



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Departamento de Traducción e Interpretación, Lenguas Romances, Estudios Semíticos
y Documentación**

LA AUTO-REVISIÓN COMO HERRAMIENTA EN LA
ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

Doctorando:

Vº Bº del Director:

Astrid Schmidhofer

Dra. M.^a del Carmen Balbuena Torezano

TITULO: *El papel del análisis de errores en la enseñanza de la traducción*

AUTOR: *Astrid Schmidhofer*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a todas las personas que directa o indirectamente han contribuido a que esta tesis haya sido posible. Os agradezco a todos de corazón vuestra ayuda, vuestro apoyo y vuestra confianza.

A la Dra. M. Carmen Balbuena Torezano por aceptar la dirección de esta tesis, su apoyo, la buena sintonía que hubo desde el primer momento y su paciencia.

A Jose M. Gallardo Cruz por la revisión del texto, el asesoramiento lingüístico y la ayuda tecnológica. Y saber comprenderme durante las épocas en las que estaba plenamente dedicada a la tesis.

Al Dr. Eduardo J. Jacinto García por la revisión del texto y el asesoramiento lingüístico.

Al Dr. Heiko Ahmann por el análisis conjunto de dificultades de traducción, los numerosos debates sobre la traducción y su enseñanza y la ayuda tecnológica.

A mis padres, Renate Schmidhofer y el Dr. Ernst Schmidhofer, por su asesoramiento en cuestiones históricas y lingüísticas y su apoyo.

Al Dr. Lew Zybatow y la Dra. Alena Petrova por apoyarme en mi trayectoria en la Universidad de Innsbruck.

A todos mis compañeros de la Universidad de Innsbruck y la Universidad Europea de Madrid por su amistad y el intercambio de pareceres sobre cuestiones traductológicas y lingüísticas.

Y a mis estudiantes, muy especialmente a aquellos que han participado en este proyecto didáctico. El trabajo con vosotros me hace disfrutar de mi profesión día tras día.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
PARTE I: ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN	
CAPÍTULO 1: LA VALORACIÓN DE TRADUCCIONES.....	15
1.1. Consideraciones previas	15
1.2. Los procedimientos de valoración	16
1.3. La falta de un enfoque común.....	22
1.4. Un problema central: la subjetividad	26
1.5. Sistemas para la valoración de traducciones	32
1.5.1. Modelos basados en la comparación entre TO y TM	33
1.5.1.1. El modelo de Reiß (1971).....	33
1.5.1.2. El modelo de House (1977 y 1997).....	35
1.5.1.3. El modelo de Gouadec (1981).....	38
1.5.1.4. El modelo de Larose (1992).....	40
1.5.1.5. Comparación entre los modelos de Reiß, House, Gouadec y Larose	42
1.5.2. Modelos centrados en el TM.....	45
1.5.2.1. La equivalencia dinámica de Nida y Taber (1969)	45
1.5.2.2. Las reseñas literarias.....	46
1.5.2.3. Modelos relativos al espacio de la traducción.....	47
1.5.3. La valoración en la industria de la traducción.....	51
1.5.3.1. Las normas de calidad.....	55
CAPÍTULO 2: LA VALORACIÓN DE TRADUCCIONES EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA	57
2.1. Aspectos generales	57
2.1.1. Definición de conceptos	57
2.1.2. Qué evitar en la evaluación.....	59
2.1.3. Propuestas generales para la evaluación.....	60
2.1.4. La evaluación de traducciones antes de la implantación del EEES.....	64
2.2. Tipos de evaluación	66
2.2.1. La evaluación diagnóstica sumativa y formativa.....	67
2.2.1.1. La evaluación sumativa	67
2.2.1.2. La evaluación diagnóstica	69
2.2.1.3. La evaluación formativa.....	70

2.2.2. La evaluación holística y analítica	72
2.2.2.1. Sistemas holísticos.....	74
2.2.2.1.1. El sistema BEST	74
2.2.2.1.2. El sistema holístico-componencial de Williams	77
2.2.2.1.3. Comparación entre resultados de evaluación analítica y holística.....	79
2.2.3. La evaluación por estándares de calidad y objetivos de aprendizaje	79
2.2.4. La evaluación normativa y la evaluación por criterios.....	80
2.3. Sistemas de calificación anteriores al EEES	82
2.3.1. Sistemas basados en la Teoría del sentido.....	83
2.3.2. Sistemas funcionalistas.....	87
2.3.3. Comparación de ambos sistemas	92
2.3.4. Sistemas combinados	93
2.4. La evaluación y la práctica profesional.....	96
 CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	
3.1. El Espacio Europeo de Educación Superior.....	101
3.2. La aplicación del nuevo paradigma educativo	104
3.2.1. La enseñanza del EEES	104
3.2.1.1. El concepto de competencia.....	104
3.2.1.2. Crítica al concepto de competencia	108
3.2.1.3. La enseñanza centrada en resultados	110
3.2.1.4. La enseñanza centrada en el estudiante	111
3.2.2. La evaluación en el EEES.....	114
3.2.2.1. El papel de la evaluación.....	114
3.2.2.2. La evaluación de las competencias	116
3.2.2.3. Agentes, formatos e instrumentos de evaluación.....	118
3.3. El EEES y la formación de traductores.....	121
3.3.1. El socioconstructivismo y la enseñanza de la traducción	121
3.3.2. La adquisición de la competencia traductora.....	123
3.3.2.1. Modelos de competencia traductora	126
3.3.2.1.1. El modelo PACTE	126
3.3.2.1.2. El modelo EMT	129
3.3.2.1.3. Comparación de ambos modelos.....	130
3.3.2.2. La adquisición de la competencia traductora	131

3.3.2.3. La evaluación de la competencia traductora.....	133
3.3.2.4. Ventajas e inconvenientes del uso del concepto %competencia traductora+en la enseñanza de la traducción	135
3.3.3. La enseñanza de la traducción en el EEES	136
3.3.3.1. El taller constructivista	136
3.3.3.2. El aprendizaje por tareas o problemas	137
3.3.3.3. Los proyectos de traducción	139
3.3.4. La evaluación de la traducción en el EEES.....	143
3.3.4.1. Formatos de evaluación	143
3.3.4.1.1. Pruebas de traducción	144
3.3.4.1.2. Ejercicios de traducción comentada.....	144
3.3.4.1.3. Portafolio o carpetas de aprendizaje	146
3.3.4.1.4. Diarios reflexivos o de aprendizaje.....	147
3.3.4.1.5. Cuestionarios	147
3.3.5. La integración el mundo laboral de la traducción	147
3.3.5.1. La simulación de la labor del traductor profesional	148
3.3.5.2. Una evaluación según criterios económicos	151
CAPÍTULO 4: LA EVALUACIÓN FORMATIVA	153
4.1. La evaluación formativa: principios y aplicación práctica.....	153
4.1.1. Orígenes, definiciones y conceptos relacionados.....	153
4.1.2. Objetivos de la evaluación formativa.....	157
4.1.3. Las características de la evaluación formativa	161
4.1.3.1. Procedimientos de evaluación formativa.....	161
4.1.3.2. La retroalimentación	166
4.1.3.3. Tratamiento de los errores.....	167
4.1.3.4. Agentes de la evaluación formativa	168
4.1.4. Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa	169
4.2. La evaluación formativa y la formación de traductores.....	170
PARTE II: LA AUTO-REVISIÓN COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA CLASE DE TRADUCCIÓN	
CAPÍTULO 5: LA AUTO-REVISIÓN EN LA SENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN.....	175
5.1. Descripción de la aplicación en el aula.....	175
CAPÍTULO 6: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	177

CAPÍTULO 7: MARCO EPISTEMOLÓGICO.....	181
7.1. Conceptos traductológicos.....	181
7.2. Conceptos didácticos	187
7.2.1. La enseñanza constructivista.....	187
7.2.2. Antecedentes específicos de la didáctica de la traducción.....	188
7.2.3. La auto-revisión en la enseñanza de lenguas	189
7.2.4. La elaboración de un producto bifásico.....	194
CAPÍTULO 8: CONTEXTO EDUCATIVO.....	197
8.1. Objetivos de aprendizaje y horizonte de expectativas.....	197
8.2. Descripción de la asignatura y de la población.....	199
CAPÍTULO 9: PARÁMETROS DE REALIZACIÓN	201
9.1. Procedimiento aplicado	201
9.2. Cronograma	202
9.3. Textos de las entregas.....	205
9.4. Guía de revisión.....	210
9.5. Clasificación y corrección de los errores	214
9.6. Metodología de análisis	219
CAPÍTULO 10: RESULTADOS.....	223
10.1. Análisis cuantitativo de los errores.....	223
10.1.1. Datos globales	223
10.1.2. Datos según categorías	227
10.1.3. Datos según estudiantes.....	232
10.2. Análisis cuantitativo de las entregas.....	242
10.2.1. Problemas en la comprensión de las marcas.....	242
10.2.2. Reacciones a los comentarios de corrección	243
10.2.3. Errores en las versiones finales	251
10.2.3.1. Correcciones no logradas.....	251
10.2.3.2. Correcciones parciales	253
10.2.3.3. Errores nuevos en las segundas versiones	254
10.2.4. Cambios adicionales en las versiones finales	256
10.2.5. La transferencia de estrategias resolutivas entre aspectos textuales comparables.....	257
10.2.6. Las estrategias de corrección.....	262
10.2.6.1. Relación de las estrategias de corrección observadas	263

10.2.6.2. Estrategias observadas en la categoría de expresión (A)	265
10.3. La perspectiva de los estudiantes	266
10.3.1. Ideas preliminares de los estudiantes	267
10.3.2. Las guías de revisión	270
10.3.3. El comportamiento de los estudiantes.....	274
10.3.4. Los cuestionarios finales.....	276
CAPÍTULO 11: DIFICULTADES HALLADAS EN LA APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA	281
11.1. Dificultades relacionadas con la corrección.....	281
11.2. Diferencias relacionadas con el análisis de los datos.....	284
CONCLUSIONES	287
Consecución de los objetivos de investigación	287
Valoración de la auto-revisión como herramienta de evaluación y aprendizaje.....	297
Sugerencias para aumentar la efectividad del procedimiento	301
Valoración personal del estudio	303
BIBLIOGRAFÍA.....	305
Anexo 1: Entregas y memorias de traducción	325
Anexo 2: Texto de la evaluación diagnóstica y extractos analizados en el aula	00
Anexo 3: Textos para el trabajo en clase	00
Anexo 4: Examen final	00
Anexo 5: Cuestionarios	00

Listado de tablas, cuadros y gráficos

Tabla 1: Comparación entre los modelos de Reiß (1971), House (181/1991), Gouadec (1981 y Larose (1991).....	44
Tabla 2: Procedimientos de calidad en la industria de la traducción según Drugan (2013).....	53
Cuadro 1: Baremos BEST para la evaluación de la traducción directa.....	75
Tabla 3: Sistema holístico-funcional de Williams (2013)	78
Cuadro 2: Faltas de traducción según Delisle (1993), traducción de Hurtado Albir (2011: 291).....	84
Cuadro 3: Problemas de traducción según Nord (1996 y 2006)	88
Cuadro 4: Principios didácticos según Nord (1996)	89
Tabla 4: Comparación entre los sistemas de calificación de la teoría del sentido (Delisle, 1993) y del funcionalismo (Nord, 1996 y 2006)	92
Cuadro 5: Sistema de calificación de Fernández Guerra (2002) (1)	94
Tabla 5: Sistema de calificación de Fernández Guerra (2002) (2)	95
Tabla 6: Sistema de calificación de Fernández Guerra (2002) (3)	95
Cuadro 6: Componentes comunes del concepto de la %competencia+ (Domínguez y Hermosilla, 2010:70).....	106
Tabla 7: Competencias transversales según el proyecto Tuning (2006).....	107
Tabla 8: Competencias específicas según Delgado et al. (2005)	107
Tabla 9: Comparación entre los enfoques tradicional y enfoque socioconstructivista.....	114
Cuadro 7: Evaluación por competencias según De la Mano González y Moro Cabero (2007).....	118
Imagen 1: Modelo original de PACTE de la competencia traductora (2001)	127
Imagen 2: Modelo revisado de PACTE de competencia traductora (Hurtado Albir, 2011).....	128
Imagen 3: Modelo EMT de competencia traductora (2009)	130
Cuadro 8: Tareas para evaluar la competencia traductora según Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015)	134
Cuadro 9: Fases para el trabajo con encargos auténticos en clase según Krenzler-Behm (2013).....	141
Imagen 4: Círculo de evaluación formativa (McMillan, 2007:3).....	163
Tabla 10: Las cinco estrategias clave de la evaluación formativa (William, 2011: 46).....	164

Imagen 5: Elementos clave de la evaluación formativa según CERI (2008)	165
Cuadro 10: Procedimientos de evaluación formativa según Canabel García y Castro Martín (2012: 219)	169
Tabla 11: Cronograma de la asignatura	204
Cuadro 11: Guía de revisión de la asignatura	213
Tabla 12: Sistema de corrección	217
Tabla 13: Datos globales del análisis	223
Tabla 14: Porcentaje sobre el total de errores según categorías	227
Tabla 15: Errores según categorías (porcentajes)	228
Tabla 16: Errores totales por estudiantes (números absolutos)	233
Tabla 17: Errores totales por estudiantes (porcentajes)	233
Tabla 18: Errores por estudiantes y entrega (números absolutos)	236
Tabla 19: Errores por estudiantes y entrega (porcentajes)	237
Cuadro 12: Cuestionario inicial de la asignatura	267
Cuadro 13: Cuestionario de fin de curso	277
Tabla 20: Propuesta de calificación de un producto bifásico	302

Introducción

· *Antecedentes*

La implementación del EEES durante la primera década de este siglo ha supuesto profundos cambios en el panorama universitario europeo. Aparte de promover una mayor homogeneidad entre los sistemas universitarios de los diversos países, que se manifiesta en una mayor equiparación de las carreras, un sistema universal de créditos y una mejor colaboración y movilidad, el EEES también ha traído consigo un nuevo paradigma educativo, de orientación socioconstructivista, que está en proceso de transformar la forma de enseñar y aprender con la que crecimos todos los que estudiamos en la época anterior al EEES. A diferencia de la enseñanza tradicional, que se basaba en la transmisión de conocimientos del docente al alumnado, el nuevo paradigma está enfocado hacia el desarrollo de competencias transferibles que no están ligadas a conocimientos concretos. Este cambio de perspectiva está indudablemente relacionado con la orientación hacia el mercado laboral de los estudios universitarios en el EEES, un mercado que debido a los rápidos cambios a los que está sujeto demanda egresados con un perfil versátil y una profunda capacidad de adaptación a circunstancias nuevas.

Como el desarrollo competencial tiene un cariz individualista, pues varía según factores propios de cada estudiante, el EEES prevé una enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante con una retroalimentación lo más personalizada posible, lo que ha acarreado una transformación contundente de las aulas con nuevas formas de aprender y enseñar y cambios en los roles de docente y discente.

Naturalmente, estos cambios han afectado también a la formación universitaria de los traductores, que se orienta cada vez más hacia el desarrollo de la competencia traductora. La enseñanza de la traducción en la actualidad busca formas de desarrollar esta competencia –sobre cuya descripción, por cierto, existen fuertes divergencias, como se detallará en el epígrafe 3.3.2–, hasta que el estudiante alcance el grado necesario de dicha competencia para el ejercicio de la profesión.

· *Objetivos*

El desarrollo individual de competencias y la orientación hacia la profesión traductora son los principios que han guiado el diseño de nuestro estudio, que constituye un procedimiento innovador para la enseñanza de la traducción. En concreto, se trata de un procedimiento de evaluación formativa, basado en una auto-revisión guiada, en el transcurso del cual los estudiantes repasan y corrigen sus propias traducciones, después de que el docente haya señalado los errores según un sistema de marcas, para elaborar una versión final. Este procedimiento pretende fomentar tanto el aprendizaje individual, pues los estudiantes reciben retroalimentación sobre sus errores particulares y se ven forzados a averiguar en qué han fallado, como la capacidad de revisión de los propios textos y una actitud perseverante y perfeccionista, imprescindibles para cualquier traductor profesional.

· *Hipótesis de partida*

Partimos, pues, de la siguiente hipótesis de partida: la auto-revisión de las propias traducciones, estimula y desarrolla en el discente competencias de análisis y síntesis, la reflexión crítica, la actitud perseverante, y la búsqueda de salidas a los problemas traductológicos, competencias todas ellas que el traductor profesional ha de tener a la hora de llevar a cabo su profesión. Con ello, la elaboración de esta herramienta y la aplicación de este procedimiento creará un ambiente muy similar al escenario laboral real futuro, en el que ya no contarán con la revisión de un docente que les guíe en aquellos casos de traducciones difíciles.

· *Metodología*

El procedimiento que proponemos en esta investigación combina la valoración de la traducción, que es la base para las acciones correctoras que incitamos, con una evaluación formativa individualizada. Estos dos son, por tanto, las dos cuestiones que se abordan en la primera parte de este estudio, que recoge los antecedentes y el estado de la cuestión de dichos temas. Consta de cuatro capítulos que describiremos brevemente a continuación.

En el primer capítulo nos centraremos en la noción de la valoración de la traducción, sus diferentes ámbitos de aplicación y sus procedimientos, al igual que algunos aspectos problemáticos como la subjetividad y la falta de un enfoque común. Al final del capítulo presentaremos algunos de los sistemas generales de valoración que han sido desarrollados por los especialistas. El segundo capítulo se centrará en la valoración de la traducción en el ámbito de la formación de traductores. Tras diferenciar los conceptos clave, resumiremos algunos aspectos generales y describiremos en detalle los diferentes tipos y sistemas de evaluación/calificación que en este ámbito se aplican a las traducciones realizadas por los estudiantes. El tercer capítulo versará sobre el impacto que la implementación del EEES ha supuesto para la formación de traductores. Tras un breve recorrido de los principios del EEES y su impacto en la enseñanza y la evaluación, indagaremos en los antecedentes de la enseñanza socioconstructivista en el ámbito de la formación de traductores. Después, presentaremos diferentes concepciones de la competencia traductora, objetivo de la formación en traducción en el EEES, y las maneras de evaluarla y desarrollarla. A continuación, detallaremos las diversas nuevas formas de enseñar y evaluar que se han planteado para el ámbito de la formación de traductores en el EEES; cerraremos el capítulo con algunas propuestas de acercar dicha formación al mundo profesional. El cuarto capítulo estará dedicado a la evaluación formativa. Empezaremos relatando sus orígenes y ofreciendo una recopilación de las diferentes definiciones, para a continuación describir sus objetivos y características y presentar, al final, los procedimientos de evaluación formativa que se han propuesto para la formación universitaria de traductores.

La segunda parte de nuestra tesis comprende la descripción y los resultados del procedimiento experimental aplicado. Tras una breve visión de conjunto (capítulo 5), detallaremos los objetivos (capítulo 6), el marco epistemológico, es decir, los conceptos traductológicos y didácticos utilizados (capítulo 7), el contexto educativo (capítulo 8) y los parámetros de realización, que incluyen los procedimientos, el material y la metodología de análisis (capítulo 9). El capítulo 10 presentará finalmente los resultados obtenidos

desde diversas perspectivas. Comenzará con un estudio cuantitativo que comprende una valoración global, un análisis según las categorías de errores y un análisis de la evolución individual de los participantes. Continuará con un estudio cualitativo en el que se analizan aspectos relacionados con la corrección y las estrategias aplicadas por los estudiantes mediante ejemplos concretos de los textos. El capítulo finalizará con la presentación de los resultados de testimonios de los estudiantes, que incluyen los cuestionarios preliminares, las memorias de traducción y los cuestionarios finales. La parte experimental concluye con un capítulo (capítulo 11) que describe las dificultades que hemos hallado durante la realización del proyecto didáctico, principalmente en la corrección de los textos y el análisis de los datos.

Por último, presentaremos las conclusiones, que analizarán la consecución de los objetivos y la valoración del procedimiento propuesto como herramienta para la enseñanza de la traducción en el marco competencial. Al final se debatirán propuestas de mejora para un futuro uso de esta herramienta.

El estudio comprende también varios anexos que incluyen las entregas y memorias de traducción (anexo 1), el texto de evaluación diagnóstica y los extractos analizados en clase (anexo 2), los textos que se trabajaron en el aula (anexo 3), el examen final (anexo 4) y los cuestionarios inicial y final (anexo 5).

Todas las citas en lenguas extranjeras, que son especialmente frecuentes en la primera parte, se han traducido al español en notas al pie de página. A menos que se indique lo contrario, todas estas traducciones fueron realizadas por la autora.

Córdoba, enero de 2016

CAPÍTULO 1: LA VALORACIÓN DE TRADUCCIONES

1.1. Consideraciones previas

La valoración de traducciones es una actividad que se realiza en diversos ámbitos, que se pueden agrupar en dos grandes grupos:

- a) el ámbito académico, en el que por un lado se realizan valoraciones en el marco de la formación de traductores y por otro el discurso académico en materia de traducción (incluidas las reseñas literarias) y
- b) el ámbito profesional donde se evalúan las traducciones realizadas dentro del mundo empresarial.

Aunque podemos incluir toda la actividad valoradora bajo el denominador común de %valoración+, se emplean términos diferentes en cada una de estas áreas. Mientras en el ámbito de la formación se prefiere el término %evaluación+ (*Evaluierung* en alemán y *assessment* en inglés)¹, en el ámbito literario se suele emplear el término de %crítica+(*Übersetzungskritik* y *translation critique*) y, en el ámbito empresarial, los términos %gestión+ y %control de calidad+(*Qualitätsmanagement/-kontrolle* y *quality management/control*).

Estos términos reflejan igualmente la orientación de cada uno de estos ámbitos: el ámbito formativo se dedica a estimar los conocimientos, aptitudes y el rendimiento de los estudiantes²; las críticas literarias, en cambio, valoran la adecuación de una traducción para una obra concreta y/o los destinatarios de la traducción. Y, en el mundo empresarial, el objetivo consiste en proporcionar un producto que corresponda a unos estándares de calidad, ya sean o no predefinidos.

La distinción esbozada en el párrafo introductorio acerca de las áreas en las que se lleva a cabo la valoración de traducciones se corresponde, con matices, con las clasificaciones de otros autores. Así, Hönig (1997: 197) plantea la pregunta acerca de quién necesita evaluar traducciones y nombra los siguientes tres grupos:

¹ Definiremos con más precisión el término %evaluación+ en el capítulo 2, trazando una distinción entre este y el término %calificación+. Ambos se usan con frecuencia en el ámbito formativo, a veces de forma sinónima, aunque *per definitionem* se trata de actividades diferentes.

² Seguimos la tercera de las acepciones del término %evaluar+ que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española en su 22ª edición.

- a) los usuarios de las traducciones que deseen obtener información sobre la calidad de una traducción para determinar la relación entre los costes y los beneficios;
- b) los traductores profesionales para desmarcarse de la competencia barata pero menos cualificada³;
- c) y, por último, los estudiantes de traducción, si desean avanzar en su aprendizaje y mejorar la calidad de sus textos.

Por su parte, Martínez Melis y Hurtado Albir distinguen entre las siguientes áreas en la evaluación de la traducción (2001: 273-275):

- a) la evaluación de traducciones publicadas (predominantemente textos literarios y sagrados);
- b) la evaluación en la práctica profesional (predominantemente textos jurídicos, económicos, técnicos y comerciales);
- c) y la evaluación en el ámbito de la enseñanza, que estudia, ante todo, las nociones del %error+ y del %problema de traducción+.

