar aquí que únicamente dos universidades —la Universidad de Salamanca y la Universidad de Valencia— ofertan asignaturas optativas de Traducción General a este respecto y, a diferencia de la variedad de asignaturas de Traducción Especializada obligatorias que existe en el caso de la Lengua B, en el caso de la Lengua C únicamente seis universidades cuentan con asignaturas de Traducción Especializada, y tres con asignaturas de Traducción Inversa obligatorias, mientras que únicamente en diez se contempla la posibilidad de cursar estos contenidos de forma opcional.

El último de los bloques de asignaturas de este grupo es el integrado por las asignaturas de Traducción de contenido teórico-práctico (Calvo, 2010), incluidas con carácter obligatorio en 22 de los 26 programas de Grado en T e I, y a las que se destina, de media, unos 14 ECTS obligatorios y otros tantos optativos, aproximadamente el 20 % de los créditos destinados al estudio de la Traducción. El tipo de contenidos obligatorios ofertados en este bloque, con unos 6 ECTS de media por asignatura, varía de forma significativa entre las diferentes universidades: asignaturas con contenidos relacionados con la Teoría de la Traducción (14 universidades), Lingüística (11), Lingüística Aplicada (9), Traducción Intercultural (1), Lingüística Contrastiva (1), Teorías Lingüísticas (1), Variación Lingüística (1), etc. En la siguiente gráfica (figura 3) se representa la distribución de créditos dedicados a las asignaturas de Traducción de carácter práctico en los diferentes planes de estudio.

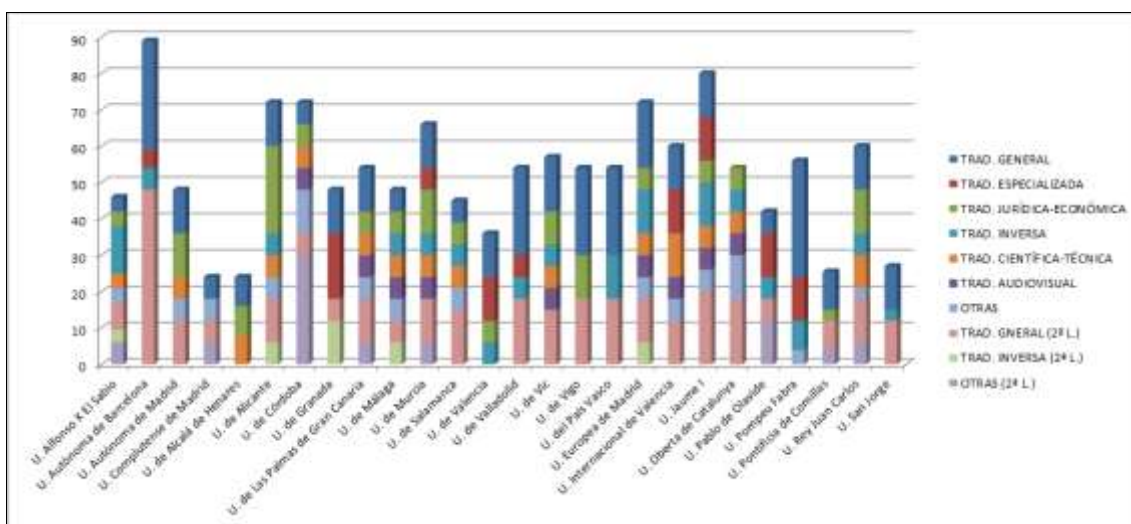


Fig. 3 Distribución de la carga de ECTS obligatorios en función de las asignaturas prácticas de Traducción

ASIGNATURAS ESPECÍFICAS DE INTERPRETACIÓN

El tercer bloque de asignaturas de la titulación es el destinado al estudio de la Interpretación. En este sentido, es importante señalar que la presencia de contenidos de Interpretación es una de las principales diferencias que encontramos en los planes de

estudio de los programas de grado analizados, ya que existen ejemplos en los que estos contenidos únicamente se incorporan dentro de la oferta de optatividad, como es el caso del Grado en Lenguas Modernas y Traducción de la Universidad de Alcalá de Henares, o el Grado en Traducción e Interpretación en la Universitat Pompeu Fabra.