Hatim y Mason (1997: 197) proponen una división entre

- a) actividades para valorar la calidad de traducciones, crítica de traducciones y control de calidad de traducciones por un lado y
- b) la evaluación de la actuación por otro⁴.

En este capítulo introductorio profundizaremos en el estudio de los procedimientos para la valoración de traducciones (1.2), la ausencia de un enfoque común (1.3) y el problema de la subjetividad (1.4). Finalmente, presentaremos una serie de modelos desarrollados en el ámbito académico y procedimientos que se aplican en el mundo profesional (1.5).

1.2. Los procedimientos de valoración

Según Lauscher (2006: 57), valorar es una actividad que depende del sujeto que la realiza y de la situación en la que se ejecuta (*subjekt- und situationsabhängige Tätigkeit*). Es por lo tanto necesario describir las variables

³ Vid. igualmente Lauscher (2006: 55), quien resalta la importancia de la evaluación de la calidad de la traducción para el estatus profesional y social de los traductores.

⁴ Vid. lo expuesto por Schmitt (1997: 301-302), quien distingue entre %enseñanza+ (*Lehre*) y %práctica profesional+ (*Praxis*).

de la situación de evaluación que son: ¿quién valora?, ¿qué se valora?, ¿para quién se valora?, ¿con qué finalidad se valora?, ¿cómo se valora? y ¿dónde y cuándo se valora?

De entre estas cuestiones, las que más interés han suscitado entre los teóricos son, sin duda por ser las cuestiones más generales y más complejas, el *qué* y el *cómo*.

Con respecto al *qué*, suele trazarse una distinción entre la valoración del producto y la del proceso traductor. Existe unanimidad, en el ámbito traductológico, con respecto a la definición del producto, es decir, el texto traducido; no ocurre, sin embargo, lo mismo con respecto al proceso. Este término se usa de cuatro maneras diferentes:

- Un número importante de autores lo emplean para referirse al proceso mental que desarrolla el sujeto al traducir⁵.
- Otro uso menos extendido es para designar los procedimientos empleados⁶.
- Otros autores usan este término para referirse a los diversos aspectos relacionados con la traducción como acto comunicativo. Sirvan como ejemplo las palabras de Ammann (1993: 435-436):
 %Bei der Prozeßkritik geht es um die Art und Weise, wie sich die translatorische Handlung in das allgemeine soziale Handlungsnetz einfügt+⁷.
- La última definición hace referencia a las fases de la labor del traductor. Se emplea principalmente en el mundo profesional y engloba todos los pasos que se siguen en un proyecto de traducción, desde la iniciación de la traducción, la preparación del texto, la realización propiamente dicha de la traducción, el control de calidad y la gestión del proceso⁸.

En las valoraciones del producto, es decir, del texto traducido, pueden distinguirse dos planteamientos básicos:

⁵ Vid. Hurtado Albir (2001: 311-314), Kußmaul (1995) y Séguinot (1989). Vid.

⁶ Vid. Chamosa (1997: 36).

⁷ %En el caso de la crítica del proceso, se trata de la manera en la que la acción traductora se integra en el entramado social general de acciones+ A este respecto, vid. lo expuesto por Hurtado Albir (2001: 314).

⁸ Para una descripción detallada, vid. Mertin (2006: 259-400).

- Los modelos que defienden que la valoración de una traducción debe basarse en la comparación entre el TO y el TM. Entre los teóricos de esta línea, destacaremos a Reiß (1971) y House (1981 y 1997) como las más influyentes⁹.
- Los modelos orientados en el destinatario, como el enfoque de Nida (1964 y 1969) y los modelos basados en la teoría del escopo como los de Nord (2006a) y Ammann (1993:439)¹⁰.

En nuestra opinión, estas dos líneas no son excluyentes sino complementarias, pues la valoración siempre se enmarca en un contexto de actuación. Es este contexto el que determinará si la valoración del texto traducido debe enfocarse principalmente como texto subsidiario de otro o como texto independiente y parte de un sistema de producciones lingüísticas en LM¹¹.

Con respecto al *cómo* de la valoración, reflejaremos la clasificación de Martínez Melis y Hurtado Albir (2001: 283), que proponen una división en las siguientes tres categorías:

- la valoración intuitiva, que se basa en la impresión subjetiva y carece de criterios;
- la valoración parcial, que solo tiene en cuenta algunos de los factores involucrados en la traducción;
- y la valoración razonada, que usa escalas basadas en criterios objetivos y asigna un valor a las diferentes categorías de errores.

Es este último tipo el más apropiado según estas dos autoras¹² y existen muchos autores que postulan principios similares. Ya en 1989 (15-16), Williams estableció como criterios básicos de evaluación los principios de *fiabilidad* (*reliability*), reflejada en decisiones consistentes y criterios estables, y *validez*

⁹ Vid. epígrafe 1.5.1.

¹⁰ Vid. epígrafe 1.5.2.

¹¹ Vid. también Ammann (1993: 437).

¹² Según Martínez Melis y Hurtado Albir (2001:283), el método debe reunir las siguientes condiciones: a) el uso de criterios objetivos que definen categorías de errores, b) la determinación del impacto del error según criterios funcionalistas, c) la apreciación de las soluciones logradas, y d) la flexibilidad echando mano de la valoración parcial cuando la situación lo requiere. Para el marco en el que debería realizarse la valoración, establecen las siguientes condiciones: a) El evaluador debe usar criterios concretos que el evaluado debe conocer; b) Dichos criterios dependen del contexto de la valoración y su función; c) Se debe definir claramente qué se valora y en qué nivel.; d) El evaluador debe establecer los indicadores que le permiten valorar la competencia del evaluado.

(*validity*), que se mide por el grado en el que los resultados permiten sacar conclusiones acerca de los rasgos del público al que va destinado el texto. En el panorama español, encontramos la voz de Elena (1999: 10), quien exige que la valoración de traducciones *deberá delimitar su objeto, someterse a un método riguroso, y fijar unos objetivos claros y precisos*. Igualmente hallamos representantes del ámbito germano, como Schippel (2006: 7), quien, remitiéndose al modelo de Reiß (1971), habla de una valoración que sea *nachvollziehbar, transparent y kriteriengeleitet*¹³.

Al margen de esta coincidencia en las líneas generales, solo parece existir consenso de que no hay, a día de hoy, un modelo generalizado y validado¹⁴. Discrepa de esta postura Lauscher (2006: 55-56), quien, basándose en los modelos de Reiß (1971) y House (1981/1997), ve un consenso acerca de los procedimientos de valoración que consistiría en que *auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Definition von Translation und Translat wird eine Methode des Textvergleichs entwickelt, aus der sich das Qualitätsurteil über ein Translat ergibt*¹⁵.

En el plano del desarrollo de la evaluación, Chamosa (1997: 38-39) y House (1997: 166-167) distinguen dos fases fundamentales, una de análisis y otra de emisión de un juicio de valor basado en dicho análisis. House (1997) ofrece una descripción detallada de este proceso indicando que la primera fase debe abarcar el análisis, la descripción y la explicación fundamentados en conocimientos lingüísticos y la investigación empírica; la segunda consistiría en un juicio basado en valores, cuestiones de adecuación y relevancia y preferencias personales. Esta autora destaca también la importancia de hacer explícitos los motivos del juicio emitido, puesto que ello puede iniciar un debate científico, algo que es imposible si solo se cuenta con un juicio de valor sin fundamentación argumentada.

Otro factor determinante sobre si el juicio emitido será favorable o no son las llamadas normas de traducción que se desprenden de los modelos teóricos

¹³ *comprendible, transparente y basada en criterios*

¹⁴ *Vid. epígrafe 1.4 y Hönig (1997: 200), Hurtado Albir (2001: 158), Rosenmund (2001: 303), Horn (2006: 109), Martín Martín (2010: 230) y Marais (2013: 14).*

¹⁵ *basándose en definiciones científicas del proceso y del resultado de la traducción, se desarrolla un método de comparación de textos mediante el cual se obtiene una evaluación de la calidad del producto de la traducción*

acerca del lenguaje y de la traducción en boga en cada momento y las expectativas de las diferentes personas (iniciador de la traducción, usuario, final, crítico) involucradas. Apunta Chamosa (1997: 38) que todo intento de valoración y descripción de traducciones trata de alguna manera de encontrar los criterios que permitan afirmar que una determinada traducción se atiene o no a la norma, que un determinado traductor sigue o no las normas de traducción vigentes en un determinado momento histórico¹⁶. Encontramos una definición de norma en De Felipe (2004: 2), quien remitiéndose a Toury (1995), habla de la existencia de unas regularidades de comportamiento en traducción dentro de una situación sociocultural específica¹⁷. Sin embargo, resulta muy difícil determinar con exactitud cuáles son las normas de traducción vigentes en cada momento debido a su especificidad socio-cultural y su inestabilidad (Nord, 2011:29 y Toury, 1995: 61-62)¹⁸. Nord (2011: 30) pronostica, y hasta el momento con acierto, que nunca habrá un estándar de calidad aceptado por todas las culturas, pero expresa la esperanza de que pueda haber una teoría general de la traducción.

Esta misma autora (2011: 38), remitiéndose a Searle (1969), distingue entre dos tipos de convenciones traslativas: las regulativas y las constitutivas (*regulative und konstitutive Translationskonventionen*). Las regulativas son formas ampliamente aceptadas para la solución de problemas de traducción en un nivel inferior al nivel textual (nombres propios, etc.), mientras que las constitutivas determinan lo que se acepta en una cultura como traducción (frente a adaptaciones o versiones). Del conjunto de convenciones constitutivas puede deducirse el concepto de traducción de una cultura y las expectativas de sus miembros frente a un texto señalado como texto traducido.

Nord (2011: 41-44) también incide en que estas normas no están explicitadas y enumera varias formas de determinarlas. Estas comprenden el

¹⁶ Vid. también los comentarios de Larose (1992: 243), Kiraly (2000: 13 y 67) y Neubert (2000: 5).

¹⁷ Vid. Toury (1995): Toury establece el concepto de la norma inicial, que describe la mayor o menor conservación de los fenómenos asociados a la cultura de origen del TO en el TM. También distingue entre normas preliminares (*preliminary norms*) relacionados con la política de traducción y normas operacionales (*operational norms*) que influyen en las decisiones tomadas durante la realización de la traducción.

¹⁸ Vid. también lo expuesto por De Felipe (2004: 8).

análisis de un amplio número de muestras¹⁹, de las críticas de traducciones, de las manifestaciones teóricas o de las reacciones de los lectores. Nord propone un procedimiento de tipo *bottom-up*, que consistiría en analizar cómo diferentes traductores han solucionado problemas de traducción concretos y qué soluciones son preferidas por la mayoría de ellos.

Una definición de la norma de hoy, en las culturas occidentales, es ofrecida por Reiß y Vermeer (1991: 135)²⁰:

Heute dagegen gilt eher das Ideal des *„kommunikativen Übersetzens“* (ö), eine Übersetzung, der man zumindest sprachlich nicht die Übersetzung ansieht; eine Übersetzung, die in der Zielkultur bei gleicher Funktion unmittelbar der (alltäglichen, literarischen oder künstlerisch-ästhetischen) Kommunikation dienen kann und dabei dem Original (möglichst) in allen seinen Dimensionen (syntaktisch, semantisch und pragmatisch) gleichwertig, äquivalent ist²¹.

El motivo de esta preferencia reside, según estos autores, en que en la actualidad se traduce un número muy superior de textos de uso al de textos literarios. Asimismo, en el caso de estos últimos, el público al que van destinados es mucho más amplio y diverso que antaño y espera que en la lectura de una obra literaria no se perciba que se trata de un texto traducido sino que la traducción se lea como una obra original²².

Del mismo modo, estas observaciones son reflejo del paradigma lingüístico imperante hoy día que considera el lenguaje ante todo como un medio para comunicarse. Esta concepción también forma la base de las

¹⁹ Vid. igualmente lo expuesto por Chamosa (1997: 46).

²⁰ Reiß y Vermeer (1991: 133-139) distinguen entre *traducción* (*Übersetzung*) y *adaptación* (*Bearbeitung*). Entre los tipos de traducción, nombran la traducción interlinear, la traducción literal, la traducción filológica, la traducción comunicativa y la traducción creativa. Los autores hablan de *adaptación* cuando se modifica el texto por uno de los siguientes motivos: 1. Ya no se pretende proporcionar información sobre una oferta de información a un receptor del TM comparable al receptor del TO; 2. El TM se elabora con fines comunicativos diferentes de los que gobernaron la redacción del TO; 3. En el texto traducido se han modificado uno o varios rasgos del texto de manera consciente e intencionada. El término de *traducción comunicativa* (*communicative translation*) también es clave en la obra de Newmark (1991), quien lo opone a la *traducción semántica* (*semantic translation*). Newmark considera estas dos formas de traducir como los polos opuestos de un continuo. La traducción comunicativa se centra en el lector, pretende transmitir la intención del autor, adapta el contenido cultural, se orienta en el efecto y se lee con facilidad. La traducción semántica, en cambio, se orienta en las estructuras sintácticas y semánticas del original. Para una relación exhaustiva de sus características, vid. Newmark (1991: 11-13).

²¹ Por el contrario, en la actualidad prevalece el ideal de traducción *„comunicativa“* (ö), una traducción, que, por lo menos por su lenguaje, no se reconoce como tal; una traducción que, en la cultura meta, en caso de cumplir la misma función, puede servir inmediatamente a la comunicación (cotidiana, literaria o artístico-estética) y es equivalente, dentro de lo posible, al original en todas sus dimensiones (sintáctica, semántica y pragmática).

²² Vid. epígrafe 1.5.2.

metodologías más empleadas en la enseñanza de idiomas extranjeros²³ y se manifiesta en el uso liberal de las normas de ortografía y redacción en muchos textos de comunicación pública y privada. La traducción no es ninguna excepción y se considera, ante todo, como un medio para poder establecer una comunicación a través de barreras lingüísticas y culturales. Esta concepción resta importancia al TO y exige que el traductor desempeñe el papel de un mediador cultural²⁴, pues debe salvar las diferencias culturales que podrían entorpecer el objetivo comunicativo que se persigue.

A pesar de que en el caso de las normas de traducción no existe un compendio normativo sancionado por una institución reconocida (como en el caso de la ortografía o la gramática en España), sino que dichas normas deben desprenderse del comportamiento de los traductores, estos harían bien en atenerse a ellas, pues su cumplimiento puede conllevar beneficios, como el reconocimiento profesional, la obtención de un encargo de traducción o una buena calificación en el contexto educativo²⁵.

1.3. La falta de un enfoque común

No existe, en la actualidad, una teoría de la traducción ampliamente aceptada que pudiera servir como base para un modelo de valoración²⁶. Esta falta de acuerdo sobre una teoría de la traducción y, por ende, sobre un modelo universal de valoración radica en una serie de circunstancias. Una de ellas es, sin duda, la relativa juventud de la traductología, pues, fue solo en los años ochenta del siglo pasado que esta se consolidó como disciplina científica independiente (Hurtado Albir, 2001: 136-137)²⁷ y se emancipó de su condición de subdisciplina de la lingüística aplicada o de la literatura comparada. Esta falta de independencia de la traductología incidió directamente en la escasez de teorización (comparando su desarrollo, por ejemplo, con el de la adquisición

²³ En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el enfoque más extendido en Europa es el enfoque comunicativo, que pretende dotar a los aprendientes de los recursos necesarios para una comunicación eficaz. Los aspectos formales de precisión y corrección quedan relegados, por lo general, a un segundo plano.

²⁴ Vid. Hatim y Mason (1995: 281-299).

²⁵ Vid. los comentarios de Toury (1995: 64).

²⁶ Vid. Waddington (2001: 224), Williams (2009: 3) y Marais (2013: 13).

²⁷ Otros sitúan sus comienzos en los años sesenta y señalan como obra emancipadora *Toward a Science of Translating* de Nida (1964).

de segundas lenguas), carencia que acarreó grandes discrepancias a la hora de valorar puesto que faltaba el armazón teórico para fundamentar los juicios de valor²⁸.

Dado que no contamos, en la actualidad, con un modelo teórico único para describir el proceso traslativo, sino diferentes propuestas en liza que enfocan la actividad traductora desde diferentes ángulos²⁹, resulta solo consecuente que los sistemas de valoración difieran de la misma manera en que discrepan los modelos teóricos, tal como afirma Ammann (1993: 434)³⁰: *„Jede Übersetzungskritik ist gleichzeitig Ausdruck eines zugrundeliegenden Verständnisses vom Übersetzen“*³¹. Pero, como señala Lauscher (2006: 55), tal vez será la propia valoración la que servirá como punto de partida para refinar las teorías sobre los procesos traslativos y constituirá un punto de encuentro entre la teoría y la práctica de la traducción.

Esta ausencia de un fundamento común para la valoración se encuentra referenciada en las contribuciones de numerosos autores a finales del siglo pasado. Por ejemplo, Williams (1989: 13), basándose en las palabras de Newmark (1982: x), quien había calificado la evaluación de la traducción como *„lead duck“*, considera que los esquemas detallados que se habían presentado hasta el momento son o bien demasiados teóricos o demasiado arbitrarios. Hatim y Mason (1997: 197), a su vez, lamentan la escasa investigación y debate sobre la valoración y la disparidad de métodos y criterios en la aplicación práctica. Aunque el diálogo sobre este aspecto se ha intensificado desde entonces, nos parece acertado, tal como propone Hurtado Albir (2011: 161), realizar estudios que validen el alcance de los sistemas de valoración.

House (1997: 1-27) ofrece una visión crítica de los diferentes enfoques existentes. También esta autora queda insatisfecha con el panorama que encuentra, especialmente con aquellos planteamientos que denomina *„crítica anecdótica“*, practicada por generaciones de traductores y filólogos. Las valoraciones hechas en este marco niegan la existencia de reglas generales

²⁸ Vid. Horn (2006).

²⁹ Vid. Hurtado Albir (2001: 409-630) y Larose (1992: 181-190).

³⁰ Vid. House (1997: 1), Conde Ruano (2009: 235-236) y Marais (2013: 14).

³¹ *„Toda crítica de la traducción es a la vez una expresión de una apreciación subyacente del proceso traductor“*.

para determinar la calidad de una traducción y no fundamentan sus juicios de valor resaltando la importancia del factor humano, es decir, la intuición, los conocimientos, las destrezas interpretativas y la competencia literaria del traductor. House también rechaza el enfoque que llama «neo-hermenéutico», asociado a los nombres de Stolze (1986) o Kupsch-Losereit (1994), que postula que la comprensión de un texto depende de factores individuales del lector y que la traducción es un acto creativo individual que no puede ser sometido a la generalización o la sistematización. En respuesta a este planteamiento, opina House (1997: 3) que «translation is not a private affair but normally carries with it a threefold responsibility to the author, the reader, and the text»³².

Aunque en las últimas dos décadas hemos presenciado la publicación de numerosas contribuciones tanto en el ámbito de la traductología en general como en el de la valoración de traducciones en particular, persisten los desacuerdos en cuestiones fundamentales. Martín Martín (2010: 230) adscribe la dificultad de encontrar un acuerdo sobre un modelo universal de valoración a su complejidad intrínseca: «la evaluación de una traducción, sea en contexto profesional, académico o cualquier otro, es una actividad tan compleja que ha llegado a considerarse un caso perdido». Las causas de esta apreciación residen, según este autor, en la ausencia de una vara física de medición universal, la existencia de diferentes escuelas y paradigmas de traducción y las divergencias sobre cuestiones fundamentales de la evaluación. Drugan (2013: 35), quien también señala la falta de acuerdo («Theorists and professionals overwhelmingly agree there is no single objective way to measure quality»³³), aporta otro motivo: Para ella, la causa para la ausencia de un modelo único se debe al hecho de que la apreciación de una traducción consiste en juicios de valores. Como bien dice Lauscher (2006: 56), este tipo de juicios suelen evitarse en el ámbito científico, lo que explica por qué la valoración no ocupa un lugar más prominente dentro de la propia traductología³⁴. Con ella coincide

³² «Una traducción no es un asunto privado, sino que lleva consigo una triple responsabilidad: para con el autor, para con el lector y para con el texto».

³³ «Los teóricos y profesionales son prácticamente unánimes en el hecho de que no existe un solo método objetivo de medir la calidad».

³⁴ Debe destacarse, sin embargo, que en el área de la didáctica de la traducción, la evaluación ocupa un papel central, lo que se ve reflejado en un gran número de publicaciones (*vid.* Hurtado Albir, 1996 y 1999;

Schippel en la obra editada por ella acerca de la valoración de la traducción (2006: 7): «Übersetzungsqualität spielt in der translationswissenschaftlichen Fachdiskussion keine zentrale Rolle»³⁵.

Frente a la constatación del *statu quo* de la valoración en la investigación, algunos autores reclaman un papel más prominente para este ámbito, como, por ejemplo, Lauscher (2006: 55), que opina que «die Qualität von Translaten und deren Feststellung sind Fragen von zentraler Bedeutung für die Translationswissenschaft»³⁶ o Horn (2006: 109), quien exige un fundamento científico para la valoración y describe los efectos positivos de una valoración fundamentada para el papel del traductor en la sociedad:

Übersetzungskritik ist ein wichtiger Teilbereich der Translationswissenschaft und kann nicht nur zur besseren Qualität der Translate beitragen, sondern auch die Aufmerksamkeit der Rezipienten auf Übersetzungsschwierigkeiten ziehen und damit letztendlich das Ansehen der Übersetzer in der Gesellschaft steigern. Das alles kann eine Übersetzungskritik nur leisten, wenn sie auf der Grundlage einer wissenschaftlich fundierten Methode erfolgt³⁷.

A pesar de todos los motivos de peso que siembran dudas de que pueda existir un enfoque común, se aprecia igualmente que muchos autores son conscientes de las consecuencias que acarrea la situación actual para todos los actantes implicados en el proceso de valoración. Como señala Ahmann (2012: 126):

Der Mangel an verlässlichen, allgemeingültigen Evaluierungsstandards führt dazu, dass die Übersetzungsexperten, das heißt Wissenschaftler und ausgebildete Translatoren, sich schwer damit tun, Übersetzungsleistungen eindeutig und überzeugend zu beurteilen³⁸.

La literatura refleja, sin embargo, que alcanzar un acuerdo teórico para crear instrumentos de valoración de validez ampliamente reconocida también

Hönig 1997; Kußmaul 1995; Nord, 1994 y 1996 entre muchos otros). Este ámbito se analizará en detalle en el capítulo 2.

³⁵ «La calidad de la traducción no desempeña un papel central en el debate traductológico».

³⁶ «La calidad de las traducciones y la comprobación de esta son cuestiones centrales en la traductología».

³⁷ «La crítica de la traducción es un área importante de la traductología que no solo es capaz de conducir a una mejor calidad de lo traducido, sino también de llamar la atención del receptor sobre las dificultades de la traducción y así, en último término, elevar el prestigio del traductor en la sociedad. Todo esto es posible mediante una crítica de la traducción siempre que esta se fundamente en un método con base científica».

³⁸ «La carencia de estándares de evaluación fiables y de validez general hace que los expertos en traducción, esto es, los investigadores y los traductores titulados, lo tengan complicado para juzgar de manera convincente y unívoca la calidad de una traducción».

constituye un *desideratum* para muchos. Prueba de ello son las palabras de Schmitt (1997: 304), quien cuenta que en su función como director de la sección de Traducción Especializada de la Asociación Federal de Traductores e Intérpretes (*BDÜ, Bundesverband der Dolmetscher und Übersetzer*) le llegan sugerencias *daß es doch eine zugleich anspruchsvolle und praxisrelevante Aufgabe für Translatologen sei, einen solchen Kriterienkatalog zur Evaluierung von Übersetzungen aufzustellen, als Handreichung/Richtschnur für die Praxis*³⁹. A esta exigencia, los traductólogos replican que tal catálogo no puede existir y, como dice Schmitt (1997:304), *verweisen zu Recht auf die unübersehbare Vielzahl translatorischer Handlungssituationen, die sich u.a. aus der Kombination aus Themen, Textsorten, Auftragspezifikationen etc. ergeben und die bei der Evaluierung im Einzelfall zu berücksichtigen sind*⁴⁰.

Frente a este pesimismo generalizado, no debe olvidarse que también hubo autores que intentaron remediar esta situación. Una de las primeras fue Reiß (1971) a la que también debemos el postulado de que una valoración, ya que no puede realizarse con criterios totalmente objetivables, debiera ser *intersubjektiv nachvollziehbar*⁴¹ (Reiß, 1989: 72 y Reiß y Vermeer, 1991: 144).

Y para el mundo profesional, menos rígido con respecto a planteamientos teóricos y más orientado hacia las exigencias de los clientes y los mercados, se han establecido normas de calidad tanto a nivel nacional como a nivel europeo⁴² para describir los procesos de gestión de calidad (Mertin, 2006).

1.4. Un problema central: la subjetividad

En el apartado anterior se destacó que por lo menos una parte del proceso de valoración consiste en adscribir un cierto valor a un ente. Esta asignación de valor es fruto de la contemplación de dicho ente desde la perspectiva de un ideario determinado concebido con anterioridad a la

³⁹ *que establecer semejante catálogo de criterios de evaluación como documento de orientación para la práctica es una tarea a la vez exigente y relevante para la práctica de la traducción que podrían realizar los traductólogos+*

⁴⁰ *emiten justificadamente al número inabarcable de situaciones de actuación al que se enfrentan los traductores y que son resultado de la combinación de temas, tipos de textos, especificaciones en el encargo de traducción etc. y que deben tenerse en cuenta para cada situación de evaluación+*

⁴¹ *comprensible intersubjetivamente+*

⁴² *Vid. epígrafe 1.5.3.1.*

valoración y, en principio, ajeno al ente concreto en cuestión. El ideario se compone de una serie de valores e ideas acerca de las características que deberían tener los entes que serán sometidos a valoración. La elección de un ideario u otro por parte de un individuo o de una sociedad dependerá de circunstancias profesionales y personales y del contexto sociohistórico de cada momento. Por lo tanto, estos idearios son inestables dado que pueden ser influidos por factores externos: en el caso de una persona, el aprendizaje y la experiencia vital y profesional pueden provocar una (r)evolución de los idearios personales; en el caso de una sociedad, el discurso social, político, literario y científico y eventos de gran impacto pueden acarrear tales cambios. La valoración está ligada, pues, en todo momento a una perspectiva humana o social y tendrá siempre, por lo tanto, un cariz subjetivo.

Aplicando estos principios a la valoración en traducción, el factor determinante será el ideario del evaluador acerca de la traducción en general y la conciencia acerca de y la actitud hacia las normas de traducción vigentes del momento⁴³. En el mejor de los casos, el evaluador se adscribe a una corriente traductológica concreta que le proporcionará el armazón teórico para fundamentar su valoración.

Ahora bien, tal como ya se dijo en el apartado anterior, la mera existencia de enfoques en liza conduce inevitablemente a valoraciones divergentes⁴⁴. Asimismo, ninguna teoría traductológica puede dar respuesta a todas las cuestiones que afloran durante el proceso de valoración de textos concretos. Tampoco pueden eclipsarse del todo los gustos estéticos individuales del evaluador, especialmente en aquellos casos en los que la dimensión estética del texto desempeña un papel importante⁴⁵. La apreciación estética, no solo del lenguaje sino en general, está íntimamente ligada a factores individuales y difícilmente puede ser explicitada.

⁴³ *Vid.* los comentarios sobre las normas de traducción en el epígrafe 1.2.

⁴⁴ *Vid.* Conde Ruano (2009: 235-236).

⁴⁵ *Vid.* Larose (1992: 218), quien apunta que las predisposiciones ideológicas y emotivas de los traductores y de los evaluadores desempeñan un papel importante en el proceso de valoración, y Chamosa (1997: 43), quien resalta que la valoración de la traducción es una actividad que exige tomar en consideración un gran número de variables de las cuales algunas no son objetivables del todo.

En el caso de la traducción debe añadirse, además, el elemento hermenéutico⁴⁶, que explica que la asignación de sentido a un texto es una actividad interpretativa que depende de factores individuales de la persona que realiza la lectura –de sus conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, su experiencia vital, su sistema de valores, sus motivaciones e intereses personales, su estado de ánimo, su nivel de concentración, etc.– y la situación en la que se produce dicha lectura (lectura por placer o interés, por obligación, para la traducción, en un entorno tranquilo o ruidoso, etc.). No existe unanimidad acerca del alcance de este elemento hermenéutico y encontramos opiniones tan encontradas como la de Horn (2006: 113), quien dice al respecto que un texto no existe de por sí, sino solo en la interpretación del receptor, por lo que toda valoración de traducciones siempre tendrá un elemento subjetivo, y la de House (1997: 14-15), quien defiende *what a text embodies some autonomous meaning, and that this meaning cannot exclusively be seen as emanating from the mind of the individual reader*⁴⁷.

La existencia del cariz subjetivo de la valoración parece ampliamente asumida entre los investigadores en el ámbito de la traductología. Citaremos, como ejemplos, a Lederer (2003: 62), quien sostiene que *like all value judgments however, the assessment of translation equivalence will inevitably be largely subjective*⁴⁸ y Martín Martín (2010: 229), quien afirma que *la evaluación de una traducción es por naturaleza una actividad subjetiva*⁴⁹. Incluso House (1997: 47) reconoce la existencia de la subjetividad y la vincula con el factor humano:

Translation evaluation (õ) must consequently also be characterized by a necessarily subjective element, due to the fact of course that human beings are important variables. It seems unlikely therefore that translation quality assessment can ever be completely objectified in the manner of the results of natural science subjects⁵⁰.

⁴⁶ Vid. Reiß (1971:106-107), Kupsch-Losereit (1994) y Stolze (1986:133-138).

⁴⁷ *que un texto comprende cierto significado autónomo y que no es posible considerar que este significado emane únicamente de la mente del lector individual*

⁴⁸ *no obstante, al igual que todos los juicios de valor, no podrá evitarse que la evaluación de la equivalencia de la traducción sea en gran medida subjetiva*

⁴⁹ Vid. Schippel (2006: 7).

⁵⁰ *En consecuencia, la evaluación de la traducción también se caracterizará por un elemento inevitablemente subjetivo, debido al hecho evidente de que el ser humano es una variable importante. Es por tanto improbable que pueda alguna vez objetivarse por completo la evaluación de la calidad de una*

El afán de alcanzar una evaluación objetiva reside en una orientación en las ciencias naturales –física, química, geología, astronomía, etc.– que se dedican a estudiar fenómenos observables que, en principio, no dependen de la percepción humana. Los planteamientos y métodos establecidos por estas ciencias forman la base de lo que en la actualidad entendemos por científico, que viene a significar objetivo, comprobable y exento de factores humanos. Ahora bien, si consideramos la traductología como una ciencia, es solo lógico y consecuente que esta se rija por estándares y métodos científicos y que se busque desterrar el elemento subjetivo en la medida de lo posible. Lauscher (2006: 56) comenta este afán de alcanzar la objetividad con las siguientes palabras: *„In der deutschsprachigen Wissenschaft scheinen sich subjektive Bewertungen und wissenschaftliche Objektivität (ö) nicht zu vertragen“*⁵¹. House (1997: 19), a pesar de reconocer la existencia del factor subjetivo⁵², insiste en que debe aspirarse a alcanzar el mayor grado de objetividad posible:

Although there is of course always a subjective factor in evaluating a translation, and intuition and practice certainly play a role in translation evaluation, one must not overemphasize the *„subjective factor“* denying the value of scientific enquiry, which enables one to abstract from the mass of details in individual translations leading to generally valid procedures and norms⁵³.

Del mismo modo, Larose (1992: 290) sostiene que es posible limitar el factor subjetivo mediante la aplicación de procedimientos de valoración:

En raison de la pluralité des lectures possibles, on ne peut jamais éliminer d'une évaluation toute subjectivité. On peut cependant la réduire sensiblement, si l'on adopte une démarche téléologique et textuelle⁵⁴.

traducción de manera equivalente a los resultados obtenidos de los objetos de estudio de las ciencias naturales+.

⁵¹ *„En la ciencia en habla alemana, parece que no congenian las evaluaciones subjetivas y la objetividad científica (ö)“*+

⁵² *Vid. más arriba.*

⁵³ *„Aunque es evidente que existe en todo momento un factor subjetivo a la hora de evaluar una traducción, y que es cierto que la intuición y la práctica desempeñan un papel importante en la evaluación de la traducción, no hay que enfatizar de más el ~~factor~~ subjetivo negando el valor de la investigación científica, el cual permite realizar una abstracción de la masa de detalles disponibles en las traducciones individuales que conduce a procedimientos y normas de validez general“*+

⁵⁴ *„Debido a la variedad de posibles lecturas, no se puede eliminar del todo la subjetividad de la evaluación. Sin embargo, es posible reducirla considerablemente adoptando una perspectiva teleológica y textual“*(*vid. epígrafe 1.5.1.4*).

Sin embargo, no todos los autores consideran la subjetividad como algo deplorable que debe superarse a través de la objetivación completa de la valoración. Reiß y Vermeer (1991: 144) se oponen a una orientación en las ciencias naturales, dado que estas no sirven como modelo para las humanidades, a las que pertenece también la traductología, en las que el factor humano forma una parte esencial de su naturaleza:

Diesen Faktor [la subjetividad] aus der Translationswissenschaft ausräumen zu wollen, hieße, sie ihres Charakters als Humanwissenschaft, Geisteswissenschaft, hermeneutische Wissenschaft zu entkleiden. Ein derartiges Bemühen, das aus wissenschaftstheoretischen Gründen verständlich ist, erweist sich (bisher?) als illusorisch⁵⁵.

Por su parte, Conde Ruano (2009: 236) aboga por abandonar la meta de eliminar la subjetividad, y aceptar que existen matices que se juzgan con criterios propios no generalizables, a veces incluso intuitivos.

Lauscher (2006: 61) enfoca los juicios de valor desde una perspectiva filosófica. Sostiene que dichos juicios no se consideran verdaderos en términos absolutos, pero poseen validez social, es decir, que se consideran válidos en un momento determinado para un grupo concreto. Dicha validez debe basarse en un consenso entre las personas implicadas en el proceso de valoración acerca de *was ein Translat ist, was ein gutes Translat ist, und welche Merkmale des Translats zur Feststellung der Translatqualität herangezogen werden können bzw. sollen*⁵⁶. Estas consideraciones nos llevan, una vez más, a las normas de traducción y su especificidad sociohistórica⁵⁷.

Ha quedado patente por las disquisiciones anteriores que en el ámbito de la valoración traductológica no es factible una objetividad que se equipare a la de las ciencias naturales. Sin embargo, contamos con una propuesta para alcanzar una cierta objetividad, por parte de Reiß (1989: 72), quien introduce el término de *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*, es decir, un juicio de valor razonado que puede ser comprendido por otras personas. Según ella (1971:

⁵⁵ Querer eliminar este factor de la traductología significaría desposeerla de su carácter de ciencia social, humana y hermenéutica. Un esfuerzo de estas características, si bien es comprensible por razones científico-teóricas, resulta (¿hasta el momento?) ilusorio.

⁵⁶ ¿qué es una traducción, qué es una buena traducción y qué características pueden o deben utilizarse para determinar la calidad de la traducción?

⁵⁷ Vid. epígrafe 1.2.

12), todo evaluador debe razonar su juicio de forma extensa, tanto si es positivo o negativo, y aportar pruebas. En el caso de un juicio negativo, Reiß recomienda también un planteamiento etiológico que consistiría en intentar descubrir por qué el traductor se decantó por la solución adoptada. Lo contrario a la valoración razonada y fundamentada son para Reiß los juicios globales, como destacan también Martínez Melis y Hurtado Albir (2001: 283) y Larose (1992: 289), quien pide sustituir dichos juicios por una valoración de la adecuación de la traducción a su original y no perder de vista que el éxito de una traducción siempre será relativo.

A partir de la publicación de obra de Reiß (1971) son cada vez más numerosos los autores que abogan por una evaluación razonada. Así, por ejemplo, Chamosa (1997: 48), quien afirma que racionalizar las afirmaciones que se hacen sobre el particular y afinar el método de enjuiciamiento son los objetivos que median en el intento de llegar a una valoración objetiva del texto traducido. El mismo autor (1997: 37) advierte, sin embargo, de que cualquier método de análisis también tendrá sus limitaciones, simplemente porque la traducción ideal no existe.

Aun estando de acuerdo con la postura de Chamosa (1997), no debe olvidarse que la estandarización terminológica en muchos ámbitos de la traducción técnica ha dado a los evaluadores instrumentos válidos y ampliamente aceptados para valorar, incluso en términos absolutos, este aspecto de la traducción. Es en textos en los que la vertiente estética desempeña un papel importante en los que el factor humano adquiere más importancia.

Cerraremos este apartado con una experiencia contada por Schmitt (1997) de un seminario sobre la evaluación de la traducción especializada celebrada en la Universidad de Leipzig en 1994 en el que participaron importantes traductólogos alemanes con el objetivo de establecer un catálogo de criterios para la evaluación. En la evaluación de las traducciones de alumnos, había grandes diferencias entre las evaluaciones, pues en todos los textos se encontraron cuatro de las cinco calificaciones del sistema alemán y en cinco de los seis textos no hubo acuerdo sobre si la calificación debía ser

positiva o negativa. Este ejemplo muestra la dificultad de alcanzar un acuerdo incluso entre especialistas en la materia y la fuerza del factor humano en la valoración de la traducción.

1.5. Sistemas para la valoración de traducciones

En este apartado presentaremos algunos sistemas que fueron desarrollados para la valoración de traducciones. Hemos seleccionado aquellos que más repercusión han tenido y que son aplicables a todos los tipos de texto dejando al margen aquellos que se ciñen a un área específica como la traducción literaria o la traducción técnica.

Los sistemas de valoración pueden organizarse según diferentes criterios. A continuación detallaremos las clasificaciones propuestas por los diferentes autores:

1. Reiß (1971: 17-31): traza una distinción básica entre los enfoques que centran la valoración en la relación del texto traducido con su original y aquellos que se centran en el texto traducido como texto independiente.
2. Williams (1989: 17-18): distingue entre sistemas cerrados y sistemas abiertos; los primeros se caracterizan por la definición de los errores en términos absolutos con una distinción fija entre errores graves y leves, mientras en los segundos se tiene en cuenta el contexto en que se realizó la traducción. Recalca el autor que también estos últimos deben contar con estándares rigurosos para la cuantificación de errores.
3. Larose (1992: 217): distingue entre estudios con fines prácticos que proponen criterios o rúbricas para la evaluación y estudios de carácter teórico.
4. House (1997: 1-24): distingue entre enfoques basados en la intuición y la interpretación del traductor –enfoques anecdóticos, biográficos y neo-hermenéuticos–, enfoques conductistas, es decir, basados en la respuesta del usuario, y enfoques textuales.

Nosotros seguiremos la distinción propuesta por Reiß (1971), pues, en nuestra opinión, la división más palpable es la que deriva del carácter otorgado al TM con respecto al TO y el contexto de recepción. Distinguiremos, por lo tanto, entre aquellos sistemas que valoran el TM siempre en relación con un texto previo y aquellos que le confieren un estatus más independiente centrándose en su relación con la cultura de llegada y el público al que va destinado.

1.5.1. Modelos basados en la comparación entre TO y TM

1.5.1.1. El modelo de Reiß (1971)

El modelo de Reiß esbozado en *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*⁵⁸ fue, con toda probabilidad, el primer modelo sistemático para la valoración de la traducción y ha influenciado decisivamente la investigación y producción científica en este ámbito⁵⁹.

Reiß pretende sentar las bases para un sistema universal para la valoración de la traducción, que englobe todas las clases textuales y todos los fenómenos translativos para lo que se propone desarrollar *objektive Kriterien und sachgerechte Kategorien für die Beurteilung von Übersetzungen aller Art*⁶⁰. No entiende *objektiv*⁶¹ como sinónimo de neutral y exento de valoraciones, sino como calificativo de una valoración que se basa en el razonamiento y las pruebas textuales y destierra la arbitrariedad y los juicios globales. Según Reiß, toda valoración ha de basarse en una comparación entre el TO y el TM, por lo que es imprescindible que el evaluador domine ambos idiomas. En el caso de un juicio negativo, este tiene, además, la obligación de aportar propuestas de mejora.

La comparación se efectúa en las siguientes tres categorías: la tipología textual, las instrucciones lingüísticas y los determinantes extralingüísticos.

- La tipología textual: El fundamento del modelo de Reiß es una tipología textual (1971: 31-52) enfocada a la traducción (*übersetzungsrelevante Texttypologie*) basada en el modelo de

⁵⁸ En español: *Posibilidades y limitaciones de la crítica de la traducción*.

⁵⁹ Vid. los comentarios de Horn (2006: 110) y Lauscher (2006: 55).

⁶⁰ Criterios objetivos y categorías apropiadas para la evaluación de traducciones de todo tipo+

⁶¹ Vid. epígrafe 1.4.

Bühler (1965), quien distingue entre tres funciones básicas del lenguaje: la representativa, la expresiva y la apelativa. En consecuencia, Reiß establece una tipología textual con tres tipos básicos: el texto informativo (*inhaltsbetonter Text*), el texto expresivo (*formbetonter Text*) y el texto apelativo (*appellbetonter Text*). Aun siendo consciente de que muchos textos cubren más de una función, Reiß sostiene que en casi todos los casos se puede constatar una función textual dominante. A los tres tipos referidos, Reiß añade un cuarto tipo de texto, el texto audiomedial, que se caracteriza por carecer de autonomía textual y formar parte de una obra en la que los elementos lingüísticos son complementarios de otros no-lingüísticos.

- Las instrucciones lingüísticas: La segunda categoría la constituyen las llamadas instrucciones lingüísticas (*inersprachliche Instruktionen*), que son los rasgos semánticos, léxicos, gramaticales y estilísticos del texto. Según la(s) función(es) del texto, se establece qué aspectos del texto original deben reproducirse de forma prioritaria para llegar a un texto equivalente, pues en muy pocos casos es posible conservar todos los rasgos del TO⁶².
- Los determinantes extralingüísticos: Por último, deben tenerse en cuenta los determinantes extralingüísticos (*außersprachliche Determinanten*) que describen la situación comunicativa en la que se enmarca el texto en cuestión. Estos son, a saber: la situación concreta, los objetos referenciales, el tiempo, el lugar, el destinatario, el hablante y las implicaciones afectivas.

Las tres categorías de análisis textual (la función textual, las instrucciones lingüísticas y los determinantes extralingüísticos) también forman la base para la evaluación. Reiß no ofrece, en esta obra, un sistema detallado ni un catálogo de errores o marcas de correcciones sino un procedimiento general que consiste en determinar, como primer paso, el tipo textual, comprobar, a

⁶² Vid. la definición de competencia traductora de Reiß y Vermeer (1991: 169-170) y epígrafe 3.3.2.

continuación, si se ha respetado la jerarquía de los elementos que deben conservarse y los equivalentes⁶³ concretos que se han elegido, y revisar, en un último paso, si se han tenido en cuenta los determinantes extralingüísticos. Este procedimiento es aplicable solo a aquellos textos en los que coincide la función textual entre el TO y el TM. Si no se da este caso, Reiß prefiere hablar de transmisión (*Übertragung*)⁶⁴ y ya no de traducción (*Übersetzung*) y aboga por la aplicación de criterios funcionales. Estos serán desarrollados más tarde en el marco de la teoría del escopo por la propia autora junto a Vermeer⁶⁵.

1.5.1.2. El modelo de House (1977 y 1997)⁶⁶

El modelo de House, publicado originalmente en 1977⁶⁷, constituye uno de los primeros modelos sistemáticos para valorar la traducción. La base teórica del mismo es formada por una amplia gama de teorías y escuelas lingüísticas, como la pragmática, la teoría funcional y sistémica de Halliday, la Escuela de Praga, la teoría del registro, la estilística, el análisis del discurso y un modelo anterior de análisis textual de Crystal y Davy (1969).

La valoración de la calidad de la traducción se basa en el grado de coincidencia entre los perfiles textuales del TO y del TM. Estos perfiles se elaboran a partir de un sistema de análisis textual, que abarca las características lingüístico-discursivas y situacional-culturales, que House llama dimensiones. Estas se dividen en dos categorías básicas: las del usuario del lenguaje que comprenden el origen geográfico, la clase social y el tiempo y las del uso del lenguaje que comprenden el medio, la participación, los roles sociales, la actitud social y la provincia del discurso. Mediante estas dimensiones, que sirven de *tertium comparationis*, se determinan la función textual y el perfil del texto, concretizado en los medios sintácticos, léxicos y textuales empleados para el TO y el TM y se establece si los medios

⁶³ Tanto Reiß como House utilizan el concepto de la equivalencia como eje central de sus sistemas. Muchas contribuciones traductológicas giran alrededor de este término, entre las que queremos destacar las de Koller (1979) y Rabadán (1991).

⁶⁴ Vid. la distinción de %traducción% %adaptación% de Reiß & Vermeer (1991) expuesta en la nota 20.

⁶⁵ Reiß, Katharina y Hans J. Vermeer (1991): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*.

⁶⁶ Para la descripción del modelo de House, nos basamos en la versión revisada publicada en 1997.

⁶⁷ Nosotros hemos consultado la segunda edición, publicada en 1981.

situacional-dimensionales empleados en el TM son equivalentes⁶⁸ al del TO. Para su modelo, House define la equivalencia como una conservación del sentido, pues *translation is constituted by a double-binding relationship both to its source and to the communicative conditions of the receiving linguaculture, and it is the concept of equivalence which captures this relationship*⁶⁹.

En el modelo original, se comienza con un análisis del TO según las dimensiones especificando en las del uso del lenguaje los medios sintácticos, léxicos y textuales empleados. Al final se elabora un resumen de la función del texto (*statement of function*). El segundo paso consiste en realizar un análisis de las no coincidencias (*mismatches*) en estas dimensiones entre el TO y el TM y una lista de los errores patentes⁷⁰. Al final se ofrece un resumen de calidad (*statement of quality*) en el que se resumen y comparan los resultados de las diferentes categorías.

En el modelo revisado, House integra muchas de las categorías en una más global de *registro*, subdividida en las categorías halidayanas de campo, tenor y modo (*field, tenor y mode*). Introduce, además, el concepto de género, que define como *a socially established category characterized in terms of occurrence of use, source and a communicative purpose or any combination of these*⁷¹. Este concepto enlaza el registro, que es la realización del género, con la función textual individual, que lo ejemplifica. De esta manera, el modelo revisado tiene cuatro niveles: la función individual del texto, el género, el registro (dividido en campo, tenor y modo) y el lenguaje/texto. El procedimiento de análisis es análogo al del modelo original: se analiza el registro del TO (campo, tenor y modo) especificando los medios léxicos, sintácticos y gramaticales empleados, se determina el género y se escribe un resumen de la función textual. A continuación, se efectúa una comparación entre el TO y el TM a base de estas categorías y se redacta un resumen de calidad.

⁶⁸ House admite, sin embargo, que las equivalencias nunca son totales y que pueden situarse en una escala.