En cualquier caso, las asignaturas de Interpretación representan, de media, un 6 % de los ECTS totales obligatorios de la titulación (15), con un número similar de créditos optativos adicionales, disponibles únicamente en 16 de las 26 instituciones.

Al igual que en el caso de las asignaturas de Traducción, es posible clasificar las asignaturas de Interpretación en tres bloques: Interpretación de/hacia la Lengua B; Interpretación de/hacia la Lengua C y Contenidos Teóricos de Interpretación. No obstante, y a diferencia de las asignaturas de Traducción, la organización de las asignaturas de Interpretación en diferentes modalidades —casi siempre con un peso de 6 ECTS por asignatura— varía de forma significativa entre las instituciones: si bien muchas universidades ofrecen contenidos obligatorios de Interpretación Consecutiva (13), Simultánea (7) y/o de Bilateral (4) entre otros, con una media de entre 7 y 8 ECTS, encontramos universidades (5) que, con la misma carga de créditos, ofrecen contenidos de Interpretación desde una perspectiva general, englobando todas las modalidades (Interpretación Consecutiva, Interpretación Simultánea o Interpretación de Enlace, entre otras) en la misma asignatura (v. figura 4). De este modo, a pesar de que la carga media de créditos dedicados a la Interpretación es de 15 ECTS, tanto obligatorios como optativos, la oferta difiere de manera significativa entre instituciones, oscilando entre los 0 ECTS obligatorios y los 36 que recogen dentro de sus planes docentes otras como la Universidad Complutense de Madrid.

El segundo de los bloques de las asignaturas de Interpretación, el correspondiente a la Lengua C, refleja nuevamente el diferente cariz de ambas disciplinas —Traducción e Interpretación— en la formación de traductores e intérpretes en España, y es que a diferencia de las 24 universidades españolas que imparten alguna asignatura obligatoria de Traducción en Lengua C, como hemos visto, únicamente dos universidades imparten en la actualidad asignaturas obligatorias de Interpretación de/hacia la Lengua C, con 9 ECTS, aunque otras cinco instituciones ofertan asignaturas optativas.

Por lo que respecta a los contenidos teóricos, también aquí encontramos diferencias en relación con el bloque de Traducción; únicamente siete de las 26 universidades españolas imparten asignaturas obligatorias con contenidos teóricos —Teoría y/o Técnicas de Interpretación—, con una carga media de 10 ECTS, y únicamente dos instituciones más integran estos contenidos en su oferta de optatividad.

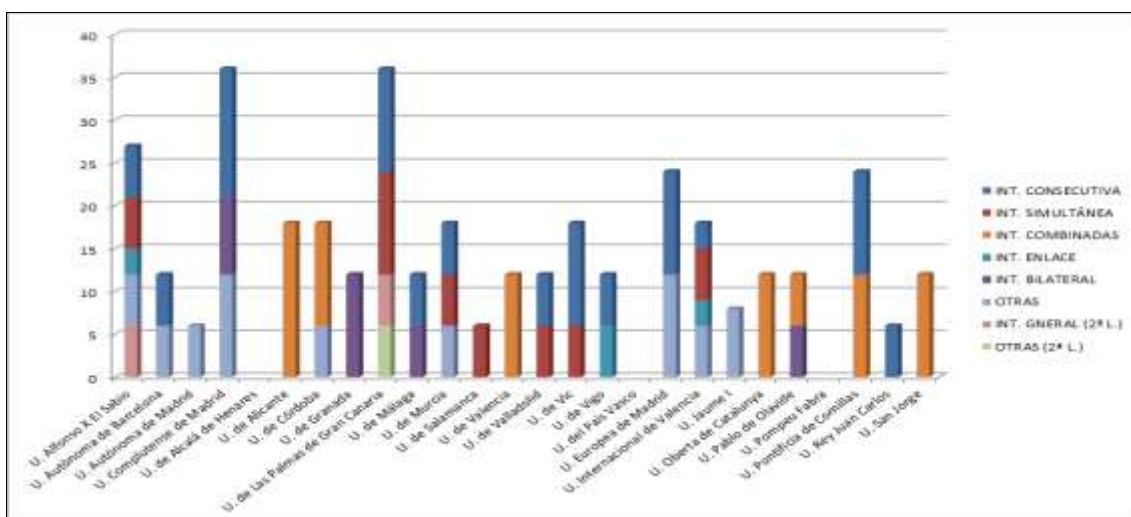


Fig. 4 Distribución de la carga de ECTS obligatorios en función de las asignaturas prácticas de Interpretación