⁶⁹ La traducción está constituida por una relación de doble vínculo tanto con su fuente como con las condiciones comunicativas de la linguacultura de llegada, y es el concepto de equivalencia el que captura esta relación.

⁷⁰ Vid. más abajo.

⁷¹ Una categoría socialmente establecida con respecto a la ocurrencia del uso, la fuente y un propósito comunicativo y cualquier combinación de ellos.

Los errores encontrados se agrupan en dos categorías: los errores encubiertos (*covertly erroneous errors*) que se refieren a una falta de coincidencia en las dimensiones situacionales y los errores patentes (*overtly erroneous errors*), que son errores en la transmisión del sentido denotativo o errores relativos al sistema de la LM.

De forma parecida, House distingue entre dos estrategias básicas de traducción: la traducción patente (*overt translation*) en la que el TM queda marcado como una traducción y en la que la función del TO y del TM no coinciden, pues el TM cumple una función de segundo nivel (*second level function*). Esta estrategia se usa para textos íntimamente ligados a la cultura de origen, como textos históricos y artísticos o textos que se dirigen a una audiencia específica en la cultura de origen. A esta traducción patente, House opone la traducción encubierta (*covert translation*). En este caso, el TM adquiere estatus de original en la cultura de llegada y el TO y el TM poseen la misma función y la misma relevancia pragmática para los destinatarios de las comunidades lingüísticas. Esta estrategia translativa se emplea para textos que no se dirigen a un público concreto en la cultura de origen y suelen cubrir necesidades contemporáneas equivalentes en las dos comunidades. Por ello deben tenerse en cuenta las diferencias culturales y aplicar, en el proceso de traducción, lo que House llama el *filtro cultural*, es decir, realizar las adaptaciones necesarias para que el TM se adapte a las convenciones de la cultura de llegada. Para conocer dichas convenciones deben realizarse estudios de pragmática contrastiva.

El grado de coincidencia en los cuatro niveles establecidos varía según la estrategia elegida: en una traducción patente, el TO y el TM coincidirán en los niveles de lenguaje/texto, registro y género pero no en la función textual individual, mientras que en una traducción encubierta la función textual individual y el género se corresponderán, pero no necesariamente los niveles de registro y lenguaje/texto, pues estos último dependerán de las convenciones textuales de cada cultura.

Gracias a su carácter pionero, el modelo de House se ha convertido en un punto de referencia en el ámbito de la valoración de traducciones, lo que se

refleja en el amplio número de trabajos que lo citan y lo comentan. Desde el mundo académico, se reconoce su carácter novedoso y su afán por sistematizar la evaluación (Waddington, 2001: 151 y Fernández Guerra, 2002: 116) y la utilización de métodos empíricos (Calvo Montaña, 2007: 26). Waddington (2001: 151) la considera incluso como precursora de la teoría del escopo. Sin embargo, se critica el número reducido de muestras del estudio y la utilización de un solo par de lenguas (Calvo Montaña, 2007: 23), su fuerte orientación en la equivalencia lingüística que, según Waddington, (2001: 159) puede llegar a ~~perpetuar un modelo demasiado estático~~, su invalidez para el ámbito de formación por no ofrecer un modelo de calificación (Waddington, 2001: 159 y Fernández Guerra, 2002: 116-117) y su complejidad (Calvo Montaña, 2007: 23 y Waddington, 2001: 159).

Desde la perspectiva profesional, se critica igualmente la limitación del muestreo (Drugan, 2013: 53) y la complejidad del modelo (Drugan, 2013: 53 y Mertin, 2006: 43). Asimismo, se señala que la terminología utilizada es confusa (Mertin, 2006: 43) y que no se tienen en cuenta las condiciones en las que se realiza la traducción. Sin embargo, el argumento más importante, esgrimido por Drugan (2013: 53), es que el modelo se centra en la búsqueda de errores y no la aprobación de una traducción.

Coincidimos en que la complejidad del modelo y la poca claridad de la terminología utilizada dificultan su aplicación, pero no podemos sino reconocer su carácter innovador y su intento de crear un balance entre la importancia del TO y las condiciones comunicativas que rodean el acto traductor.

1.5.1.3. *El modelo de Gouadec (1981)*

Gouadec define como objetivo de la elaboración de su sistema la fijación de criterios rigurosos, justos y objetivos (1981: 99) que limiten la subjetividad en la manera de lo posible. En un análisis previo de los métodos existentes, Gouadec descarta las categorías tradicionales de revisión (contrasentido, falso sentido, etc.⁷²) porque considera que carecen de valor explicativo para el mecanismo y el impacto del error. También traza una clara distinción entre la

⁷² Vid. epígrafe 2.3.1.

revisión y la evaluación. El cometido de la segunda consiste en valorar una traducción y a un traductor por lo que debe realizarse con parámetros claros y en función de unos objetivos fijados. Dichos parámetros deben cumplir necesidades psico-pedagógicas –por ejemplo, en el contexto de la enseñanza–, profesionales –por ejemplo, para la selección de traductores– y de investigación –para comprender mejor el proceso de traducción– y deben servir para el análisis, la explicación y la medición de las deficiencias en función de los objetivos y las características de la traducción y su incidencia en el texto particular.

Los parámetros del sistema de Gouadec se dividen en los de base léxica y los de base sintáctica y se definen en el seno de su concepción de la textualidad. Para Gouadec, un texto comprende las siguientes características:

- un conjunto de pertenencias (pertenencias culturales, aspectos del referente seleccionados por los mecanismos de contextualización);
- una construcción del sentido para la integración de estas pertenencias en un esquema de interpretación (sintáctico o suprasintáctico);
- unos índices de contingencias contextuales;
- unas contingencias textuales específicas (relacionadas con la finalidad del texto y expresadas en la distribución de sus partes).

A partir de esta definición de texto, Gouadec elabora la siguiente lista de errores de traducción, para cuya aplicación, insiste el autor, hay que tener en cuenta las circunstancias en las que se desarrolla la traducción:

- la falta de transferencia de una pertenencia necesaria;
- la falta de adaptación de una pertenencia cuando esta se hace necesaria por la distancia cultural;
- la transferencia abusiva de una pertenencia;
- la falta de transferencia de relaciones entre pertinencias;
- la falta de adaptación de relaciones entre pertinencias;
- modificación injustificada de relaciones entre pertinencias;
- falta o modificación injustificada de transferencia de contingencias de textualización (distribución, focalización, etc.).

A partir de estas premisas, desarrolla un sistema de marcas para todos los errores que pueden darse en las dos categorías básicas llegando a un total de 675 tipos de errores diferentes (300 de base léxica y 375 de base sintáctica).

Esta diversificación permite, según Gouadec, analizar el error con precisión y distinguir, dentro de la misma categoría, entre errores que distorsionan el mensaje y los que no.

La valoración de la traducción se lleva a cabo en dos fases: en una primera se marcan los errores según los códigos elaborados usando, si el evaluador lo desea, una rúbrica. A continuación se asignan coeficientes de penalización a los errores encontrados. Partiendo de una división basada en el número total de posibles errores y los errores cometidos se obtiene un porcentaje de éxito de la traducción.

El modelo de Gouadec es un intento meticuloso de sistematizar y cuantificar la valoración, pero presenta, en nuestra opinión, algunos inconvenientes:

- La terminología en la descripción de la textualidad es demasiado enrevesada.
- La gama de posibles errores es demasiado amplia⁷³, lo que dificulta su aplicación.
- La elaboración de un listado de todos los errores posibles resulta cuando menos difícil.
- La expresión del éxito de una traducción en porcentajes matemáticos es problemática por reducir el resultado de una actividad tan compleja como es la traducción a un número.

1.5.1.4. *El modelo de Larose (1992)*

El modelo de análisis textual que propone Larose (1992) no está pensado, según el propio autor, como un sistema de evaluación para el mundo profesional o la enseñanza de la traducción sino para mostrar la interrelación de los diferentes niveles textuales que intervienen simultáneamente en los

⁷³ Vid. Larose, 1989: 204 y Hatim y Mason, 1997.

procesos de producción-comprensión de un discurso. Su objetivo consiste en proporcionar una base para una valoración centrada en los aspectos textuales y, por lo tanto, más objetiva.

Según Larose, en la valoración de la traducción debe determinarse la adecuación entre la intención del traductor y la del autor y no entre la del traductor y del evaluador. Partiendo del modelo de House, Larose realiza un análisis del TO para obtener su perfil textual y su función dominante. El traductor no solo debe conservar esta función sino emplear medios similares en todos los niveles y tener en cuenta los llamados aspectos peritextuales, que comprenden los objetivos respectivos del autor del TO y del traductor⁷⁴ (*but des énonciateurs*), el contenido informativo (*teneur informative*), la composición material (*composante matérielle*)⁷⁵ y el trasfondo sociocultural (*arrière-plan socio-culturel*). Según Larose, dichos factores constituyen las condiciones de enunciación en la producción textual y ejercen presión sobre los factores textuales.

En el nivel textual se diferencia entre la estructura a nivel global, dividida entre la metaestructura que describe el texto de forma esquemática a nivel sintáctico, y la macroestructura, que esboza la organización semántica global de texto. La microestructura en la que se puede observar la actualización concreta de la intención comunicativa, a su vez, se divide en la forma de la expresión (las propiedades formales) y la forma del contenido. Para cada uno de estos dos aspectos, Larose propone una cuadrícula de análisis en la que aparecen los siguientes parámetros: fonológico/grafológico, morfológico, léxico y sintáctico. En el plano de la forma de expresión, se introducen las categorías *estructura de los segmentos*, *redistribución lineal* (referida a la repetición de fonemas o palabras para crear un efecto determinado), *la reclasificación paradigmática* (uso lingüístico no reglamentario) y *los elementos sociohistóricos* (elementos diastráticos, dialécticos o arcaicos). En el plano de la forma del contenido se incluyen *las denotaciones*, *la repetición semántica*, *la recodificación semántica* (juegos de palabras o figuras estilísticas) y *las referencias intratextuales e intertextuales*.

⁷⁴ Las traducciones de los términos franceses están extraídos de Waddington (2001: 180-181).

⁷⁵ Se refiere a la elección apropiada de la forma del texto para el medio de comunicación.

El proceso de evaluación consiste en un análisis del texto a lo largo de los diferentes niveles y determinar si existe una equivalencia funcional entre el TO y el TM. El traductor debe mantener dicha función y emplear medios similares a todos los niveles textuales.

El modelo de Larose muestra algunos de los inconvenientes que ya hemos señalado en el caso del modelo de Gouadec:

- La terminología utilizada resulta compleja y confusa.
- El proceso de aplicación resulta demasiado laborioso (Waddington, 2001: 189).

Asimismo, la importancia otorgada a la estructura superficial del texto apunta a que el modelo fue desarrollado con vistas a textos literarios, lo que pone en entredicho su aplicabilidad universal.

1.5.1.5. Comparación entre los modelos de Reiß, House, Gouadec y Larose

Si comparamos los modelos presentados en este apartado, podemos comprobar que todos ellos coinciden en su objetivo general, que consiste en ofrecer un marco para una valoración fundamentada que se diferencie de la valoración global e impresionista cuya práctica está(ba) bastante extendida en el ámbito de la valoración. Todos los autores en cuestión establecen como motivo de la elaboración de sus respectivos sistemas la reducción de la subjetividad y el desarrollo de medios para una valoración basada en criterios y objetiva en la medida de lo posible aunque la definición de dicho concepto puede variar⁷⁶. También les es común al por lo menos tres de las propuestas (Reiß, House, Larose) la integración del concepto de la equivalencia como un eje central del proceso de evaluación.

Sin embargo, en los objetivos más específicos hallamos diferencias importantes. Encontramos, por un lado, propuestas de índole general dedicadas a explorar las bases de posibles sistemas para la valoración de traducciones como las de Reiß y Larose, con la diferencia de que Larose se limita al análisis textual, mientras que Reiß ahonda en posibles inadecuaciones del texto traducido. En el otro extremo podemos situar a Gouadec, quien se

⁷⁶ Vid. epígrafe 1.4.

preocupa primordialmente por la aplicación de un sistema de valoración presentando un catálogo diversificado de carencias y un procedimiento para expresar el impacto de estas carencias en clave numérica. En un punto intermedio se sitúa la propuesta de House que se sustenta sobre una clara base científica y propone un procedimiento de valoración omitiendo, sin embargo, un sistema de puntuación o de calificación.

En la tabla 1 se ofrece una comparación de todos estos modelos según los siguientes seis parámetros: objetivos especificados por el autor, bases científicas, ámbitos de aplicación, sistema de análisis, procedimientos y forma del juicio emitido.

CAPÍTULO 1: LA VALORACIÓN DE TRADUCCIONES

	Reiß (1971)	House (1981/1997)	Gouadec (1989)	Larose (1992)
Objetivos especificados por el autor	crear las bases para un sistema de evaluación de aplicación universal	crear un modelo para determinar la calidad de una traducción	fijar criterios rigurosos, justos y objetivos	proporcionar una base para una evaluación centrada en los aspectos textuales
Bases científicas	las funciones del lenguaje según Bühler	pragmática, teoría funcional y sistémica, teoría del registro, análisis del discurso	definición de texto como un conjunto de marcas léxicas y sintácticas	modelo de House (1977) y la obra de De Beaugrande (1978)
Ámbito de aplicación	todas las traducciones en las que coincide la función del TO y del TM	todas las traducciones adaptando los criterios según la tipología de traducción (encubierta o patente) excluyendo textos poéticos	no especificado	no especificado
Sistema de análisis	tres categorías básicas (tipo textual, instrucciones lingüísticas, determinantes extralingüísticos)	cuatro niveles (modelo revisado): función género, registro (con tres subcategorías), lenguaje/texto	675 tipos de errores diferentes divididos en errores de base léxica y errores de base sintáctica	dos niveles básicos, el peritextual y el textual con varias subcategorías. La subcategoría textual de microestructura, a su vez, se divide en dos subcategorías con hasta dieciséis parámetros cada una.
Procedimientos	no especificado	análisis del TO y del TM y comparación del perfil textual	señalización de los errores según la nomenclatura presentada, adjudicación de coeficientes según la naturaleza del error y las características del texto y cálculo del coeficiente de aciertos	análisis del TO y del TM con una cuadrícula de análisis
Forma del juicio emitido	no especificado	resumen de calidad	porcentaje de corrección calculado a base de los errores encontrados sobre el número total de errores posibles	no especificado

Tabla 1: Comparación entre los modelos de Reiß (1971), House (181/1991), Gouadec (1981 y Larose (1991)

1.5.2. Modelos centrados en el TM

En este apartado presentaremos aquellos sistemas que focalizan la interacción entre el texto traducido y los destinatarios de la cultura de llegada por lo que el TO pasa a un plano secundario en el proceso de valoración⁷⁷. En muchos casos no se trata de modelos tan elaborados como los del apartado anterior, sino de meros postulados teóricos. En este contexto nos parece importante destacar que, mientras la valoración de la traducción basada en una comparación entre el TO y el TM está reservada a especialistas, pues es necesario poseer un dominio avanzado en ambas lenguas y profundos conocimientos traductológicos, los enfoques centrados en los destinatarios abren el abanico de la valoración a un círculo de personas más amplio.

1.5.2.1. La equivalencia dinámica de Nida y Taber (1969)

Pueden considerarse como los pioneros de este planteamiento Nida y Taber (1969), quienes propugnan, aún operando dentro del concepto de equivalencia, un abandono de las equivalencias de tipo formal a favor de lo que ellos definen como la *equivalencia dinámica*. Esta exige que el TM debe provocar en el lector de la cultura de llegada las mismas reacciones que el texto original causó en los lectores de la cultura original. Según estos autores, la valoración de la traducción debe centrarse en dicha reacción, junto a una comparación entre el TO y el TM. Para su medición proponen una serie de pruebas lingüísticas como textos tipo *cloze*⁷⁸ o la búsqueda de alternativas para los pasajes más problemáticos.

Este planteamiento conllevó un cambio de perspectiva importante en la teoría de la traducción a favor de una mayor focalización del destinatario en detrimento del autor y el TO. Se puede considerar como precursor de una traducción comunicativa orientada en principios pragmáticos, tal como se practica hoy día. Sin embargo, también muestra algunos inconvenientes siendo el más grave el hecho de que se base en la reacción de un destinatario que, a pesar de estar marcado por la cultura a la que pertenece, no puede definirse

⁷⁷ House (1997: 159) considera el cambio de perspectiva a favor de una mayor focalización del TM como *fundamentally misguided* (completamente equivocada).

⁷⁸ Se trata de textos en los que se han suprimido ciertos elementos que el lector debe completar.

con precisión, pues la reacción de cada lector dependerá de circunstancias personales, como la educación, las experiencias y los hábitos de lectura⁷⁹. Otro punto de crítica en esta línea abarca los instrumentos que se proponen para medir dicha reacción, pues dependen en gran medida, de criterios subjetivos.

Nida y Taber no fueron los únicos en enfocar la valoración de la traducción desde la perspectiva de la reacción del destinatario. Esta también desempeña un papel central en las propuestas de Larson (1987) y Fan (1990). Asimismo, el sistema de Kußmaul (1995), destinado a la valoración dentro del contexto docente, que centra la valoración del error en el impacto del mismo, guarda relación con los principios postulados por Nida y Taber.

1.5.2.2. *Las reseñas literarias*

En las reseñas de obras literarias, nos referimos principalmente a novelas por ser este género el más popular y, por lo tanto, el más reseñado, es común encontrar valoraciones de traducciones. Estas, a menudo de carácter impresionista⁸⁰, se efectúan desde la perspectiva del lector y se orientan en las expectativas de aquellos que solo leen el TM. Aunque este puede retener, en algunos casos, un sabor exótico y recordarles a los lectores que están leyendo un texto procedente de otra cultura, dichas valoraciones enfocan la traducción como producto literario independiente⁸¹, que se convierte, de esta manera, en parte de la cultura de llegada⁸².

Aunque este tipo de valoración posee, sin lugar a dudas, relevancia para los potenciales lectores, desde una perspectiva traductológica, resulta muy limitado, pues con él solo pueden analizarse, según Reiß (1971: 19-22), la corrección gramatical, la adecuación estilística y las incoherencias de sentido. Asimismo, Reiß señala que se centra, a menudo, en las carencias y aquellos aspectos gramaticales y léxicos que no se corresponden con la norma. Quedan excluidos en esta valoración los errores denotativos con respecto al original. Estos, sin embargo, no son necesariamente relevantes para los lectores, que

⁷⁹ Vid. los comentarios de House (1997: 4-6) y Hönic (1997: 206) y los planteamientos hermenéuticos (por ejemplo, Stolze, 1986).

⁸⁰ Vid. Martínez Melis y Hurtado Albir (2001: 283).

⁸¹ Vid. los comentarios de Reiß y Vermeer (1991: 135) y Chamosa (1997: 35).

⁸² Vid. la teoría del polisistema de Even-Zohar (1990) y Reiß (1971: 19-22).

solo reciben el texto de llegada, a menos que conlleven incoherencias en el argumento.

1.5.2.3. Modelos relativos al escopo de la traducción

Los modelos que se presentan en este apartado parten de la teoría del escopo (Reiß y Vermeer, 1991), según la cual el criterio principal para medir el éxito de una traducción es su adecuación a la finalidad pretendida, el escopo.

Esta teoría considera la teoría de la traducción como una parte especial de la teoría de la actuación general –los autores se remiten a los modelos de Rehbein, 1977 y Harras, 1978–, según la cual una actuación se considera exitosa si se puede explicar a partir de la situación que la rodea. A diferencia de la teoría de la actuación general, en el caso de la traducción ya existe una actuación primaria (*Primärhandlung*), el TO, que constituye el punto de partida de la actuación translativa (1991: 95).

Como el escopo que se establece para el TM no tiene que coincidir con aquel que se definió para el TO, para la valoración debe esclarecerse, antes que nada, si existe tal coincidencia, pues solo en función de ella puede determinarse el papel que ha de desempeñar el TO en la valoración del TM.

La teoría del escopo cuenta hoy día con muchos adeptos, especialmente en el ámbito alemán donde esta teoría fue llevada al ámbito de la didáctica por Kupsch-Losereit (2007) y Nord⁸³.

Kupsch-Losereit (2007) desarrolla un modelo de valoración que enfoca la traducción como actuación interaccional-intercultural y valora dicha actuación desde la perspectiva del destinatario de esta actuación (2007: 335): *Übersetzen ist keine rein sprachlich-textuelle Kulturtechnik, sondern ein Handeln, das Kulturorientierung als Filter der Verständigung fordert und sich dynamisch von Zielkultur- und Zielrezipientenseite her definiert*⁸⁴.

Esto implica que los juicios que se emiten sobre un TM deben valorar la utilidad de este para el receptor y la situación de recepción. Esta nueva

⁸³ Como los trabajos de Nord están más relacionados con la didáctica de la traducción, se tratarán en el epígrafe 2.3.2.

⁸⁴ Traducir no es una técnica puramente lingüístico-textual, sino una forma de actuar que requiere la orientación en la cultura como filtro para la comunicación y se define, de forma dinámica, desde la perspectiva de la cultura meta y del destinatario.

orientación basada en la contextualización pragmática del sentido y del significado del símbolo lingüístico acarrea también cambios fundamentales en la evaluación que debe despedirse de los criterios tradicionales (2007: 342):

An Stelle der bekannten Übersetzungskriterien Original, Treue, Äquivalenz, Adäquatheit, Repräsentation treten neue Leitvorstellungen. Leitvorstellungen, die sprachenpaarspezifisch operationalisiert werden können und sich zur Evaluierung von Übersetzungen eignen, wie etwa: Unterschiede im Sprachhandeln und Weltwissen der AT- und ZT-Adressaten, diskursive Bedingungen der Äußerung, Vermittlung durch Aushandeln, kulturelle und diskursive Differenz und dynamische Beziehung⁸⁵.

A partir del marco definido, Kupsch-Losereit establece los siguientes parámetros generales para la valoración de traducciones:

- funcionalidad (*Funktionsgerechtigkeit*): para qué y para quién se traduce.
- expectativas culturales (*Kulturspezifische Texterwartungen*): cumplimiento de las expectativas de los lectores (según la clase de texto, la época, las culturas y factores culturales personales o profesionales).
- tipo de texto y normas de uso (*Textsorte und Gebrauchsnormen*): patrones, normas y convenciones textuales, tanto a nivel accional (el texto como representante de una acción) como lingüístico (uso de estructuras gramaticales y léxicas).
- coherencia textual (*Textkohärenz*): según las expectativas culturales, pueden ser necesarias estrategias de compensación para hacer un texto comprensible para la cultura de llegada.
- dinámica textual (*Textdynamik*): organización y progresión de la información.
- cambio del contexto (*Kontextwechsel*): adaptación del TM al lugar y momento de la traducción según las circunstancias culturales, políticas, ideológicas, religiosas y sociales.

⁸⁵ Los conocidos criterios de traducción como original, fidelidad, equivalencia, adecuación, representación son sustituidas por nuevas ideas definitorias que pueden aplicarse según el par de lenguas y son adecuadas para la evaluación de traducciones. Estas son, por ejemplo: diferencias en la actuación lingüística y los conocimientos generales entre los destinatarios del TO y del TM, las condiciones discursivas de la manifestación lingüística, la mediación a través de la negociación, la diferencia cultural y discursiva y la relación dinámica+

- comprensibilidad e interpretabilidad (*Verständlichkeit und Interpretierbarkeit*): adaptaciones para garantizar que el lector del TM sea capaz de comprender e interpretarlo. Esto abarca la elección del título, los recursos léxicos, los marcadores discursivos, la progresión temática, la adaptación de indicaciones deícticas y estrategias explicativas para la compensación de conocimientos socio-históricos en la cultura de llegada.
- medio final y dependencia del medio (*Zielmedium und Medienabhängigkeit*): condiciones y convenciones del medio (disposición gráfica) y concentración a un público concreto. El traductor debe poseer competencia en materia de medios y emplear los medios electrónicos disponibles.
- convenciones lingüísticas (*Sprachliche Konventionen*): los errores no deben definirse en función de las convenciones lingüísticas o culturales sino de la expresión lingüística necesaria para la función y la interacción concretas.