ASIGNATURAS DE CARÁCTER INSTRUMENTAL

El bloque de asignaturas de carácter instrumental recoge tanto las técnicas de documentación y de gestión terminológica como los contenidos técnicos y/o tecnológicos en los que se forma a los futuros traductores dentro de los planes de Grado en T e I en España. Este bloque, presente con carácter obligatorio en los programas de las 26 universidades que imparten estos estudios, es el tercero en importancia en número de créditos dentro de la carga total de créditos de la titulación, con 23 ECTS obligatorios de media a los que en 14 universidades se suman una media de 16 créditos optativos.

De entre los contenidos que se imparten en esta materia cabe destacar la presencia obligatoria de una serie de asignaturas: Terminología, impartida en todas las instituciones con una dedicación media de 6 ECTS; Documentación, presente en 21 planes de estudio con 5 ECTS de media; Informática/Informática Aplicada a la Traducción, recogida bajo diferentes denominaciones, pero presente en 20 de los 26 planes de estudio con una media de 7 ECTS; Traducción Asistida por Ordenador, incluida en seis universidades con una media de 5 ECTS; Edición y Maquetación de Textos o Localización, impartidas por tres universidades con una media de 6 ECTS; Gestión de Proyectos y TIC, ambas presentes en dos universidades con una dedicación media de 6 ECTS.

Además de estas asignaturas, incluidas de forma común en el diseño curricular de más de una institución, nueve universidades ofertan otras asignaturas de carácter optativo dentro de este tipo de contenidos, constituyendo bloques de optatividad específicos en materia de tecnología en algunos casos. En la figura 5, se resume de forma gráfica la distribución global de créditos destinados a contenidos instrumentales en las diferentes titulaciones.

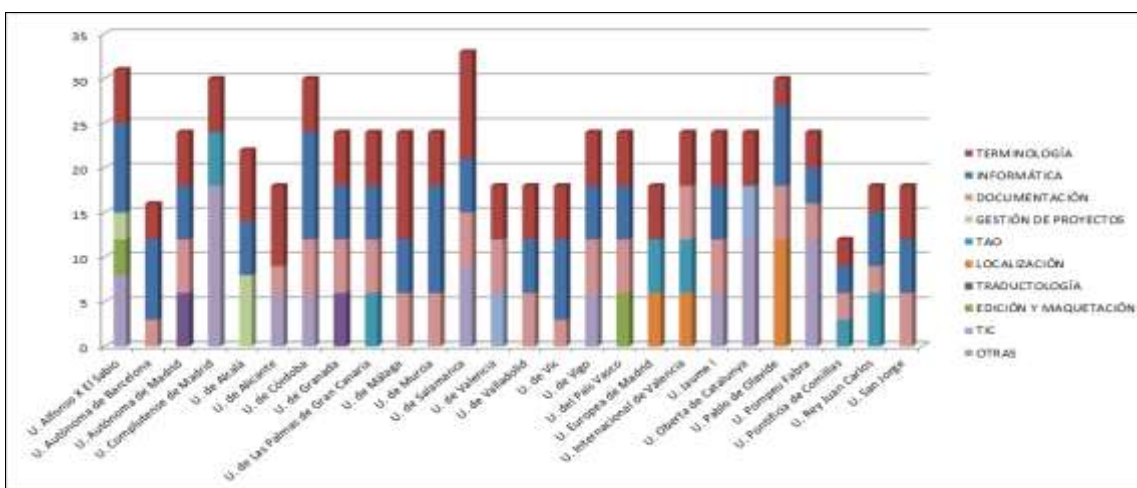


Fig. 5 Distribución de la carga de ECTS en función de las asignaturas de carácter instrumental

ASIGNATURAS SOBRE CONTENIDOS CULTURALES Y TEMÁTICOS

Este bloque de asignaturas, como bien indica su nombre, está integrado por los contenidos de carácter cultural y temático que recogen los diferentes planes de estudio de Grado en Traducción e Interpretación, y constituye el cuarto bloque en importancia en lo que respecta a la carga de créditos asignada a su estudio, con un peso de 18 ECTS

de media en las 18 universidades que incorporan estos contenidos de manera obligatoria (que oscilan entre los 6 y los 48 ECTS), a los que se sumaría una media de 17 ECTS optativos.

Este bloque está generalmente formado por un amplio abanico de asignaturas, más o menos relacionadas con los contenidos de la titulación. Encontraremos bloques de asignaturas en estrecha vinculación con los contenidos lingüísticos y culturales de las lenguas de trabajo: las que hemos denominado Cultura y civilización, y que están presentes en el 61,5 % de los planes de Grado en T e I; y las de Ciencia y Tecnología, Derecho y/o Economía, que sirven de presentación de los conceptos y terminología básicos necesarios para abordar la traducción en las asignaturas especializadas correspondientes. Por otro lado, y motivado por la búsqueda de nuevos nichos de mercado para los futuros profesionales de la Traducción, encontraremos bloques de asignaturas de perfil comercial/empresarial, con asignaturas de Comercio Internacional, Relaciones Internacionales, Fundamentos de la Empresa, Relaciones Públicas o Comunicación Intercultural.

Cabe indicar que es el conjunto de asignaturas que más disparidad presenta entre los diferentes programas por diversos motivos. Por un lado, las titulaciones de estructura mixta y/o doble incorporan asignaturas que, aunque hayamos tipificado en esta categoría, formarían parte de bloques de asignaturas específicos de ramas ajenas a los estudios de Traducción, tal y como hemos explicado en el apartado previo de descripción de las titulaciones. Tal es el caso de los contenidos en Derecho recogidos por la Universidad de Salamanca, en Relaciones Internacionales por la Universidad San Jorge, o en Comunicación Intercultural por la Alfonso X El Sabio o la Universidad Europea de Madrid, entre otros. Por otro lado, como también ha quedado recogido en apartados anteriores, muchos de los actuales Grados en T e I son «herederos directos» de estudios lingüísticos o humanísticos tradicionales en sus propias instituciones, motivo por el cual parte de los contenidos que integran los planes de estudio de las nuevas titulaciones provienen, o conservan parte de la esencia original, haciendo que sea habitual la presencia de asignaturas de Historia, Literatura o Cultura y Civilización, como sucede en 16 de las 26 titulaciones de Grado actuales.

ASIGNATURAS VINCULADAS AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

Si bien algunas de las asignaturas que forman parte de este bloque de contenidos ya existían como tal en los antiguos planes de Licenciatura en T e I, como es el caso de Prácticas en Empresa, cabe destacar que en los últimos años han sido cada vez más los programas que, siguiendo uno de los principales objetivos marcados por Bolonia —incrementar la empleabilidad— (EHEA, 1999; Working Group on Employability, 2009), integran nuevas asignaturas con el fin de fomentar la incorporación al mercado laboral de sus estudiantes a través del aprendizaje de contenidos profesionales dentro de su periodo formativo. Así, de este modo, únicamente el 61,5 % de las universidades que en la actualidad imparten estos estudios (16 de las 26) incluyen asignaturas de perfil profesional obligatorias en sus planes de estudio, con una media de 13,5 ECTS —entre 3 y 36 ECTS—, y ocho ofertan, además, asignaturas de carácter optativo dentro de este bloque, con una carga media de 8 créditos.

Dentro de este conjunto de asignaturas es Prácticas en Empresa la que cuenta con una mayor presencia obligatoria (50 % de las titulaciones públicas y el 100 % de las privadas) y una carga media de 9,5 ECTS. No obstante, y al margen de esta asignatura, en los últimos años se han incorporado otros contenidos a la oferta, tanto obligatorios como optativos, en este bloque. Así, entre la oferta actual encontramos, por ejemplo,

asignaturas como Gestión y Creación de Empresas, presente en hasta cuatro universidades (tres de ellas privadas), Profesión del Traductor (obligatoria en dos y optativa en otras tres), Deontología (en dos) o Competencias Profesionales, entre otros ejemplos.