Este catálogo no representa, según la autora, una jerarquía rígida sino que debe aplicarse en función del contexto, el marco cultural, la función textual, el tipo de texto y el medio.

También Ammann (1991)⁸⁶ presenta un modelo de valoración basada en el escopo. Según el enfoque propuesto por ella y Vermeer (1991), los textos son considerados sistemas que forman parte de un sistema abierto y guardan una relación determinada con las coordenadas del mismo. Los lugares que ocupan los textos en los diferentes contextos culturales varían en función de las características específicas de dichos contextos⁸⁷. La integración de los textos traducidos en la cultura de llegada podría ser objeto de estudio de un sistema de valoración que no se limite a analizar la interdependencia entre dos textos.

En su modelo de valoración, la combinación y el peso de los diferentes criterios de evaluación (adecuación, corrección gramatical) dependen del escopo. Fiel a su postulado de considerar el TM primeramente como texto

⁸⁶ Nos basamos en su artículo de 1993.

⁸⁷ Se asemeja, en este aspecto, a los postulados de la teoría del polisistema de Even-Zohar (1990), que explora las condiciones culturales de la producción y traducción literaria y la intertextualidad.

independiente y parte de la cultura de llegada, propone un procedimiento que parte de este (1993: 439) y sigue los siguientes pasos:

- Determinar la función del TM.
- Determinar la coherencia intratextual del TM (según la función de la traducción).
- Determinar la función del TO.
- Determinar la coherencia intratextual del TO.
- Determinar la coherencia intertextual entre el TM y el TO.

Ammann insiste en que el análisis de la coherencia intertextual no supone una dependencia del TM frente al TO, sino que este debe considerarse como una comparación entre dos originales (no así en el caso de versiones interlineares). En consecuencia, la valoración ha de abarcar el texto completo, determinar si se adecúa al escopo y analizar la relación entre este y la estrategia elegida. En ningún caso, el evaluador debe limitarse a buscar los errores que resultan de una comparación de la estructura superficial de los dos textos.

Los modelos basados en la teoría del escopo han recibido fuertes críticas por parte de los exponentes de orientación lingüística. El punto central de las críticas gira alrededor del papel subordinado del TO (House, 1997: 11-16). Nosotros compartimos esta preocupación, sobre todo, con relación al postulado más radical expresado en Reiß y Vermeer (1991) de considerar el TO como una ~~oferta~~ oferta de información+. Con la introducción del concepto de lealtad por parte de Nord (2011: 32), el TO recupera algo de peso frente a los otros aspectos de la situación comunicativa. La lealtad, es, según Nord, un principio ético que define la responsabilidad bilateral del traductor tanto frente al autor del TO como a los receptores del TM.

Sin embargo, frente a esta controversia no debe olvidarse que la teoría del escopo también ha servido para subsanar el desequilibrio a favor del TO en la relación TO. traductor. TM de enfoques prefuncionalistas y es mérito de ella el que hoy día se contemple la actividad traductora como un acto de comunicación que se realiza para unos destinatarios concretos y que se tenga un cuenta la perspectiva de estos en la valoración del texto traducido.

1.5.3. La valoración en la industria de la traducción

En el mundo empresarial occidental hoy día el concepto de la calidad y los procedimientos de asegurar que los productos o servicios posean un determinado grado de ella están firmemente arraigados. También el sector de la traducción, caracterizado tradicionalmente por la ausencia de regulaciones industriales y un gran número de empresas pequeñas y trabajadores autónomos, ha experimentado un aumento de interés por la calidad de sus productos en los últimos años (Drugan, 2013: 25).

Pero, ¿cómo se determina la calidad de una traducción? La literatura relevante enfoca el concepto desde diversos ángulos. Desde una perspectiva académica, Schäffner (2004: 307) la define como la *%(Gesamtheit der) Eigenschaften einer Übersetzung (als Produkt), die den Grad ihrer Eignung für den vorgesehenen (Verwendungs)zweck bestimmen+⁸⁸*. Frente a esta definición, basada en los rasgos del producto con relación a su finalidad, en la industria prima una definición mucho más relativista que encuentra su expresión más clara en las palabras de Schmitt (1997: 310): *%Qualität ist nicht das maximal Machbare, nicht das, was man selbst dafür hält, sondern das, was der zahlende Kunde will%⁸⁹*.

Según esta última definición, el objetivo del proveedor de servicios (ya se trate de una empresa o de un traductor autónomo) consiste en proporcionar un producto que satisfaga al cliente puesto que solo en este caso recibirá la remuneración pactada y podrá establecer una relación comercial duradera. La subordinación a los deseos del cliente, en algunos casos, le obliga al traductor a realizar cambios o utilizar una terminología que difieren de su propia apreciación como mediador lingüístico experto.

Otro factor que debe tenerse en cuenta en el ejercicio de la profesión es el tiempo invertido. Como informa Hansen (2014: 8), en el marco de un estudio longitudinal que realizó con traductores profesionales, estos afirmaron que consideraban una traducción como terminada en cuanto esta pudiera

⁸⁸ *%(la totalidad de) las cualidades de una traducción (como producto) que determinen su grado de adecuación para el propósito (de uso) previsto+ En su definición, Schäffner se orienta en las teorías funcionalistas, pues define la traducción como actuación orientada a un fin y en función de su utilidad para el destinatario.*

⁸⁹ *%La calidad no se define como lo mejor que puede lograrse ni como lo que uno mismo considera como tal, sino como aquello que quiere el cliente que paga por la traducción+.*

considerarse *apta* para el uso+ (*gebrauchstauglich*), principalmente por cuestiones de supervivencia. En palabras de los traductores, el cliente no sabe que tal vez podrían haber llegado a otras soluciones mejores, si hubieran invertido más tiempo en la traducción.

El concepto de calidad de la industria guarda poca relación con la valoración de traducciones en el mundo académico⁹⁰. En este último, el principal foco de atención se centra en traducciones ya realizadas –análisis de traducciones publicadas o evaluación de traducciones de estudiantes– y en las clases de traducción se dedica mucho tiempo en buscar la solución *ideal*. En cambio, la industria de la traducción está menos preocupada por determinar la calidad de un producto terminado que de garantizar, ya durante el proceso de elaboración, que el producto terminado corresponderá a unos niveles determinados de calidad y las exigencias y expectativas del cliente⁹¹.

Para asegurar la calidad que el cliente espera –y que en muchos casos no puede comprobar por sus propios medios⁹²–, la industria de la traducción ha desarrollado unos procedimientos que abarcan todo el proceso de traducción, desde la iniciación por parte del cliente hasta la aceptación final por parte de este. Con estos procedimientos se pretende alcanzar un empleo lo más efectivo posible de los recursos destinados al proyecto y asegurar al cliente que el proceso de traducción estará sujeto a unos criterios de calidad. La siguiente cita de Drugan (2013: 70) resume esta perspectiva de la industria de la traducción:

As well as assessing quality post-delivery, professionals have explored how quality can be measured, improved and achieved efficiently and consistently at all stages of the process, even before the translation proper begins. Their emphasis is not on evaluating translation in isolation, but on comparative assessment, proper allocation of resources and a range of other concerns generally absent from theory⁹³.

⁹⁰ Sobre la división entre el mundo académico y la industria *vid.* Drugan, 2013: 38-45.

⁹¹ Como informa Marais (2013: 14), existen quejas en el mundo industrial de que la formación universitaria de traductores sea demasiado teórica y no prepare a los estudiantes de forma adecuada para trabajar en el mundo profesional de la traducción (*vid.* también Mertin, 2006: 96).

⁹² *Vid.* Mertin (2006: 259).

⁹³ Al igual que valorar la traducción después de la entrega de esta, los profesionales han explorado como la calidad puede medirse, mejorarse y alcanzarse de forma eficaz y consistente en todos los estadios del procesos, incluso antes de que se comience con la traducción propiamente dicha. No se trata de evaluar una traducción de forma aislada, sino de realizar una valoración comparativa, de la asignación adecuada

Entre los procedimientos de calidad se diferencia entre QA (*quality assurance*), que comprende diferentes sistemas para evitar errores, y QC (*quality control*), los procedimientos para revisar el producto terminado. Drugan (2013: 77-80) ofrece una descripción detallada de los procedimientos de calidad encontradas en las empresas que ella ha analizado y que reproducimos, de forma algo reducida, a continuación:

fase de pre-traducción (<i>pre-translation stage</i>)	fijación del precio (<i>pricing</i>): oferta económica y acuerdo acerca de la remuneración
	planificación (<i>planning</i>): fijación de procesos y fechas de entrega (incluyendo control de calidad), guardado de archivos, procedimientos para la aclaración de dudas
	recursos humanos (<i>human resources</i>)
	preparación de los archivos y control de calidad (<i>source file preparation and QC</i>): extracción de terminología y pre-edición de archivos
	recursos terminológicos (<i>terminology resources</i>): integración de la información provisto por el cliente, validación de términos
	recursos de traducción (<i>translation resources</i>): programas, memorias, guías de estilo
	recursos de gestión (<i>project management resources</i>): programas, bases de datos
	formación de proveedores (<i>training for suppliers</i>)
fase de la traducción (<i>translation stage</i>)	investigación (<i>research</i>): comprensión del contenido, terminología especializada y normas de la LM, formulación de dudas
	preparación de los recursos (<i>preparation of resources</i>): instalación de programas, importación de terminología y memorias
	traducción (<i>translation</i>): traducción humana, uso de los recursos técnicos, traducción automática
	monitorización (<i>monitoring</i>): control de gastos
	planificación (<i>planning</i>): revisión y redistribución de recursos
	autocontrol (<i>self-checking</i>): revisión del texto, revisión ortográfica, terminológica, comprobación del formato de archivos
	participación en el ciclo de retroalimentación (<i>participation in feedback cycle</i>): respuestas a la retroalimentación del cliente
fase de post-traducción (<i>post-translation stage</i>)	procesos de control de calidad (<i>QC processes</i>): comprobación de la coherencia terminológica, edición, comprobación funcional y lingüística, revisión
	retroalimentación al traductor (<i>translator feedback</i>): entrega de resultados de revisión para la corrección de errores, actualización de recursos terminológicos
	procesos de aseguramiento/evaluación de la calidad (<i>TQA/QE processes</i>): evaluación del trabajo del traductor
	procesos de gestión (<i>project management processes</i>): facturación, archivo, derechos de autor, retroalimentación
	revisión del proyecto (<i>project review</i>): ciclo de retroalimentación a clientes y proveedores, presentación del proyecto, encuesta, mejora de procesos para futuros proyectos

Tabla 2: Procedimientos de calidad en la industria de la traducción según Drugan (2013)

de recursos y de una serie de otros asuntos que normalmente no se tienen en cuenta en las teorías traductológicas+.

La obra de Drugan, de muy reciente publicación (2013), muestra que en los procesos de calidad que ella ha analizado, la fase preparatoria desempeña un papel importante. Este resultado contrasta de forma significativa con las observaciones de Mertin (2006: 260-261), quien solo siete años antes señala que en el mundo de la traducción, a pesar de que en otras industrias los controles de calidad *a posteriori* se están sustituyendo por sistemas de prevención de errores, apenas se percibe este cambio de tendencia:

Qualitätssicherung wird überwiegend auf konventionellem Wege betrieben, nämlich durch Korrektur von bereits abgeschlossenen Übersetzungen⁹⁴.

Otra conclusión del trabajo de Drugan (2013:1) sugiere que la atención que se presta a la calidad en la industria de la traducción se ha intensificado de forma considerable en los últimos años⁹⁵ y ha propulsado la fijación de estándares de calidad para este sector⁹⁶ Esto muestra, pues, que a pesar de la falta de acuerdo reinante en el mundo académico acerca de los criterios de valoración, según Drugan (2013: 2), *such criteria have indeed been defined and are increasingly applied to LSPs work*⁹⁷.

La división que existe entre el mundo profesional y académico que ya hemos abordado más arriba, se manifiesta asimismo en el hecho de que los modelos desarrollados en el ámbito académico no se utilizan en los procedimientos de calidad de la industria de la traducción.

Mertin (2006: 26-108) analiza las teorías traductológicas desarrollados en el mundo académico en función de su utilidad para la industria de la traducción.

⁹⁴ El aseguramiento de calidad se efectúa mayoritariamente por vías convencionales, es decir, a través de la corrección de traducciones ya realizadas.

⁹⁵ Drugan (2013: 8-25) ofrece una visión global de los cambios que ha experimentado la industria de la traducción en los últimos años y valora el impacto de estos sobre la calidad: a) un crecimiento de mercado con un impacto positivo sobre la calidad; b) una mayor concienciación acerca de la traducción con efectos mixtos sobre la calidad. Entre los negativos menciona un mayor número de críticas realizadas por legos y la tendencia de alcanzar un nivel de calidad aceptable en lugar del mejor posible; c) un incremento en la velocidad de producción con un impacto negativo sobre la calidad, que, sin embargo, es mitigado por el uso de herramientas tecnológicas; d) contenidos cada vez más complejos con desafíos nuevos para la calidad, mitigados, de nuevo, por el empleo de herramientas tecnológicas; e) herramientas tecnológicas que ayudan a mejorar la coherencia y precisión a través de comprobaciones automáticas y memorias de traducción, pero que, al mismo tiempo, limitan al traductor en su actuación.

⁹⁶ Vid. epígrafe 1.5.3.1.

⁹⁷ *Language service provider*

⁹⁸ Tales criterios ya se han definido y están siendo aplicados cada vez más para valorar el trabajo de los proveedores de servicios lingüísticos.

Desde su punto de vista, el concepto de equivalencia y los enfoques de orientación lingüística (Kade, 1963; Koller, 1979; Wilss, 1977, 1996, 1997; Albrecht, 1990; House, 1997; Neubert, 1988, 1990, 1999a y 1999b y la tipología de Reiß, 1971) no se ajustan a las necesidades y la realidad de la traducción especializada profesional puesto que se centran únicamente en el producto de la traducción y no el proceso en torno a este y porque operan con criterios retrospectivos y contrastivos en lugar de criterios prospectivos y funcionales.

Asimismo, desestima los enfoques hermenéuticos (principalmente Stolze, 1992 y 2001), que establecen una entidad de sentido interlingual como *tertium comparationis* entre el texto de origen y el de llegada. Según Mertin, dicho concepto es cuestionable porque es necesario verbalizar el *tertium comparationis* para poder realizar una comparación. La presunción de que pueda establecerse dicha comparación a través de lo que se pretende expresar (*das Gemeinte*) es, para Mertin, subjetiva y esquiva desde un punto de visto metodológico.

Para Mertin, los procesos de calidad del mundo profesional encuentran su base académica más apropiada en la teoría del escopo (Reiß y Vermeer, 1991) y el funcionalismo, basado en dicha teoría (Snell-Hornby, 1999; Nord, 2011; Hönig, 1995; Kußmaul, 2000; Horn-Helf, 1999 y Schmitt, 1999 y 2000). El motivo reside en que esta corriente se orienta en la práctica profesional y tiene en cuenta todos los actores que intervienen en el proceso (Mertin, 2006: 105-108) al igual que la importancia de una fluida comunicación entre ellos⁹⁹.

1.5.3.1. Las normas de calidad

La creciente estandarización y normalización en muchos ámbitos de la producción industrial¹⁰⁰ ha repercutido en la industria de la traducción con la creación de diferentes normas de calidad a nivel nacional e internacional. A este respecto es necesario distinguir entre sistemas generales sobre la gestión

⁹⁹ Mertin (2006: 106): %Der Auftraggeber wird nicht nur von einem Translationsexperten mit seinen sprachlichen, kulturellen und eventuell redaktionellen Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern auch von einem Experten für prozessorientierte, effiziente und qualitativ optimierte Zusammenarbeit überzeugt%(%El experto en traducción convence al cliente no solo a través de sus conocimientos y habilidades lingüísticos, culturales y tal vez, de redacción, sino también con su comportamiento profesional con respecto a una colaboración orientada en procesos, eficaz y óptima en términos cualitativos%)

¹⁰⁰ Vid. Arealillo Doval (2004).

de la calidad de servicios, como las normas ISO (Organización Internacional de Normalización) a nivel internacional y AENOR en el ámbito español por un lado y, por otro, las normas específicas para la actividad de la traducción, que detallaremos a continuación:

Antes de la entrada en vigor de la norma europea EN 15038 en el año 2006, existieron normas específicas en Alemania (DIN 2345), Austria (Önorm D 1200 y 1201), Italia (UNI 10574) y los Países Bajos (Taalmark). Todas ellas fueron sustituidas por la norma europea EN 15038. Dicha norma fija unos procedimientos para la realización de traducciones en el ámbito profesional que abarcan los siguientes aspectos:

- recursos humanos: competencias de los traductores y revisores;
- recursos técnicos: hardware y software, medios de almacenaje;
- sistemas de gestión de calidad: acorde con el tamaño de proveedor;
- gestión de proyectos: procedimientos documentados para la gestión de proyectos;
- relación entre cliente y proveedor: cuestiones económicas, propiedad intelectual, responsabilidad, confidencialidad, garantía de calidad;
- procedimientos de traducción (incluyendo la revisión del texto por una persona cualificada).

El espíritu de esta norma consiste en establecer unos criterios extendidos por todo el ámbito europeo que garanticen al cliente de que se seguirán unos procedimientos probados mediante los cuales se alcanzará una calidad aceptable¹⁰¹.

Recientemente se ha publicado la norma internacional ISO 17100 para los servicios de traducción que ha de sustituir a la norma europea.

¹⁰¹ Vid. Arevalillo Doval (2004): El objetivo de esta norma consiste en proporcionar a los traductores, ya sean empresas o autónomos, y a los clientes una descripción transparente de todo el proceso, desde la solicitud inicial del cliente hasta la prestación del servicio final; al mismo tiempo, se facilita a los traductores una serie de procedimientos y requisitos normalizados que les permita satisfacer los requisitos del mercado moderno y demostrar la necesidad del control de la calidad en el servicio prestado. De hecho, la finalidad última de esta norma es la de subir el listón del servicio de traducción, mediante una competencia más justa, mejores relaciones con los traductores autónomos y una mayor transparencia, coherencia y calidad para el usuario final+.

CAPÍTULO 2: LA VALORACIÓN DE TRADUCCIONES EN EL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Este segundo capítulo se centrará en la valoración en el ámbito de la formación universitaria de traductores. Después de presentar algunos aspectos generales - puntualizaciones terminológicas, prácticas deseables e indeseables y un análisis de la situación actual- en el epígrafe 2.1, ahondaremos en los diferentes tipos de evaluación existentes (epígrafe 2.2.), analizaremos en detalle los sistemas de calificación principales desarrollados en la época anterior al EEES (epígrafe 2.3) y dedicaremos el último apartado a aspectos de la evaluación relacionados con la práctica profesional (epígrafe 2.4).

2.1. Aspectos generales

2.1.1. Definición de conceptos

En el ámbito de formación universitaria existen dos actividades relacionadas con la valoración de los conocimientos de los alumnos que deben distinguirse nítidamente:

Está por un lado la actividad de *calificar*, definida por el DRAE (22^a edición) para el contexto de la enseñanza como *juzar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio*, y que se refiere a la adjudicación de una nota o calificación de diferente índole a un trabajo o una prueba de un alumno. La calificación suele otorgarse al final de un ciclo de aprendizaje, aunque este puede formar parte un curso o un programa más amplio, y puede ser decisiva, en algunos casos, para la posibilidad del alumno de proseguir con el programa formativo elegido.

Por otro lado, hallamos el término *evaluar*¹⁰², que el DRAE define para el contexto que nos atañe como *estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos*. La evaluación abarca un espectro más amplio que la calificación y proporciona información sobre el proceso de aprendizaje a

¹⁰² Los términos cognados de *evaluación* también se usan en otros idiomas europeos como el alemán y el inglés. Sin embargo, en estas lenguas, este término compite con otros más autóctonos como *Bewertung* y *Beurteilung* frente a *Evaluierung* en alemán y *assessment* frente a *evaluation* en inglés.

todos los implicados en él. A través de él, los alumnos podrán conocer en qué punto de su aprendizaje se encuentran, qué han logrado y qué les falta por aprender. Los docentes, por otro lado, podrán comprobar la efectividad de los métodos empleados y recabar datos sobre si es necesario realizar modificaciones en el programa y si los alumnos están preparados para el siguiente paso previsto en el itinerario. La evaluación puede conllevar una calificación, pero también puede tener carácter puramente informativo o conducir a una calificación global que refleje un extenso proceso evaluador a lo largo de todo un curso¹⁰³.

Sin embargo, como señalan acertadamente Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez-Torregrosa (1996: 15), tradicionalmente *evaluar* y *calificar* se veían como actividades prácticamente coincidentes, lo que llevó a un uso sinonímico de estos dos términos. Estos autores exponen que muchos estudios han demostrado que *para la mayor parte del profesorado, la función esencial de la evaluación es medir la capacidad y el aprovechamiento de los estudiantes, asignándoles una puntuación que sirva de base objetiva para las promociones y selecciones*¹⁰⁴.

Por otra parte, en el ámbito de la didáctica de la traducción, se echa de menos una distinción nítida entre los dos términos analizados. Por regla general, se ha ido usando el término *evaluación* para designar actividades calificadoras, pues muchos de los trabajos dedicados a dicho ámbito se ocupan principalmente del diseño de sistemas para calificar¹⁰⁵. Sin embargo, en algunos casos, la asignación de calificaciones también conlleva un cariz formativo.

Por respeto a la autoría, seguiremos la terminología utilizada por los distintos autores en este capítulo aunque esto pueda acarrear imprecisiones puntuales en la utilización de los diferentes conceptos.

¹⁰³ Vid. Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015: 64).

¹⁰⁴ Vid. Delgado et al. (2005: 38) aportan las siguientes reflexiones sobre el nuevo papel que adquiere la evaluación como consecuencia del cambio de paradigma educativo en el EEES: *la evaluación no es como hace poco tiempo todos pensábamos, una actividad final encargada de cerrar el ciclo de formación de nuestros estudiantes. Ya hemos abandonado la idea de que la evaluación es una actividad posterior realizada al final y a parte de la actividad formativa. Hoy en día hemos entendido la evaluación como un proceso integrado e interrelacionado con el proceso de formación. De un único modo de evaluar hemos pasado a distintos tipos de evaluación, tarea no exenta de cierta complejidad (...)* Las nuevas formas de evaluar en el EEES se describirán en detalle en el epígrafe 3.2.

¹⁰⁵ Vid. epígrafe 2.3.

2.1.2. Qué evitar en la evaluación

En muchas situaciones de la vida, los seres humanos tenemos más claro cómo no deberían ser las cosas antes de tener una idea exacta de cómo nos gustaría que fueran. La apreciación de lo que no queremos nos sirve como punto de partida en el camino hacia lo deseable. Esto es especialmente válido para la evaluación, particularmente cuando uno ha vivido, en primera persona, una evaluación que consideraba injusta.