A la vista de los datos, y a pesar de la creciente presencia de este bloque, como hemos comentado, sigue siendo escasa la oferta formativa de índole profesional de carácter obligatorio al margen de Prácticas en Empresas (v. figura 6).

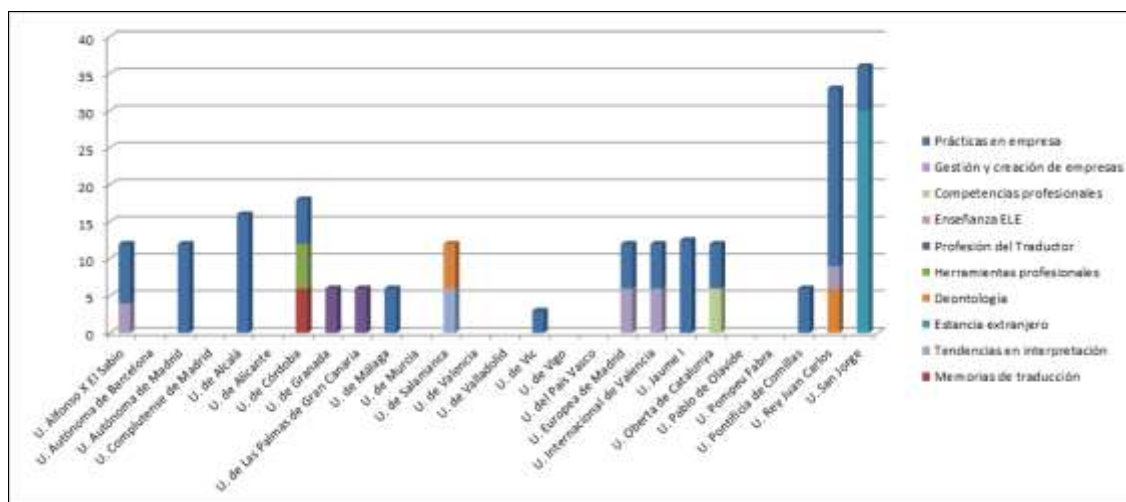


Fig. 6 Distribución de la carga de ECTS en función de las asignaturas obligatorias vinculadas al desarrollo de competencias profesionales

TRABAJO FIN DE GRADO (TFG)

Debido a su naturaleza específica, el último de los bloques de contenido que hemos definido en el presente estudio es el correspondiente al Trabajo de Fin de Grado (TFG), integrado exclusivamente por esta asignatura obligatoria. Tal y como hemos explicado previamente, ha de incluirse en todas las titulaciones en el territorio español a tenor de lo establecido en el RD 1393/2007, y suele ser la última que deben superar los alumnos para concluir sus estudios. En el caso de los estudios de Traducción e Interpretación, el TFG cuenta, de forma habitual, con una carga media de 6 ECTS —tal es el caso de 18 de los 26 programas aquí analizados—, si bien algunas instituciones dedican hasta 14 ECTS en su elaboración¹⁶.

3. Valoración de los contenidos curriculares: aspectos positivos y negativos

Tras analizar con detalle el producto curricular de los estudios de Traducción e Interpretación a nivel de grado en las diferentes universidades españolas, resulta necesario reflexionar sobre las particularidades del mismo, con el fin de identificar sus aspectos positivos y negativos.

En primer lugar, observamos que, aunque las diferentes titulaciones comparten los elementos estructurales marcados por la legislación vigente, las distintas universidades han diseñado con cierta flexibilidad sus planes formativos, planes que no mantienen en

¹⁶ En los últimos años se están llevando a cabo estudios específicos sobre esta asignatura (Roiss, 2015); sus consecuencias didácticas, así como las competencias que ayuda a desarrollar son algunos de los aspectos que se han sido objeto de investigación. No es nuestro objetivo, sin embargo, profundizar en la naturaleza de esta asignatura, sino analizar su papel dentro del diseño curricular.

muchos casos ni siquiera la misma denominación. Además de las titulaciones de Grado en T e I (herencia de las anteriores Licenciaturas en T e I), conviven en el panorama formativo español otros grados mixtos o dobles, que dotan de heterogeneidad a los estudios y permiten ampliar los perfiles formativos de los estudiantes. Este aspecto resulta, a nuestro juicio, de vital importancia, pues estamos de acuerdo con Calvo (2010: 305) cuando afirma que los estudios de T e I *per se* no dan respuesta a los diversos perfiles profesionales identificados para los estudiantes de esta titulación; la enseñanza de lenguas extranjeras, el comercio exterior o la gestión de proyectos de cooperación internacional son tan solo algunas de las salidas profesionales de los graduados en T e I (Morón, 2009), que no siempre encuentran un reflejo en su formación universitaria a nivel de grado.

En segundo lugar, a la luz de los datos, observamos que son cada vez más las universidades que apuestan por incluir estudios de T e I en su oferta formativa, alcanzando en la actualidad la cifra de 26 centros. Este hecho, además de saturar el mercado con un gran número de egresados con un perfil similar anualmente, tiene como consecuencia que universidades muy próximas espacialmente oferten titulaciones y perfiles formativos casi simétricos, lo que podría resultar inviable desde el punto de vista económico e incoherente desde el punto de vista curricular. Desde esta perspectiva, quizá sería necesaria una reorientación de los planes de estudios, con el fin de diseñar programas diferenciados y que garanticen la coherencia curricular.

En tercer lugar, advertimos que, en términos globales, la formación es de carácter generalista, quizá como respuesta a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior o porque, al estar reducida la formación a cuatro años —en contraposición con los planes anteriores de Licenciatura que, en muchos casos, eran de cinco años— resulta complicado abordar contenidos especializados en un margen de tiempo más limitado; sin embargo, son varias las titulaciones que tienden, en cierta medida, a la especialización en sus diseños curriculares, desoyendo así las recomendaciones del Plan Bolonia que defiende la formación generalista para el grado en contraposición con la formación especializada propia de los estudios de máster. Por otra parte, estos recorridos de especialidad no siempre responden a las necesidades reales del mercado, a tenor del último informe sobre el sector de la traducción en España llevado a cabo en la Universidad Europea de Madrid (Rico y García, 2016), lo que tiene como consecuencia una clara disfunción entre la formación recibida por los estudiantes y las necesidades del mundo laboral.

En cuarto lugar, nuestra investigación pone de manifiesto que en los planes específicos de Traducción e Interpretación hay una formación desigual en ambas disciplinas, aunque la mayor parte de las titulaciones sigan conservando la doble denominación. Esta idea no es nueva en los planes de grado, sino que fue ya expuesta por Mayoral (1998) en relación con los primeros planes de diplomatura, lo que refleja que poco se ha hecho a nivel curricular en casi 20 años para dar respuesta a este desequilibrio formativo.

En quinto lugar, tras nuestro análisis, observamos que el número de créditos relacionados con contenidos profesionales y Prácticas en Empresa de carácter obligatorio u optativo no es demasiado significativo, quizá debido al carácter generalista global de los estudios; esta conclusión confirma los resultados obtenidos por Rodríguez de Céspedes (2017), Astley y Torres Hostench (2017) y Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza (2017: 155), que afirman que *«entrepreneurial and professional competences are not generally embedded in the undergraduate T&I curricula, leaving a gap between the academic dimension of training and the actual requirements of employers»*.

En sexto lugar, destaca también la poca atención prestada en los planes de estudio a la Traducción Inversa a la Lengua B (y mucho menos en la C), ya que ni siquiera todas las titulaciones incluyen una asignatura destinada a esta materia (únicamente 17 planes). Este hecho resulta igualmente sorprendente a la luz de los datos, tanto del sector empresarial como del sector autónomo, recogidos en Rico y García (2016) sobre el mercado de la Traducción en nuestro país.