En el ámbito al que está dedicado el presente trabajo, algunos autores señalan prácticas observadas que, a su juicio, deberían evitarse por tener efectos contraproducentes para el aprendizaje y la motivación. Las críticas recogidas de la literatura pueden agruparse de la siguiente forma:

- a) La (¿inevitable?) subjetividad del proceso evaluador (Hönig, 1997: 200; Hatim y Mason, 1997: 198-199; Martínez Melis y Hurtado Albir 2001: 275; Varela Salinas y Postigo Pinazo, 2006: 113). Son especialmente reseñables las palabras de Hönig (1997: 200), quien resalta que muchos docentes se escudan en la autoridad de su posición para imponer su criterio, lo que provoca que los alumnos perciban la evaluación como algo aleatorio y optan por adaptarse a los criterios de cada docente¹⁰⁶. Esta falta de sistematicidad incide negativamente en el desarrollo de la autoestima de los alumnos, algo que es muy necesario para el desempeño de su futura labor profesional¹⁰⁷. Para evitar esta sensación en el alumnado, se debe explicarse a los estudiantes el tipo y alcance de sus errores, como señala Cruces Colado (2001: 813): «Si no adquieren esta conciencia, o se les muestra la razón del fallo, pensarán que traducen de acuerdo al gusto de un profesor determinado, y no poniendo en práctica una serie de competencias traductológicas y lingüísticas mínimas+».

¹⁰⁶ Vid. igualmente lo expuesto por Kiraly (2000: 53).

¹⁰⁷ Como observación de la propia práctica docente, queremos destacar que la tasa de abandono en las carreras de traducción, especialmente después de finalizar el *Bachelor* es llamativamente alta. Las razones dadas por los estudiantes en conversaciones informales giran en torno a la intransigencia de algunos docentes, el nivel de exigencia y la falta de criterios unificados. Todo ello incide en una visión negativa de la formación y, por ende, la profesión del traductor por lo que un alto porcentaje de egresados acaba trabajando en sectores ajenos a la traducción.

- b) La selección de los textos en las clases de traducción. Esta se rige, en muchos casos, por criterios lingüísticos y no traductológicos, como resaltan tanto Nord (1991: 172) y Hatim y Mason (1997: 198). Añaden estos últimos que a los alumnos se les priva de la oportunidad de mostrar su capacidad de transferencia cuando la dificultad lingüística es demasiado alta.
- c) La falta de información sobre el propósito comunicativo de los textos elegidos (Hatim y Mason, 1997: 199 y Nord, 1991: 165). Este propósito, sin embargo, es fundamental para poder evaluar el grado de aceptabilidad de las diferentes opciones.
- d) Una actitud extrema por parte del profesorado. San Ginés Aguilar (2010: 80) advierte de los peligros de una actitud demasiado estricta y o excesivamente laxa. Con respecto al primer caso, avisa de que si se eleva el listón de forma exagerada para mejorar el rendimiento de los estudiantes, en muchos casos se consigue lo contrario: ~~Este~~ Este tipo de profesores creen que atribuyendo, en su conjunto, muy bajas notas y muchos suspensos son buenos profesores gracias a su exigencia sin límites+. Sin embargo, también una actitud demasiado benévola puede resultar en una pérdida de motivación, pues conduce al estudiante a invertir solo el esfuerzo mínimo necesario.
- e) La influencia del factor humano. Conde Ruano (2009: 237) advierte de los factores humanos que pueden influir en la evaluación de traducciones como la evaluación en serie o el conocimiento de la identidad de los alumnos.

2.1.3. *Propuestas generales para la evaluación*

Junto a las críticas de la práctica observada, la literatura también proporciona una serie de sugerencias y *desiderata* generales acerca de la evaluación. Presentaremos los comentarios de los distintos autores, agrupándolos acorde a los diferentes aspectos de la evaluación que abordan.

- a) Una evaluación fundamentada: Hönig (1997: 197) defiende que la evaluación debe estar basada en fundamentos científico-empíricos, dado que ello contribuirá a aumentar la autoridad del docente y la motivación de los alumnos.
- b) Una evaluación equilibrada: Ya en 1971, Reiß (1971: 22-23) postula que la evaluación debe ser positiva y no limitarse a presentar una relación de errores, sino de resaltar soluciones logradas y fundamentar por qué se consideran como tales. A su vez, San Ginés Aguilar (2010: 80-82) aboga por un camino medio entre una actitud muy estricta y otra muy permisiva y una adaptación del programa y de los objetivos a los alumnos presentes: «El saber equilibrar los objetivos y las capacidades reales de los alumnos resulta fundamental para proporcionar una enseñanza de calidad y alcanzar las más altas satisfacciones en la transmisión de saberes». Tal equilibrio está íntimamente ligado a la selección de textos de dificultad apropiada, como nos recuerda Kußmaul (1995: 51). Este autor incide en la importancia de elegir «texts with an appropriate degree of difficulty for the specific stage of translator training»¹⁰⁸ y en la creación de un ambiente motivador, algo que fomenta, según investigaciones psicológicas, el pensamiento creativo¹⁰⁹.
- c) Una evaluación válida, fiable y transparente. Presas (2011: 41-42 y 2012: 144-145) reclama que los métodos de evaluación empleados deben poseer «validez», «fiabilidad» y «transparencia». Por «validez» entiende que el método mide lo que pretende medir, lo que afecta tanto a las actividades y los instrumentos como a la situación de evaluación. La «fiabilidad» está garantizada si la evaluación proporciona los mismos resultados con los mismos evaluados si se realiza repetidamente en las mismas condiciones aun cuando los evaluadores son diferentes. Y, por último, un método de evaluación

¹⁰⁸ «Textos con un grado de dificultad apropiado para cada fase de la formación de traductores»

¹⁰⁹ Vid. también Nord (1996: 100).

posee %transparencia+ si existen criterios para cada actividad y si estos son comprensibles para los evaluados.

- d) Una evaluación ligada a objetivos claramente definidos. Adab (2000: 227) señala la necesidad de comunicar a los estudiantes qué se espera de ellos en las clases de traducción y qué destrezas o subcompetencias se pretenden desarrollar a través de los diferentes ejercicios así como los conocimientos que deben poseer para tal fin.
- e) Una evaluación con criterios fijos. Martin (2007: 405) aboga por más unificación a nivel institucional y sugiere que cada facultad de Traducción debería elaborar criterios unificados para determinar los errores y la calidad de un texto traducido¹¹⁰. La petición de criterios claros también se halla reflejada en la contribución de Borrero Zapata y Larreta Zulategui (2005: 109), quienes, en vistas de la complejidad y posible conflictividad que rodea las calificaciones, propugnan la fijación de criterios preestablecidos con valor didáctico-terapéutico: %El estudiante deberá conocer no sólo los criterios de evaluación, sino también los conceptos lingüístico-traductológicos en los que se fundan+¹¹¹. Además, dichos criterios deben mantenerse estables durante todo el itinerario de formación. Una voz discrepante a estas peticiones unificadoras encontramos en Waddington (2000: 64-65), quien propugna que el sistema de evaluación que se aplique debe responder a la unicidad de cada traducción.

Analizaremos a continuación los postulados y sugerencias que hemos recogido en este apartado. Huelga explicitar los beneficios de una evaluación fundada en criterios científico-empíricos¹¹² para reducir la subjetividad y hacer comprender al alumno la adecuación de su propuesta o la carencia de ella. Tal fundamentación contribuirá, sin duda, a que los alumnos perciban la evaluación como un procedimiento comprensible y justo, lo que incidirá positivamente en

¹¹⁰ Vid. los resultados de la encuesta realizada por Waddington (2000: 274). Con ella, este autor muestra que en la mayoría de las universidades no existen normas unificadas de evaluación.

¹¹¹ Vid. también Rosenmund (2001: 304) y Marais (2013).

¹¹² Vid. lo expuesto por Hönig que reseñamos en este epígrafe.

su aprendizaje y su motivación. El problema de esta demanda reside en que, a día de hoy, no existe una teoría unificada en el campo de la traducción, sino solo una serie de enfoques en liza por lo que los fundamentos utilizados en diferentes clases de traducción pueden variar incluso entre un docente y otro en la misma institución.

La petición de Reiß (1971)¹¹³ de incluir aspectos positivos en la evaluación apunta, desde nuestra perspectiva, a que la evaluación en traducción tradicionalmente se centra en los errores de los traductores o estudiantes. Se les muestra en qué se diferencian sus propuestas de una (o de la) traducción %ideal+ y se les hace ver, de esta manera, cuánto les falta para alcanzar la meta. No está de más añadir aquí que no siempre se define tal meta con claridad y que la traducción %ideal+ no existe. Esta forma de retroalimentación puede acarrear desmotivación y frustración en parte del alumnado y resultar en una actitud negativa hacia el programa formativo que están realizando. Para lograr una evaluación motivadora, deben tenerse en cuenta los postulados de San Ginés Aguilar (una actitud equilibrada entre la laxitud y la severidad, *vid.* más arriba) y de Kußmaul (ajustar el grado de dificultad de los textos a cada fase del itinerario formativo, *vid.* más arriba), pues es necesario tener presente qué es lo que se puede esperar de los estudiantes en los diferentes estadios de aprendizaje y qué aspectos han sido tratados en el itinerario formativo.

Por último, hemos citado dos contribuciones que abogan por la unificación de criterios. Apoyamos la petición de Borrero Zapata y Larreta Zulategui de exponer los criterios de evaluación así como su fundamentación traductológica en clase, pues solo si el estudiante entiende el razonamiento detrás de un error marcado como tal, aceptará de buen grado la calificación correspondiente. Dicho razonamiento debe apoyarse necesariamente en una teoría traductológica para que el estudiante pueda comprender por qué se traduce un texto determinado de una manera u otra¹¹⁴. No obstante, albergamos ciertas dudas acerca de la petición de Martín sobre la unificación de criterios a nivel institucional. Aunque entendemos que esto ayudaría a otorgar más coherencia

¹¹³ *Vid.* epígrafe 1.5.1.1

¹¹⁴ *Vid.* también las normas de traducción en 1.2.

al itinerario formativo, puede suponer un corsé indeseado para aquellos docentes que no comparten los fundamentos en los que se basan dichos criterios o que quieren aplicar un procedimiento experimental. Como expone Garant (2009: 15): «Cookie-cutter style rigid standardization in grading and assessment is ultimately not desirable because teachers are individuals and, as such, are entitled to teach and assess in the manner most suitable for them»¹⁵. Tal norma debería consensuarse con todos los docentes afectados, algo sumamente difícil, sobre todo en departamentos grandes. Esto también aplica a la petición de Borrero Zapata y Larreta Zulategui de mantener estables los criterios durante todo el itinerario formativo. A pesar de que esto proporcionaría una mayor coherencia, debe concederse la posibilidad al profesorado de adaptar la evaluación a la situación específica de cada asignatura, si no a cada texto, tal como sugiere Waddington. De esta forma se pueden focalizar diferentes aspectos y problemas específicos de cada situación de aprendizaje, entre otros, la direccionalidad de la traducción, el par de lenguas, el tipo de texto, el perfil del grupo y la experiencia previa.

2.1.4. La evaluación de traducciones antes de la implantación del EEES

Como se ha visto en los apartados anteriores, la literatura específica comprende ya numerosísimas contribuciones acerca de la valoración de traducciones en el ámbito universitario. Pero, por el contrario, son escasos los análisis empíricos de la realidad. Para el contexto español, existe un análisis pormenorizado sobre la situación de la evaluación en la formación de traductores previa a la implementación del EEES, realizado por Conde Ruano (2009), que nos parece un interesante reflejo de la situación de principios de siglo por lo que resumiremos los resultados más relevantes:

1. El 90 % de los docentes encuestados no sustentan su sistema de evaluación en una escuela traductológica. Para subsanar este problema, Conde Ruano aboga por el desarrollo de una teoría

¹⁵ «Una estandarización rígida según un molde único en la calificación y la evaluación no es deseable, pues los docentes son individuos y tienen, como tales, el derecho de enseñar y evaluar en la manera que más se ajuste a su personalidad».

unificadora para minimizar la arbitrariedad y para proporcionar al profesor novel un instrumento en el que apoyarse.

2. La prueba de traducción es la forma más extendida de evaluación, pero no existe ningún acuerdo sobre cómo evaluarla (Conde Ruano, 2009: 232): «Podría decirse que la situación actual al respecto es de división y desconcierto entre profesores, investigadores y otros expertos».
3. Las áreas conflictivas en el proceso de evaluación abarcan aspectos tan diversos como los criterios y sistemas de evaluación, el papel de los estudiantes y de los docentes en el proceso, el número de pruebas y las vías que garanticen evaluaciones ecuanímenes y justas.
4. Existen muchos enfoques diferentes, pero solo pocos de ellos han sido validados empíricamente y muchos son fruto de rutinas docentes.
5. Sobreviven prácticas del enfoque transmisionista¹¹⁶.
6. La evaluación suele ser analítica y orientada hacia el texto traducido como texto autónomo.
7. Los criterios aplicados suelen tener carácter particular o implícito y varían mucho entre diferentes docentes, lo que va en contra de la pretensión de los traductólogos de encontrar criterios fiables y válidos para todos los contextos. Sin embargo, el mismo autor reconoce la imposibilidad de fijar criterios universales por la diversidad de contextos, objetivos y circunstancias.

Hurtado Albir (2007: 182) lamenta la falta de voluntad de aplicar procedimientos experimentales y recalca la necesidad de que se produzcan los siguientes cambios en el panorama evaluador:

1. desarrollar la evaluación formativa;
2. establecer procedimientos e instrumentos para evaluar proceso y producto;

¹¹⁶ Vid. Tortadés (2006: 95).

3. establecer un continuum entre aprendizaje y evaluación utilizando tareas parecidas para el aprendizaje, la evaluación sumativa y la formativa;
4. desarrollar criterios de evaluación que deriven de los componentes de las competencias y definan niveles de aceptabilidad y rendimiento;
5. realizar actividades auténticas similares a las del mundo profesional;
6. usar una evaluación dinámica con diferentes estrategias de evaluación según el nivel de aprendizaje y la situación.

El análisis presentado por Conde Ruano y Hurtado Albir en la primera década del presente siglo nos parece muy acertado y, como nos ha mostrado la propia observación, siguen sobreviviendo muchos de los aspectos que ellos critican. Sin embargo, la implementación del EEES ha traído consigo una diversificación de la evaluación que también está resultando en una reconsideración de la evaluación en la formación de traductores¹¹⁷.

2.2. Tipos de evaluación

Al igual que en otros ámbitos que se dedican a la valoración de traducciones¹¹⁸, también en el ámbito formativo existen diferentes propuestas sobre una clasificación de los tipos de evaluación existentes. Con la introducción del EEES, la tipología de evaluación se ha ampliado en referencia a los agentes que intervienen en la evaluación. Los nuevos tipos de evaluación resultantes de la integración de los estudiantes en el proceso evaluativo se tratarán en el epígrafe 3.2.2.3. En este apartado, presentaremos las clasificaciones propuestas en la literatura científica pertinente en las que el docente ejerce de evaluador (principal).

¹¹⁷ Vid. epígrafes 3.1, 3.2 y especialmente 3.3.4.

¹¹⁸ Vid. epígrafe 1.5.

2.2.1. *La evaluación diagnóstica, sumativa y formativa*

Una de las clasificaciones más comunes es aquella que toma como punto de referencia el objetivo de la evaluación y, por ende, el momento en el que se realiza. En este contexto, podemos trazar una distinción dicotómica entre la evaluación sumativa por un lado y la formativa por otro, tal como lo hacen Hatim y Mason (1997: 199) y Waddington (2001: 25), siendo el primer tipo una evaluación abocada a la calificación que se realiza, generalmente, al final del aprendizaje y el segundo una evaluación orientada a acompañar el aprendizaje.

Los esquemas presentados por Martínez Melis y Hurtado Albir (2001: 277-278), Orozco Jutorán (2006), Elena (2011a: 175-177) y Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015: 64-65) amplían esta dicotomía por un tercer tipo, a saber, la evaluación diagnóstica, que tiene como finalidad la comprobación de los conocimientos al inicio de un ciclo de aprendizaje.

La relación de características de los diferentes tipos de evaluación, que ofrecemos a continuación, se basa en las contribuciones mencionadas, que en muchos puntos concuerdan, más algunas observaciones propias.

2.2.1.1. *La evaluación sumativa*

Por regla general, la evaluación sumativa se emplea para determinar si el estudiante ha alcanzado una meta, que pueden ser unos objetivos o un nivel determinados¹¹⁹. Suele llevarse a cabo al final del período de aprendizaje, por ejemplo, después de terminar una unidad, un módulo o una asignatura, y conlleva una calificación numérica o binaria (apto/no apto), aunque también se emplea para exámenes parciales o trabajos fuera del aula. La evaluación sumativa se centra, en general, en el producto presentado, es decir, el texto traducido, y busca determinar si dicho producto corresponde a unos estándares fijados.

En el ámbito de la enseñanza de la traducción, la evaluación sumativa es el tipo de evaluación más empleado. Especialmente en la época anterior a la creación del EEES, la literatura relevante se centra principalmente en el diseño

¹¹⁹ Vid. epígrafe 2.2.3.

de sistemas de calificación para exámenes o trabajos de traducción, lo que se halla reflejado en el gran número de sistemas que se desarrollaron en esa época¹²⁰.

El procedimiento de evaluación sumativa comienza, por regla general, con la fijación de una tipología de errores, que variará en función de la teoría traductológica subyacente¹²¹. A continuación, se asigna un valor numérico a estos errores en función de la gravedad que representan según el evaluador. En algunos casos, un tipo de error posee un valor fijo (por ejemplo, por todos los errores ortográficos se descuenta el mismo número de puntos) y, en otros, un valor variable según la gravedad apreciada. Algunos sistemas comprenden bonificaciones para soluciones especialmente acertadas.

La forma de puntuación también depende de cada sistema. En el ámbito español es común otorgar un %crédito+ de puntos –que variará en función de la extensión del texto¹²²– e ir restando los puntos correspondientes por cada fallo encontrado. Nord (2006: 42-45), por otro lado, adjudica una puntuación a unos problemas de traducción previamente identificados –y que guardan relación con los aspectos tratados en el aula– y otorga puntos por el grado de solución de estos problemas. También concede puntos extra por soluciones acertadas de otros problemas que no entran en la calificación por no haber formado parte del programa previo a la evaluación. Asimismo, se tiene en cuenta las infracciones de las normas lingüísticas de la LM.

La evaluación sumativa ha suscitado muchas críticas. Conde Ruano (2009: 245) duda de su utilidad para medir el aprendizaje de la traducción puesto que por un lado no es capaz de valorar aspectos subjetivos y por otro no se ajusta a la realidad por centrarse en actuaciones aisladas. Especialmente en el caso de una única prueba final, los errores en la valoración por parte del docente pueden acarrear consecuencias importantes para el estudiante. Conde Ruano (2009: 245-246) muestra, asimismo, que en algunos casos de la

¹²⁰ Vid. epígrafe 2.3.

¹²¹ Así en las tipologías basadas en la teoría del sentido, encontramos una división básica entre errores que afectan a la comprensión y errores que afectan a la producción, mientras que la corriente funcionalista distingue entre errores pragmáticos, culturales y lingüísticos. Para una mayor información, vid. epígrafe 2.3.

¹²² Vid. también Orozco Jutorán (2006: 62).

valoración de pruebas existen diferencias considerables en la calificación entre diferentes docentes sobre el mismo texto¹²³. Por eso recomienda evitar que las calificaciones dependan de un solo examen y realizar una serie de evaluaciones parciales para reducir el posible impacto de errores humanos.

A su vez, Hatim y Mason (2007: 198-199) cuestionan el sistema de la deducción de puntos de un crédito inicial porque no está claro qué representa este crédito y porque el resultado final solo mantiene una *very indirect relation to the test taker's ability to translate*¹²⁴. Destacan que especialmente la distinción entre errores graves y leves es muy subjetiva y, a veces, se centra más en la competencia lingüística que en las consecuencias del error para el usuario de la traducción.

A pesar de los inconvenientes señalados, la evaluación sumativa también presenta ventajas tanto para el estudiante como el docente. El primero conocerá de antemano los errores que se van a penalizar, lo que le ayudará a fijarse en los aspectos valorados y le obligará a trabajar con esmero. Asimismo, podrá comprender con facilidad cómo el docente ha llegado a una calificación determinada aunque no esté de acuerdo con la valoración de todos los errores¹²⁵.

Por otro lado, el docente dispondrá de un sistema claro para justificar una nota otorgada tanto frente a los estudiantes como frente a la institución en caso de una reclamación.

2.2.1.2. *La evaluación diagnóstica*

La evaluación diagnóstica o inicial suele realizarse al comienzo de una asignatura para determinar el nivel de conocimientos de los estudiantes. Puede utilizarse también como prueba de nivel o prueba de acceso (Martínez Melis y Hurtado Albir, 2001: 277) o para conocer el nivel verdadero de los estudiantes con el fin de adaptar el programa a sus necesidades reales (Elena, 2011a: 176).

¹²³ Vid. los resultados de Schmitt (1997).

¹²⁴ Una relación muy indirecta con la habilidad de traducir del candidato.

¹²⁵ Vid. Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015: 65).

Orozco Jutorán (2006: 52-53) propone realizar dos pruebas diagnósticas, una al principio y otra al final del curso para poder comparar los conocimientos en estos dos momentos del período de enseñanza. Asimismo, presenta un procedimiento de evaluación diagnóstica, validado en un estudio empírico, que va más allá de la común prueba de traducción que suele realizarse. Este comprende un cuestionario para conocer las ideas del estudiante acerca de la traducción y la competencia traductora, una traducción realizada con obras de consulta y un cuestionario sobre la traducción que acaba de realizarse para averiguar más acerca del proceso de traducción.

Resultan obvios los beneficios de la evaluación diagnóstica por los motivos ya mencionados por Elena y Orozco Jutorán, pues toda información que el profesor pueda obtener al comienzo de un programa formativo le ayudará a ofrecer una docencia más efectiva y más ajustada a los participantes.

2.2.1.3. *La evaluación formativa*

A diferencia de la sumativa, la evaluación formativa se lleva a cabo a lo largo de todo un período de enseñanza. Responde a dos objetivos dentro de la acción formativa¹²⁶:

1. **Retroalimentación:** Proporciona información sobre el progreso de aprendizaje de los estudiantes. Esta información mostrará al estudiante si está alcanzando los objetivos y si su dedicación a la asignatura es suficiente y efectiva. Asimismo, ayuda al profesor a determinar si el método de docencia aplicado resulta efectivo y si los estudiantes están preparados para la siguiente etapa del ciclo formativo.
2. **Mejora del rendimiento:** A través de los comentarios y correcciones de sus trabajos por parte del docente, los estudiantes pueden detectar sus fuertes y sus lagunas y, a partir de ahí, diseñar un programa de aprendizaje ajustado a sus necesidades individuales. Esto implica que el docente convoca a los estudiantes

¹²⁶ Vid. capítulo 4.

individualmente para analizar su progreso y orientarles en su aprendizaje a través de recomendaciones personalizadas.

Los procedimientos de evaluación formativa son diversos y pueden diseñarse según las características de cada curso, siendo el más común la realización de una serie de tareas por parte del estudiante acerca de las cuales recibe retroalimentación cualitativa del docente¹²⁷.

La evaluación formativa ofrece las siguientes ventajas (Elena, 2011a: 175; Hatim y Mason, 1997: 199-200; Orozco Jutorán, 2006: 54):

- a) Permite integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje.
- b) Permite obtener datos periódicos acerca del proceso aprendizaje que ayudan a monitorizar el mismo durante un período extendido.
- c) Permite individualizar dicho proceso para tener en cuenta las necesidades de cada estudiante.
- d) Permite una evaluación basada en una amplia gama de datos en lugar de una actuación única.
- e) Estimula la reflexión del estudiante acerca de su propio aprendizaje, sus logros y sus carencias.
- f) Permite un análisis de las causas de las dificultades encontradas y la búsqueda de la terapia más adecuada.
- g) Permite un meta-diálogo acerca del proceso de aprendizaje entre estudiante y docente.

Los autores arriba mencionados han destacado además otros aspectos acerca de la evaluación formativa que detallaremos a continuación:

- a) Advierten Hatim y Mason (1997: 200) de que los ejercicios de evaluación continua no deben utilizarse como mini-exámenes de tipo sumativo.
- b) Elena (2011a: 176) recalca la importancia de la corrección del docente y de la comunicación de los resultados a los estudiantes: **El éxito de la evaluación continua es directamente proporcional a la personalización del retorno que el estudiante recibe del profesor sobre el trabajo que ha realizado.**

¹²⁷ Vid. los procedimientos detallados en el epígrafe 4.1 y el diseño experimental de este estudio en la segunda parte de este trabajo.

- c) La misma autora recuerda que el docente debe decidir qué peso asigna a la evaluación continua frente a la evaluación final, pues el papel de la evaluación continua en la nota final refleja en qué medida se tiene en cuenta su progreso ~~en~~ en la construcción de su conocimiento y en el desarrollo de las competencias frente a los resultados medidos en la evaluación final.

En este apartado hemos presentado los tres tipos como actuaciones aisladas. Sin embargo, no debe olvidarse, como nos recuerda Waddington (2001: 25), que la formación sumativa y formativa no representan sino los dos extremos de un continuo con muchas posibles formas intermedias¹²⁸.

2.2.2. La evaluación holística y analítica

La segunda clasificación más comentada en la literatura relevante distingue entre dos caminos diferentes para alcanzar una calificación sobre el producto del proceso traductor, es decir, el texto traducido. Hallamos, por un lado, la evaluación holística basada en la apreciación del texto en su conjunto y, por otro, la evaluación analítica, que alcanza una calificación del texto a partir de una apreciación de los errores individuales. Aunque estos dos métodos presentan perspectivas diferentes, existen varios autores que abogan por una combinación de ambos para integrar tanto la macroestructura como la microestructura del texto¹²⁹.

Tal como se refleja en los estudios realizados sobre esta cuestión, en el panorama europeo son más comunes los sistemas analíticos. Esto se debe a los siguientes motivos:

- Parecen más objetivos, puesto que se tienen en cuenta todos los errores cometidos frente a la apreciación más impresionista de los métodos holísticos.
- El número y tipo de errores cometidos proporcionan datos concretos para otorgar una calificación determinada y sirven, en su caso, para justificarla.

¹²⁸ Una posible parte intermedia se presentará en el diseño experimental que ofrecemos en este estudio.

¹²⁹ Vid. 2.3.4 y Martín Martín y Waddington al final de este epígrafe.

- Se señalan defectos concretos en la traducción, lo que ayudará al estudiante a comprender sus errores.

Sin embargo, los sistemas analíticos no son tan objetivos como puede parecer a primera vista (Waddington, 2001: 24) puesto que obligan al docente a aplicar una dicotomía de correcto/incorrecto, mientras que en muchos casos solo puede determinarse el grado de adecuación para la situación comunicativa en cuestión. Por lo tanto, traslada la decisión sobre si una propuesta es correcta o incorrecta a la consideración personal del evaluador. Destaca Waddington (2001: 24) que

[m]ethods based on error analysis are founded on a possible fallacy: ~~the~~ overall quality of a translation is equal to the sum of the defects it contains. There can be no doubt that mistakes undermine the quality of a translation, but it is also true that two translations with the same number of mistakes may vary in terms of overall quality¹³⁰.

Asimismo, se han señalado los siguientes argumentos en contra de los sistemas analíticos:

- Tienen a ignorar las características macrotextuales (Williams, 2013: 421).
- No enseñan a los estudiantes a traducir, sino que les empujan a aplicar estrategias de evasión y a adaptar las traducciones a los gustos de los docentes (Garant, 2009 y Hönig más arriba).
- Solo miden los defectos sin tener en cuenta los aspectos positivos (Waddington, 2001: 24).
- Su corrección supone una inversión de tiempo considerable, lo que lleva a los docentes a reducir la extensión y el número de traducciones que deben realizar los estudiantes (Conde Ruano, 2009: 246).
- La expresión numérica de la desviación de la norma es problemática (Tortadés, 2006:95).

¹³⁰ Los métodos basados en el análisis de errores se sustentan sobre el siguiente principio, que tal vez constituye una falacia: la calidad global de una traducción equivale a la suma de los defectos que contiene. No existe ninguna duda de que los errores merman la calidad de una traducción, pero es igualmente cierto que dos traducciones que contienen el mismo número de errores pueden mostrar una calidad global muy diversa (vid. igualmente Williams, 2013: 421).

Aunque muchos de los sistemas analíticos también prevén puntos positivos por soluciones logradas, es innegable que se centran en lo erróneo, con lo que muestran al estudiante lo que le falta por alcanzar en lugar de mostrarle (también) lo que ya ha logrado. Esto puede tener consecuencias negativas sobre la motivación y la autoestima de los futuros traductores.

2.2.2.1. *Sistemas holísticos*

En este apartado presentaremos algunos sistemas holísticos que recoge la literatura relevante. Un análisis detallado de los sistemas analíticos se encuentra incluido en el epígrafe 2.3.

2.2.2.1.1. *El sistema BEST*

Los primeros sistemas holísticos disponibles para la evaluación de traducciones derivan de baremos del ámbito de la evaluación de la competencia en lenguas extranjeras. Estos se sustentan sobre la idea de una competencia unitaria que no puede fragmentarse en componentes individuales.

Entre los diversos sistemas desarrollados en este contexto¹³¹, presentaremos, a modo de ejemplo, el sistema BEST (*Birmingham Evaluation Scale for Translation*, recogido en Mahn, 1989). Este se apoya en los baremos para la evaluación de las destrezas escritas del ACTFL/ETS (*American Council on the Teaching of Foreign Languages/Educational Testing Service*) e incluye 5 niveles que se aplican a la traducción directa. Reproducimos a continuación la traducción incluida en Waddington (2000: 96):

¹³¹ Para una relación detallada de la adaptación de diferentes sistemas de evaluación de competencia en lenguas extranjeras para la traducción, *vid.* Waddington (2000: 94-106).

Nivel 5: El traductor funciona igual que un traductor profesional con experiencia; el nivel de competencia en la lengua extranjera es el de un nativo culto. Sus traducciones no tienen errores. El traductor puede captar todos los matices de la LO, incluidas las referencias culturales, y trasladarlos a la LM. Sus conocimientos de la cultura de origen igualan a los de la cultura de llegada. Debería ser capaz de traducir cualquier texto, y con la formación necesaria, puede traducir textos técnicos.

Nivel 4: Puede trabajar sin supervisión. Puede traducir casi todos los textos que provienen de las diferentes áreas profesionales y puede adaptar el estilo para el destinatario. Comete algunos errores principalmente por interferencia lingüística, pero normalmente es capaz de ver estos errores o usar técnicas modernas de revisión. Este traductor puede traducir cualquier texto de nivel 3, incluidos textos técnicos, si se le proporciona el apoyo necesario.

Nivel 3: Puede trabajar de forma independiente; es decir, el traductor es capaz de ver los problemas que hay en un texto y buscar la forma de resolverlos. Puede traducir todos los textos de los niveles 1 y 2 y comete solamente errores leves que no afectan al mensaje del TO. No hay errores graves a este nivel, dado que la competencia lectora del traductor le permite comprender bien el TO.

Nivel 2: El traductor necesita supervisión. Puede traducir correspondencia sencilla o narraciones sencillas. Muchas veces no se da cuenta de sus errores, que pueden ser en la traducción defectuosa de palabras clave, y de expresión (faltas de gramática, léxico y ortografía). Es el nivel típico de un estudiante que todavía no ha pasado una temporada en un país donde se habla la lengua de origen.

Nivel 1: La traducción es incoherente en su mayor parte. El “traductor” de este nivel no puede ni siquiera traducir narraciones sencillas. Quizá pueda traducir frases cortas aisladas, etc.

Cuadro 1: Baremos BEST para la evaluación de la traducción directa

Los errores se definen según el sistema de la *American Translators Association*, que distingue entre errores graves –errores de sentido que comprometen seriamente la comprensión del texto, omisión de información relevante, adición innecesaria, fallos graves de gramática y presentación de versiones alternativas– y leves –errores leves de sentido que no distorsionan completamente el mensaje del texto, errores menores de estilo y de gramática y omisión de palabras que no poseen gran relevancia para el original– (Mahn, 1989: 105).

El baremo BEST ha dado lugar a una serie de comentarios por parte de los autores que hacen referencia a él (Waddington, 2000: 97 y Fernández Guerra, 2002: 103), a los que al final añadiremos otros comentarios nuestros:

- a) Existe una gran diferencia entre los niveles 2 y 3 (ambos autores).
- b) El factor clave parece ser la autonomía del traductor. Mientras Waddington aprecia este planteamiento como una guía para los correctores, Fernández Guerra lo considera poco relevante para el contexto universitario.
- c) El sistema se orienta hacia los niveles más bajos, mientras que en la traducción hace falta una orientación hacia los más altos (Fernández Guerra).
- d) La descripción de los errores es muy tradicional (Waddington).

- e) La inclusión del tipo de texto ayuda en la elaboración de un plan de estudios (Waddington).

Nosotros contamos con una amplia experiencia profesional con el baremo original, es decir, el que se diseñó para la valoración de la competencia en lenguas extranjeras. Hemos observado que la consideración de la competencia lingüística como unitaria acarrea graves problemas, pues se observan casos en los que, debido a las circunstancias personales, el desarrollo de las individuales destrezas es muy dispar, algo que también puede ocurrir en las destrezas empleadas en la actividad traductora. Estos son los aspectos que, a nuestro parecer, invalidan este sistema para la evaluación de la traducción:

- La descripción de las competencias mezcla diferentes aspectos, como la competencia en lengua materna y en lengua extranjera, la adaptación del texto para un público concreto o la capacidad de traducir diferentes tipos de textos. Estas competencias no se describen de forma sistemática para todos los niveles.
- La competencia traductora descrita viene determinada por la competencia en lengua extranjera y solo hay referencias aisladas a la labor del traductor como mediador bicultural.
- La competencia en lengua materna parece estar ligada a la competencia en lengua extranjera¹³². Sin embargo, se trata de dos competencias separadas, aunque estén relacionadas por la transferencia interlingüística: un traductor puede redactar un texto correcto y estilísticamente aceptable en la LM aunque no haya captado, y por ende no reproduzca, todos los matices del TO.
- La asignación de ciertos tipos de textos a los diferentes niveles de competencia no parece fundamentada. Sería más lógico evaluar qué nivel de competencia muestran diferentes traductores en el mismo texto o tipo de texto.
- En la evaluación de la competencia en lengua extranjera, los evaluadores se encuentran con un amplio espectro de actuaciones, que varían desde candidatos con grandes dificultades para

¹³² Vid. las descripciones del nivel 2.

expresarse sobre los temas más cotidianos hasta candidatos casi bilingües. No es este el caso en la evaluación de la traducción, en la que se puede partir de una cierta competencia en materia de lenguas extranjeras, por lo que los niveles 1 y 2 no son relevantes, mientras haría falta una mayor diversificación en los niveles más altos.

2.2.2.1.2. El sistema holístico-componencial de Williams

Como contraste con el baremo del apartado anterior, presentaremos aquí un sistema desarrollado específicamente para la evaluación de traducciones: el sistema holístico-componencial de Williams (2013). Para ello, este autor se basa en el enfoque componencial-funcional de Colina (2008; 2009), la teoría de evaluación educativa de Wiggins (1998), la perspectiva del alineamiento constructiva de Biggs y Tang (2011) y las definiciones de estándares de calidad de la traducción de las asociaciones profesionales de América del Norte. El sistema que presenta está orientado hacia la evaluación de la actuación y la competencia en el ámbito académico y en la traducción como actividad profesional, por lo que los estudiantes deben mostrar que son capaces de realizar tareas auténticas, que reflejan la actividad profesional. Las cuestiones que plantea en el desarrollo de su sistema giran alrededor del nivel de competencia que deben alcanzar los estudiantes en comparación con los estándares vigentes en el mundo profesional.

Para la evaluación, Williams propone una rúbrica de evaluación, que se divide en tres subcategorías que evalúan los diferentes componentes y que llevan una cantidad de puntos asociados. Cada una de estas subcategorías comprende una escala de 5 niveles (competencia muy alta/alta/emergente/marginal/no demostrada) con descriptores precisos para cada uno de ellos.

La siguiente tabla muestra los diferentes componentes de este sistema (Williams, 2013: 435-440):

componente	competencias	puntuación
transferencia, adecuación funcional y textual	translativa, lingüística, textual, cultural/enciclopédica, estratégica, de razonamiento	40 puntos
lengua de llegada	lingüística, textual, estratégica, de razonamiento	40 puntos
terminología/investigación	estratégica, de razonamiento	20 puntos

Tabla 3: Sistema holístico-funcional de Williams (2013)

Según Williams, este sistema permite una evaluación holística, que se basa en criterios específicos para analizar los diferentes componentes. Señala asimismo que, al tener en cuenta el número y la gravedad de los errores para calcular los porcentajes de los diferentes componentes, el sistema integra la dimensión cuantitativa de la evaluación, que facilita la justificación de las notas, combinándola con la dimensión cualitativa.

A nuestro parecer, a través de la introducción del análisis componencial, el sistema de Williams ofrece una solución practicable para el problema observado en el primer sistema, que buscaba evaluar la competencia traductora como una competencia unitaria. Abandona las viejas categorías de comprensión/expresión y enfoca el texto tanto como producto de un acto comunicativo (componente 1), como manifestación lingüística en la LM (componente 2) y su adecuación para la comunicación especializada (componente 3). También la combinación de metodologías cuantitativa y cualitativa concilia las dos posturas enrocadas del enfoque analítico y holístico. Permite, además, un uso flexible de la puntuación de las diferentes categorías, lo que resulta en una mayor adaptabilidad a diferentes situaciones de evaluación.

El problema que presenta el sistema es el que caracteriza la evaluación por rúbricas en general: ¿es aceptable –en términos educativos: se debe aprobar– un trabajo que muestra graves insuficiencias en una de las categorías, si la puntuación total alcanza el mínimo exigido? En un caso extremo, según este sistema, podría aprobarse un texto con graves

deficiencias en la primera categoría (precisión de la información) con una redacción impecable y una investigación terminológica correcta.

2.2.2.1.3. Comparación entre resultados de evaluación analítica y holística

Waddington (2000 y 2001) lleva a cabo un estudio comparativo de calificación entre dos sistemas analíticos y uno holístico, sobre un conjunto de traducciones a la primera lengua extranjera, con un equipo de evaluadores que se compone de docentes de traducción y docentes de lengua sin experiencia en el ámbito de la formación en traducción. Concluye que, con un nivel mínimo de coordinación entre evaluadores, se alcanzó un nivel alto de consistencia. A pesar de que los sistemas analíticos fueron más válidos en términos estadísticos, para paliar las desventajas de los mismos¹³³, Waddington aboga por una combinación entre ambos sistemas en una proporción de 70 % de evaluación analítica y un 30 % de evaluación holística¹³⁴.

2.2.3. La evaluación por estándares de calidad y objetivos de aprendizaje

Hatim y Mason (1997) trazan una distinción entre evaluación por estándares de calidad (*proficiency testing*) y evaluación por objetivos de aprendizaje (*achievement testing*). Con el primer tipo se busca determinar si el candidato reúne las cualificaciones necesarias para realizar una actividad concreta. En el mundo profesional de la traducción, este tipo de prueba se lleva a cabo en la selección de candidatos para colaboraciones en proyectos de traducción. Con el segundo tipo se evalúan los conocimientos/destrezas/competencias adquiridos en un curso de formación.

Para la enseñanza de la traducción, estos autores recomiendan la evaluación por objetivos (1997: 200)¹³⁵, especialmente en las fases intermedias del itinerario educativo. A este respecto, critican los exámenes que consisten en realizar la traducción de un texto desconocido (1997: 200): *what unseen*

¹³³ Vid. cita de este autor al principio de este epígrafe.

¹³⁴ Vid. igualmente Martín Martín (2010: 241), quien propone una proporción del 80/20.

¹³⁵ Vid. Nord (1996: 91), quien postula que la definición y evaluación de errores debe realizarse con referencia a un objetivo educativo.

written translation of a particular level of difficulty might serve as a (kind of) proficiency test, its value as an achievement test is questionable¹³⁶.

Entendemos, al igual que los autores citados, que la evaluación por estándares de calidad sirve para aquellos contextos en los que la evaluación no está ligada a ninguna acción formativa. En cambio, la evaluación que acompaña a un itinerario formativo debe tener en cuenta los objetivos formulados¹³⁷ para garantizar la coherencia del ciclo formativo. Una evaluación desligada de la formación recibida causa, justificadamente, desconcierto y frustración entre el alumnado y socava la credibilidad del docente.

Sin embargo, en nuestra opinión, estos principios pueden respetarse con la utilización de un texto desconocido como prueba, siempre y cuando este comprenda los aspectos y problemas de traducción que se han tratado durante el curso correspondiente, para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de mostrar lo que han aprendido aplicándolo a una situación nueva¹³⁸. Asimismo, en traducción no resulta posible, ni tampoco deseable, centrar la evaluación en algunos aspectos de forma aislada debido a la importancia que supone el contexto comunicativo para determinar la adecuación de una solución y porque la traducción exitosa de un texto solo puede conseguirse mediante la aplicación de todos los conocimientos y destrezas ya adquiridos.

2.2.4. La evaluación normativa y la evaluación por criterios

La calificación del rendimiento de un estudiante viene determinada, a menudo, por la comparación de este con el de otros candidatos, lo que resulta en una evaluación normativa (*norm-referenced assessment*, recogido en Hatim y Mason, 1997: 200¹³⁹).

A esto se opone la evaluación por criterios en la que el rendimiento del estudiante se compara a unos criterios establecidos de antemano. Un criterio es, según Wiggins (1998: 128-129), *a way of defining success at meeting a*

¹³⁶ Una traducción de un texto desconocido de dificultad determinada puede servir como prueba para la evaluación por estándares de calidad; su valor como prueba para determinar la consecución de objetivos de aprendizaje es cuestionable.

¹³⁷ Vid. el principio del alineamiento constructivo de Biggs y Tangs (2011).

¹³⁸ Vid. las definiciones de competencia en el epígrafe 3.2.1.1.

¹³⁹ Vid. asimismo Alonso Sánchez, Gil Pérez, y Mtnez-Torregrosa (1996:18-19) y Gram Company y Gómez Lucas (2010: 24-25).

target achievement or educational outcome¹⁴⁰. Según este autor, a través del cumplimiento de los criterios establecidos se puede determinar que los objetivos educativos se han alcanzado.

Los sistemas más modernos de evaluación se inclinan por la evaluación por criterios debido a los problemas que acarrea la evaluación normativa y que se pueden resumir de la siguiente manera:

- El rendimiento medio de cada grupo puede variar según la composición del grupo. Como consecuencia, un mismo individuo podría obtener calificaciones distintas en grupos diferentes.
- La evaluación normativa no proporciona información sobre si un individuo ha alcanzado los objetivos educativos establecidos. Solo determina el nivel de su rendimiento con respecto al de los demás.
- La falta de criterios de evaluación refuerza el factor subjetivo e impresionista.

Sin embargo, en la práctica educativa es difícil eclipsar del todo la comparación entre diferentes participantes, especialmente cuando el docente efectúa correcciones en serie.

Como ya se ha mencionado, hoy día impera la evaluación por criterios debido a las ventajas que ofrece, que quedan resumidas a continuación:

- Se orientan en la consecución de unos objetivos establecidos de antemano, lo que ayuda a determinar cuándo la actuación de un estudiante es suficiente.
- No dependen de otros participantes, por lo que un individuo, independientemente del grupo en el que se examine, siempre obtendrá la misma calificación.

A pesar de todas las virtudes que presenta este tipo de evaluación, no debe olvidarse que la definición de los criterios adecuados para cada contexto puede suponer una dificultad considerable. Esto, según Hatim y Mason (1997: 197-212), también es válido para el ámbito de la didáctica de la traducción¹⁴¹, pues es necesario definir los criterios *in sufficiently objective terms for them to*

¹⁴⁰ *una manera de definir el éxito por alcanzar un objetivo o un resultado educativo+*

¹⁴¹ *Vid. igualmente William (2013).*

be usable by different testers in different situations¹⁴². No habrá muchos que no apoyen dicho postulado, pero solo en la aplicación en una situación concreta se verá si los criterios definidos realmente muestran el grado de objetividad pretendido.

2.3. Sistemas de calificación anteriores al EEES

El panorama de sistemas de calificación¹⁴³ en la formación universitaria de traductores que han venido utilizándose desde mucho antes del inicio del EEES es muy variopinto, pues muchas instituciones y docentes han ido adaptando las diferentes propuestas de los especialistas a las realidades de su contexto educativo específico.

Sin embargo, puede constatarse que la gran mayoría de los sistemas aplicados son de corte analítico¹⁴⁴ por lo que utilizan el error como unidad de medida principal (Borrero Zapata y Larreta Zulategui, 2005: 115). Asimismo, pueden observarse dos grandes corrientes entre la multitud de propuestas que reflejan la distinción básica trazada en el apartado 1.5:

- por un lado, los sistemas que acentúan la relación del TM con el TO, seguidores de la teoría del sentido (Delisle, 1993; Hurtado Albir, 1996) y
- por otro, los sistemas que enfocan el texto en relación al público al que va dirigido y cuyos exponentes más conocidos pertenecen a la corriente funcionalista alemana (Nord, 1996; 2006 y 2011 y Kußmaul, 1995).

A pesar de su aparente antagonismo, estos dos sistemas pueden entenderse como dos polos de un mismo continuo y hoy día existen muchos sistemas mixtos que combinan elementos de ambas posturas.

¹⁴² En términos lo suficientemente objetivos como para que puedan ser usados por diferentes evaluadores en diferentes situaciones.

¹⁴³ Como el objetivo de estos sistemas es primordialmente otorgar una puntuación a un examen/trabajo de traducción, nos parece más acertado hablar de sistemas de calificación y no de evaluación; para una distinción entre estos dos conceptos, *vid.* epígrafe 2.1.1.

¹⁴⁴ *Vid.* epígrafe 2.2.

2.3.1. Sistemas basados en la teoría del sentido

La teoría del sentido, un enfoque orientado en sus inicios hacia la interpretación, fue desarrollada en el seno de la Escuela de Traducción ESIT de París y cuenta entre sus exponentes principales a Seleskovitch (1978) y Lederer (2003). El enfoque traductológico propugnado por esta escuela se basa en la desverbalización, es decir, la extracción del sentido del TO para volver a reverbalo en la LM. Esta base teórica ilumina dos aspectos que desempeñarán un papel fundamental en los sistemas de evaluación surgidos a partir de esta teoría:

- a) el papel prominente del TO en el proceso de traducción;
- b) la división del proceso de traducción en dos fases: desverbalización y reverbalo o comprensión y producción.