De cualquier forma y pese a estas «pequeñas» disfunciones en la estructuración curricular, estamos convencidos de que la formación, en términos generales, en Traducción e Interpretación en España permite a los estudiantes, además de definir perfiles profesionales versátiles y competitivos, acceder al mercado laboral, a diferencia de otras titulaciones, con competencias lingüísticas, interculturales y tecnológicas sólidas, sin duda competencias clave en la sociedad actual. Por otra parte, esa tendencia a la especialización que hemos identificado en la optatividad de algunas de las titulaciones, les permite también modelar su perfil de egreso, lo que les dota de rasgos diferenciadores a la hora de acceder a un puesto de trabajo y ampliar, así, sus posibilidades de empleabilidad.

4. Conclusiones

El objetivo principal del presente trabajo era analizar desde una perspectiva curricular la formación de los estudiantes de Grado en Traducción e Interpretación en España desde la implantación del plan Bolonia.

Tal y como hemos observado, un número importante de universidades incluyen entre su oferta los estudios de T e I bajo diferentes denominaciones y siguiendo diferentes enfoques curriculares; este hecho pone de manifiesto la importancia social que se atribuye a estos estudios en nuestro país y la gran demanda que presentan a nivel general. Sin embargo, resultaría necesario analizar con más detalle la empleabilidad concreta de los egresados, tanto en términos globales como en función de los diversos perfiles formativos ofertados en las diferentes universidades, con el fin de arrojar luz sobre el éxito real de los estudios, sobre todo en un momento de coyuntura económica incierta como en el que nos encontramos. Por este motivo, algunas instituciones están ya desarrollando planes específicos para medir e incrementar la empleabilidad de sus egresados (Galán-Mañas, 2017).

La implantación del proceso de convergencia europea ha tenido una repercusión clara en la estructuración y conceptualización de los planes formativos: integración de créditos ECTS (en los que no solo se contabilizan las horas presenciales de docencia sino también las horas de trabajo del estudiante), organización del currículo en diferentes tipos de asignaturas (formación básica, obligatorias, optativas y prácticas externas), la inclusión de un Trabajo Fin de Grado al final del periodo formativo, el enfoque en la formación generalista, etc. No obstante, una de las principales metas del proceso de convergencia era la renovación de los enfoques metodológicos en el marco de la Educación Superior. Desde esta perspectiva, resultaría interesante completar estudios curriculares descriptivos como el que presentamos con investigaciones sobre las prácticas metodológicas empleadas en la formación de traductores; de esta forma, se podría disponer de una radiografía mucho más exhaustiva de los diferentes planes formativos implantados.

Por último, el presente artículo indica que la formación de carácter profesional que reciben los estudiantes de Grado en Traducción e Interpretación y los recorridos de especialización que integran las diferentes titulaciones no siempre responden a las

necesidades reales del mercado, por lo que algunos programas han decidido poner en marcha, desde una perspectiva extracurricular, proyectos específicos destinados al desarrollo de competencias profesionales. Tal es el caso del proyecto de innovación educativa «Objetivo: Empleabilidad» desarrollado en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid (Álvarez-Álvarez, Arnáiz-Uzquiza *et al.*, 2016). Propuestas como esta permiten, en cierta medida, completar la formación eminentemente generalista de los estudiantes y desarrollar otras competencias y destrezas no contempladas en el currículo, que les dotarán de más herramientas para el acceso al mundo profesional.

5. Referencias

Álvarez-Álvarez, S. y V. Arnáiz-Uzquiza. 2017. “Translation Graduates under Construction: Do Spanish Translation and Interpreting Studies Curricula Answer the Challenges of Employability?”. En *The Interpreter and Translator Trainer*, 11 (2-3): 139-159. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344812>.

Álvarez-Álvarez, S., Arnáiz-Uzquiza, V., Sánchez-Nieto, M.T. *et al.* 2016. *Objetivo: Empleabilidad. El desarrollo de competencias profesionales en los Estudios de Traducción e Interpretación*. Proyecto de Innovación Docente 2016-2017. Universidad de Valladolid. <<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/20629>> [consulta: 13 de octubre de 2017].

Astley, H. y Torres Hostench, O. 2017. “The European Graduate Placement Scheme: an integrated approach to preparing Master’s in Translation graduates for employment”. En *The Interpreter and Translator Trainer*, 11 (2-3): 204-222. Doi: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344813>.

Calvo Encinas, E. 2010. *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: Perspectiva del estudiantado*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/3488/1/1852574x.pdf>> [consulta: 14 de octubre de 2017].

Comisión Europea (s.d.). *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. <http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en.htm> [consulta: 13 de octubre de 2017].

España. Real Decreto 1385/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Traducción e Interpretación. BOE, 30 de septiembre de 1991, núm. 234, 31773-31775. <<https://www.boe.es/boe/dias/1991/09/30/pdfs/A31773-31775.pdf>> [consulta: 13 de octubre de 2017].

España. Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre de 2001. BOE, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, 49400-49425. <<https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>> [consulta: 13 de octubre de 2017].

España. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, 30 de octubre de 2007, núm. 270. Pág. 44037-44048. <<https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>> [consulta: 13 de octubre de 2017].

European Higher Education Area (EHEA) 1999. *The Bologna Declaration of 1999*. <http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf> [consulta: 13 de octubre de 2017].

European Higher Education Area (EHEA) (s.d.). *Bologna process: European Higher Education Area*. <<http://www.ehea.info/>> [consulta: 13 de octubre de 2017].

- Galán-Mañas, A. 2017. "Programa para la mejora de la empleabilidad de los egresados en traducción e interpretación. Un estudio de caso". En *Conexão Letras*, 12: 153-171. <<http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/75624/42939>> [consulta: 19 de octubre de 2017].
- Hurtado Albir, A. 2001. *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. 2007. "Competence-based Curriculum Design for Training Translators". En *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2): 163-195. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798757>.
- Hurtado Albir, A. 2008. "Compétence en traduction et formation par compétences". En *TTR (Traduction, Terminologie, Rédaction)*, 21(1): 17-65. Doi: <http://dx.doi.org/10.7202/029686ar>.
- Kelly, D. 2002. "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". En *Puentes*, 1: 9-20.
- Kelly, D. 2005. *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester & Northampton: St. Jerome Publishing.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2006. *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*. <https://www.uam.es/novedades/directrices_elaboracion_titulos.pdf> [consulta: 13 de octubre de 2017].
- Morón Martín, M. 2009. "Perfiles profesionales en Traducción e Interpretación: análisis DAFO en el marco de la sociedad multilingüe y multicultural". En *La linterna del traductor*, 4 <<http://www.lalinternadeltraductor.org/n4/dafo-traducccion.html>> [consulta: 13 de octubre de 2017].
- Mayoral Asensio, R. 1998. "Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España". En García Izquierdo, Isabel y Joan Verdegall (eds.). *Los estudios de traducción: Un reto didáctico*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I, 117-130.
- Muñoz Raya, E. 2004. *Libro Blanco Título de Grado en Traducción e Interpretación. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. ANECA*. <https://www.ehu.es/documents/1690128/1704927/libro_blanco_Traduccion_Interpretacion_ANECA.pdf> [consulta: 13 de octubre de 2017].
- Pym, A. 2003. "Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach". En *Meta*, 48 (4): 481-497. Doi: <http://dx.doi.org/10.7202/008533ar>.
- Rico Pérez, C. y Á. García Aragón. 2016. *Análisis del sector de la traducción en España (2014-2015)*. Universidad Europea de Madrid. <<http://hdl.handle.net/11268/5057>> [consulta: 13 de octubre de 2017].
- Rodríguez de Céspedes, B. 2017. "Addressing employability and enterprise responsibilities in the translation curriculum". En *The Interpreter and Translator Trainer*, 11 (2-3): 107-122. Doi: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344816>.
- Roiss, S. 2015. "El Trabajo de Fin de Grado en el Grado de Traducción e Interpretación: evaluación de competencias y contenidos asociados al título. Estudio analítico y consecuencias didácticas". En *Quaderns*, 22: 273-288.
- Working Group on Employability. 2009. *Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28-29 April 2009*. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf> [consulta: 13 de octubre de 2017].