Delisle (1993), principal artífice de la evaluación de la traducción basada en la teoría del sentido, parte de una definición de la traducción (la de Tatilon, 1986: 150) que recalca la preponderancia del significado frente a otros factores:

Traduire, [õ] cest avant tout se mettre au service de ses futurs lecteurs et fabriquer à leur intention un équivalent du texte de départ: soit, d'abord, un texte que libre, avec le moins de distorsion possible, toute l'information contenue dans celui d'origine¹⁴⁵.

En esta cita encontramos dos conceptos que se han convertido en ejes de la evaluación dentro de esta corriente: la %equivalencia+ y la %distorsión del sentido+. Sin embargo, al igual que Lederer (2003), Delisle concede que el significado también tiene una vertiente individual y puede variar en función de la experiencia de cada individuo, lo que acarrea dificultades a la hora de establecer posibles distorsiones.

Junto a la correcta reproducción del significado, Delisle (1993: 14) también acentúa la importancia de una redacción natural en LM por lo que destaca la necesidad de disociar las lenguas para evitar interferencias, aplicar procedimientos de traducción y dominar técnicas de redacción.

Entre los sistemas de evaluación desarrollados a partir de la teoría del sentido, el más conocido es el propuesto por Delisle (1993). Este sistema de

¹⁴⁵ Traduire, [õ] es ante todo, ponerse al servicios de los futuros lectores y producir para ellos un equivalente del texto de partida, es decir, un texto que transmite, con la menor distorsión posible, toda la información contenida en el original+.

evaluación establece una subdivisión de los errores en dos categorías principales, en analogía a la concepción de la traducción como un proceso de dos fases:

- a) las faltas¹⁴⁶ de traducción (que son consecuencia de una interpretación errónea del texto de origen) y
- b) las faltas de lengua (que provienen de un desconocimiento de la LM).

Las faltas de traducción se adscriben a las siguientes categorías¹⁴⁷:

Falso sentido: “falta de traducción que resulta de una mala apreciación del sentido de una palabra o de un enunciado en un contexto dado”, sin llegar a causar contrasentido o sin sentido (1993: 31).
Contrasentido: “atribuir a una palabra o a un grupo de palabras un sentido erróneo o, de modo más general, traicionar el pensamiento del autor del texto de partida” (1993: 25).
Sin sentido: “dar a un segmento del texto de partida una formulación en lengua de llegada totalmente desprovista de sentido o absurda” (1993: 37).
Adición: “introducir de manera injustificada en el texto de llegada elementos de información superfluos o efectos estilísticos ausentes del texto de partida” (1993: 20).
Omisión: “no traducir, de modo injustificado, un elemento de sentido o un efecto estilístico del texto de partida” (1993: 38).
Hipertraducción: “efecto de método que consiste en elegir *sistemáticamente* entre varias posibilidades de traducción aceptables, traducción literal incluida, el giro cuya forma se aleja más de la expresión original” (1993: 33).
Sobretraducción: “traducir explícitamente elementos del texto de partida que la lengua de llegada mantendría generalmente implícitos” (1993: 46).
Subtraducción: “no introducir en el texto de llegada las compensaciones, ampliaciones o explicitaciones que exigiría una traducción idiomática y conforme al sentido del texto de partida” (1993: 45)

Cuadro 2: Faltas de traducción según Delisle (1993), traducción de Hurtado Albir (2011: 291)

A su vez, las faltas de lengua, comprenden las siguientes categorías (traducción en Hurtado Albir, 2011: 291): la ambigüedad (no deliberada), el barbarismo, la formulación incomprensible, el equívoco (no deliberado), la impropiedad, el pleonismo, la repetición (abusiva), el solecismo, el zeugma.

Esta tipología refleja, según Waddington (2000: 37) y Fernández Guerra (2002: 90), las categorías centenarias de la Estilística Comparada, divididas en errores de transmisión del sentido y errores en la LM, que se elaboraron para evaluar traducciones en las clases tradicionales de lengua extranjera en la cultura francesa. Para Hurtado Albir (2011: 292), resulta difícil prescindir de

¹⁴⁶ El uso de los términos error+, falta+o inadecuación+varía entre los diferentes autores.

¹⁴⁷ Reproduciremos aquí las específicas a la traducción en su versión en español publicada en Hurtado Albir (2011: 291), negrita y cursiva en la traducción.

esta distinción básica a pesar de los problemas que presenta y de las críticas que ha recibido puesto que refleja las dos fases esenciales del proceso de traducción: la comprensión del TO y la reexpresión del mismo en la LM. Debido a ello, su uso sigue siendo justificado¹⁴⁸, pero, como advierte la autora, debe limitarse a la tipificación de errores, dado que no sirve para explicar las causas ni la gravedad del error, pues esta última solo puede valorarse en el contexto traductor y en función de la finalidad de la traducción.

Vamos a analizar, a continuación, las ventajas y las desventajas de este planteamiento que hemos observado en su aplicación práctica y que han sido abordadas por diferentes autores.

Entre sus virtudes, destacaremos las siguientes:

- Fomenta un análisis pormenorizado del contenido y de las estructuras del TO.
- Fomenta, por lo tanto, el desarrollo de las destrezas lingüísticas receptoras y es adecuado especialmente para aquellas fases de la formación de traductores que constituyen un puente entre la enseñanza de la lengua hacia la enseñanza de la traducción.
- Conciencia al estudiante de la importancia de una comprensión exhaustiva y detallada del TO.
- Promueve el esmero en el trabajo con textos.
- Fomenta la competencia en LM, tanto a nivel idiomático como a nivel formal (gramática, ortografía y puntuación) debido a la penalización de cualquier infracción.
- Ayuda al estudiante a fijarse en determinados errores, especialmente aquellos relacionados con la transmisión del sentido y aquellos relacionados con la expresión en la LM.
- Puede servir como recurso para el análisis de los errores cometidos.
- Suele conllevar un sistema de puntuación fácilmente comprensible para los estudiantes.

¹⁴⁸ Su utilización extendida entre docentes universitarios españoles y franceses corrobora esta apreciación.

A su vez, este sistema presenta los siguientes problemas:

- No se contempla la traducción como acto de comunicación entre un iniciador, un emisor y un destinatario, pues no se explicita la situación comunicativa que rodea la traducción que se está realizando (Waddington, 2000: 43). Como consecuencia, los errores de traducción se definen únicamente en relación al TO y no con respecto a la situación comunicativa.
- La distinción entre una fase de comprensión y otra de reexpresión resulta algo artificial y no refleja la realidad traductora (Nord, 1991: 33-39).
- Con frecuencia, es difícil asignar un error a una categoría determinada. En ocasiones, especialmente en casos de formulaciones incomprensibles, resulta incluso complicado determinar si se trata de un error de comprensión o de expresión, por lo que el evaluador debe establecer hipótesis sobre lo que ocurrió durante el proceso de traducción. Una expresión estilísticamente inaceptable en la LM puede deberse, por ejemplo, tanto al desconocimiento de esta como a un error de comprensión y el subsiguiente intento de acercarse lo más posible al TO.
- No suele establecerse una relación clara entre la dificultad y la extensión del texto y el %crédito+ de puntos que se otorga al alumnado y del que se restan los puntos correspondientes a los fallos.
- La ponderación de los errores, la división entre errores graves y leves y las posibles bonificaciones son subjetivas y se evalúan, a menudo, desde el punto de vista de la competencia lingüística y no en función de las posibles consecuencias para el usuario de la traducción, de manera que %errorq becomes an all-or-nothing category, applied against some undefined absolute standard

- instead of responses being judged in terms of *degrees of acceptability for particular purposes*¹⁴⁹ (Hatim y Mason, 1997: 199).
- Debido a la fuerte penalización de los errores de comprensión y la resultante autoridad del TO, el estudiante no aprende a despegarse de este y a menudo no se atreve a omitir elementos superfluos del TO, lo que puede menguar la idiomaticidad del TM.
 - El sistema incita a evaluar los errores desde la óptica del docente de lengua extranjera (Kußmaul, 1995: 128), considerando como error grave algo que los estudiantes tienen que saber sin tener en cuenta el impacto de dicho error en la traducción¹⁵⁰.
 - La corrección se centra principalmente en los fallos que ha cometido el estudiante y recalca, de esta manera, lo que le falta por conseguir marginando los aspectos positivos y, por ende, aquello que ya ha logrado.
 - A menudo, se comparan las propuestas del estudiante con una traducción ideal sin tener en cuenta qué se puede esperar del alumnado en cada fase de aprendizaje.

2.3.2. Sistemas funcionalistas

Desde la perspectiva funcionalista, basada en teoría del escopo (Reiß y Vermeer, 1991), el factor determinante para la labor del traductor es la finalidad del TM. Como dice Nord (2006: 34), ninguna traducción puede llamarse funcional si logra las funciones comunicativas pretendidas por el cliente o iniciador que la ha encargado. Como consecuencia, en la valoración de un texto traducido los criterios principales son su adecuación a la finalidad y su utilidad para sus destinatarios.

En representación de los sistemas de orientación funcionalista, presentaremos el concepto didáctica y el sistema de corrección de Nord (1994, 1996, 2001 y 2006) debido a la gran repercusión y difusión internacional que han tenido sus escritos.

¹⁴⁹ El error se convierte en una categoría absoluta que se compara con unos estándares absolutos no definidos, en lugar de juzgarlo en función del *grado de aceptabilidad para un propósito determinado*.

¹⁵⁰ Vid. Gouadec (1989) y Williams (1989).

El eje central del concepto didáctico de Nord (1996: 94) es el **encargo de traducción**, en el que se definen la finalidad y la situación comunicativa para la que se realiza la traducción y que viene determinada por los siguientes factores: la función o funciones del TM, el motivo de la producción del TM, los destinatarios del TM, el medio que transporta el mensaje del TM y el tiempo y el lugar de la recepción del TM. Del encargo se desprende, asimismo, la necesidad de realizar adaptaciones a las convenciones de la cultura de llegada.

Puesto que la finalidad de toda traducción es satisfacer los mandatos recogidos en el encargo de traducción, cualquier incumplimiento de dicho encargo se considera un error de traducción (1996: 95). Los errores de traducción dependen, por lo tanto, siempre de la situación comunicativa y no pueden definirse en términos absolutos.

El encargo de traducción también es el referente clave para detectar los **problemas de traducción** a los que se enfrentará el traductor. Un **problema de traducción** se define como un escollo **objetivable** e independiente de las competencias del traductor o de las condiciones técnicas de la situación en la que está traduciendo (2006: 36). A los **problemas**, Nord opone las **dificultades de traducción**, que varían entre diferentes traductores en función de una serie de factores individuales, como la experiencia o la competencia lingüística.

Los problemas de traducción se identifican en el análisis pretranslativo y se dividen en las siguientes categorías¹⁵¹:

Problemas de traducción pragmáticos: se detectan en la divergencia entre la situación comunicativa entre el texto de origen y la que está prevista para el texto de llegada. Estos no pueden detectarse con una simple lectura del texto de llegada.

Problemas de traducción culturales: hacen referencia a las convenciones de comportamiento en ambas culturas (comprenden convenciones estilísticas, pesos y medidas, formato y cortesía).

Problemas de traducción lingüísticos: se deben a las diferencias estructurales entre las dos lenguas.

Cuadro 3: Problemas de traducción según Nord (1996 y 2006)

¹⁵¹ Nord (2006) añade como cuarta categoría, los **problemas de traducción textuales**, que están relacionados con las características del texto de partida. Estos, sin embargo, quedan excluidos de esta categorización sistemática porque no pueden generalizarse.

Concibiendo el error como una no-solución o una solución inadecuada de un problema de traducción (Nord, 2006: 37), la autora establece una tipificación de errores en categorías paralelas, es decir, errores pragmáticos, culturales y lingüísticos. De entre estos errores, los más graves son los pragmáticos, seguidos por los culturales y, por último, los lingüísticos. Frente a los errores de traducción, las infracciones de las normas de la LM que no se pueden atribuir a la influencia de la LO no se consideran errores de traducción y se señalan de forma diferente¹⁵².

La calificación de los trabajos realizados por los estudiantes se efectúa según un sistema de puntos, en el que a cada uno de los problemas de traducción que forma parte de la evaluación –los problemas se identifican y catalogan por adelantado– se le adjudica un determinado número de puntos¹⁵³. Se incluyen en la evaluación solo aquellos problemas que se han tratado a lo largo de la asignatura. Si aparecen otros problemas en el texto y el estudiante propone una solución adecuada, esta será bonificada.

La vinculación de problemas de traducción a los contenidos de la asignatura refleja la importancia que da la autora a la progresión didáctica (Nord, 2011: 288-292) y la fijación de unas expectativas concretas (2006) relacionadas con los contenidos del programa formativo. Asimismo, formula los siguientes principios didácticos para la enseñanza de la traducción funcionalista (1996: 94):

Principio de **autenticidad**: selección de textos auténticos con relevancia para la práctica profesional.
 Principio de **comunicatividad**: presentación de los textos en una situación comunicativa que se asemeje a su función original.
 Principio de **transparencia**: explicitación de las expectativas por parte del profesor sobre la calidad del TM, por ejemplo, mediante un encargo de traducción.

Cuadro 4: Principios didácticos según Nord (1996)

A continuación analizaremos las ventajas y las desventajas que presenta la enseñanza funcionalista, teniendo en cuenta también los comentarios de diferentes autores. Entre sus virtudes, destacaremos las siguientes:

¹⁵² Vid. la distinción entre errores lingüísticos y errores de traducción de Kušmaul (1995), quien se remite a los errores binarios y no binarios de Pym (1992).

¹⁵³ Vid. el ejemplo detallado en Nord (2006: 42-45).

- No hay que menoscabar el mérito del funcionalismo en la consideración de la traducción como un acto de comunicación entre diferentes participantes en un determinado contexto comunicativo.
- Establece un procedimiento eficaz para tratar textos que estén relacionados con realidades extralingüísticas¹⁵⁴.
- El encargo de traducción establece con claridad lo que los estudiantes deben hacer y lo que se espera de ellos¹⁵⁵.
- Presenta una categorización de los errores clara y sencilla y un sistema de fácil aplicación.
- Promueve una visión realista de lo que se puede esperar del estudiante en cada fase del aprendizaje¹⁵⁶ vinculando la evaluación a los contenidos de la asignatura.
- La enseñanza prevé una introducción progresiva de problemas de traducción y de las estrategias para solucionarlos. De esta manera se crea una sensación de progreso entre los estudiantes y se les guía a lo largo de su formación.
- La evaluación se centra en los logros y no solo en los desaciertos, lo que fomenta la motivación.

A su vez, este planteamiento presenta las siguientes desventajas:

- El planteamiento funcionalista minimiza y relativiza la importancia del TO (House, 1997: 12-15; Waddington, 2000: 197-199). Como consecuencia, la prevalencia de la función frente al TO puede conducir a una cierta desidia entre los estudiantes en el análisis y la comprensión del TO.
- Existe una tensión entre el planteamiento funcionalista y el concepto de *lealtad*¹⁵⁷ (Fernández Guerra, 2002: 126-127), lo que puede causar confusión entre el alumnado.

¹⁵⁴ *Vid.* también los comentarios de House (1997: 16).

¹⁵⁵ Nord (2006: 35): «Cada tarea deberá acompañarse de un encargo de traducción, porque es más fácil y más gratificante alcanzar un objetivo bien definido que especular sobre los posibles motivos del docente».

¹⁵⁶ *Vid.* el horizonte de expectativas en Nord (2006).

¹⁵⁷ El concepto de *lealtad* se halla definido en el epígrafe 1.5.2.

- El planteamiento funcionalista es problemático para textos que no estén ligados a acciones extralingüísticas y sometidos a convenciones culturales fijadas por una comunidad lingüística. Especialmente para el caso de los textos literarios, a los que difícilmente se puede adscribir una finalidad y en los que a menudo prevalece el estilo personal del autor, la categorización propuesta de Nord resulta, cuando menos, inadecuada.
- El destinatario, que desempeña un papel fundamental en el planteamiento funcionalista, no deja de ser un constructo, puesto que, a pesar de que los miembros de una misma cultura comparten valores y convenciones, puede haber diferencias individuales en la recepción de un texto (recuérdese el elemento hermenéutico¹⁵⁸).
- Es difícil establecer normas válidas para toda una cultura de destino, dado que también puede haber variantes dentro de una misma cultura. Además, la globalización conlleva una flexibilización de las normas culturales y, en ocasiones, las traducciones se dirigen a grupos heterogéneos de destinatarios.
- La distinción entre problemas y dificultades de traducción es, hasta cierto punto, subjetiva.
- No se especifica cómo se puntúan errores cometidos en partes del texto no comprendidas en los problemas de traducción.
- La jerarquización de los errores es rígida y ofrece poca flexibilidad al docente.
- La distinción entre errores lingüísticos y errores en LM no es clara y puede depender de la interpretación del docente.
- Somete la importancia de la corrección lingüística al encargo de traducción¹⁵⁹, lo que puede conducir, nuevamente, a la desidia.

¹⁵⁸ Vid. epígrafe 1.4.

¹⁵⁹ Nord (1996: 95): «cuando se estipula que el texto meta será revisado por un nativo del idioma correspondiente, algunas faltas gramaticales o estilísticas en la lengua extranjera no tendrán tanto peso como en una traducción que se publicará sin revisión».

2.3.3. Comparación de ambos sistemas

Como ya hemos señalado con anterioridad, consideramos que los sistemas de la teoría del sentido –tomamos como referencia la clasificación de errores de Delisle– y la funcionalista –ejemplificado por la clasificación de Nord– representan dos extremos de un continuo con muchos posibles puntos intermedios.

En este apartado, a través de una comparación de una serie de aspectos, mostraremos las diferencias más relevantes entre estos dos sistemas.

	Teoría del sentido (Delisle)	Funcionalismo (Nord)
enfoque traductológico subyacente	la desverbalización	la teoría del escopo
objetivo de la traducción	la reproducción del significado	el cumplimiento del encargo de traducción
foco de atención en la evaluación	la relación entre el TO y el TM	el TM dentro de la cultura de llegada
forma de evaluación	comparación entre el TO y el TM	comparación del TM con un perfil de un TM ideal
categorías de errores	errores de traducción (interpretación errónea del TO) y errores de lengua	errores de traducción (pragmáticos, culturales y lingüísticos) y errores en LM
impacto de los errores sobre la calificación	en función del valor numérico adjudicado a cada tipo de error, distinción entre errores graves/leves según el grado de distorsión del sentido y la infracción de la LM	relativa al encargo de traducción, por regla general, de más a menos grave: errores pragmáticos . culturales . lingüísticos; y errores en LM
elementos que se puntúan	todos los errores hallados en el texto	los problemas de traducción previamente identificados más los errores en LM
puntuación	se restan puntos por cada error de un crédito establecido	se otorgan puntos por cada problema de traducción solucionado
relación entre evaluación y contenidos tratados a lo largo de la asignatura	no se especifica	evaluación centrada en los problemas tratados en clase

Tabla 4: Comparación entre los sistemas de calificación de la teoría del sentido (Delisle, 1993) y del funcionalismo (Nord, 1996 y 2006)

2.3.4. Sistemas combinados

En la actualidad, no son pocos los docentes que emplean sistemas combinados que integran elementos de ambas corrientes para aprovechar las ventajas que cada uno de los sistemas ofrece y que, desde nuestro punto de vista, pueden resumirse de la siguiente manera:

- a) El sistema de Delisle fomenta un trabajo pormenorizado con los textos y una mejora de la expresión en LM.
- b) El sistema de Nord promueve una visión contextualizada de la traducción.

Como ejemplo de un sistema que combina elementos procedentes de ambos sistemas, incluiremos el de Fernández Guerra (2002: 136-140)¹⁶⁰. Este sistema parte de una evaluación analítica (puntos 1 y 2 del cuadro) con bonificaciones compensatorias (punto 4), pues, como señala la autora (2002: 135), *todo método, por muy ecléctico que sea, ha de comenzar catalogando los errores cometidos por el alumno*. De forma holística, se evalúan los aspectos funcionales (punto 3) y la competencia traductora al igual que posibles comentarios sobre la traducción (punto 5).

Reproducimos en la página siguiente el sistema de esta autora (2002: 136-137), omitiendo las marcas de corrección:

¹⁶⁰ Para la catalogación utiliza la clasificación de SICAL 1 ampliada por propuestas de Hurtado Albir (1990) y Hatim y Mason (1990 [hemos consultado la edición española de 1995] y 1997). Ad SICAL: *Système canadien d'appréciation de la qualité linguistique*, un sistema desarrollado en el seno de la Agencia Federal de Traducción canadiense (Waddington, 2000:39). Las categorías coinciden, con algunas excepciones puntuales, con las de Delisle.

-
1. Inadecuaciones que afectan a la comprensión del TO
 - 1.1. Contrasentido (*falta grave*)
 - por desconocimiento lingüístico
 - por desconocimiento extralingüístico
 - 1.2. Falso sentido (*falta grave*)
 - por desconocimiento lingüístico
 - por desconocimiento extralingüístico
 - 1.3. Sin sentido (*falta grave*)
 - incomprensible
 - falta de claridad (comprensión deficiente)
 - 1.4. Adición innecesaria de información (*falta grave*)
 - 1.5. Supresión innecesaria de información (*falta grave*)
 - 1.6. Alusiones culturales no conseguidas (*falta grave*)
 - 1.7. No Mismo Sentido
 - matiz no reproducido
 - exageración/reducción
 - concreto/abstracto, abstracto/concreto
 2. Inadecuaciones que afectan en la expresión en la LT
 - 2.1. Ortografía (*falta grave*) y puntuación
 - 2.2. Gramática (morfología, sintaxis)
 - errores (*falta grave*)
 - usos no idiomáticos (abuso de la pasiva, de pron. pers. sujeto, etc.)
 - 2.3. Léxico
 - barbarismos, calcos (*falta grave*)
 - usos inadecuados (registro, regionalismos)
 - falta de exactitud
 - 2.4. Inadecuación de variedad lingüística
 - inadecuación de dialecto social
 - inadecuación de dialecto geográfico
 - inadecuación de dialecto temporal
 - 2.5. Textual
 - incoherencia, falta de lógica (*falta grave*)
 - mal encadenamiento discursivo, uso indebido de conectores
 - inadecuación de registro lingüístico (*falta grave*)
 - 2.6. Estilístico
 - formulación defectuosa, no idiomática (calcos...) (*falta grave*)
 - formulación imprecisa o poco clara
 - estilo "pesado"/"telegráfico"/"pobre"
 - pleonasmos, repeticiones innecesarias, faltas de eufonía
 3. Valoración global
 - inadecuaciones pragmáticas
 - inadecuaciones a la función textual prioritaria del original
 - inadecuación a la función de la traducción
 4. Aciertos compensatorios
 - muy buena equivalencia
 - buena equivalencia
 5. Valoración adicional
 - competencia traductora
 - posibles comentarios sobre problemas encontrados [y soluciones aportadas]
-

Cuadro 5: Sistema de calificación de Fernández Guerra (2002) (1)

Por las faltas señaladas como graves, se deducen dos puntos, por las faltas leves un punto y 0,25 puntos por las faltas de puntuación. El crédito inicial otorgado va en función de la longitud y la dificultad del texto; para un texto de 400 palabras se otorgan, en general, 20 puntos.

La competencia traductora se evalúa según el siguiente esquema que se basa en Nord (1991) y Hatim y Mason (1997):

Nivel 5	La traducción muestra un dominio excelente del contenido con una transmisión perfecta de toda la información.	+6
Nivel 4	La traducción muestra un buen dominio del contenido, aunque a veces hay <i>overtranslation</i> o <i>undertranslation</i> o una pequeña falta de claridad.	+5 a +3
Nivel 3	Se aprecia un dominio aceptable del contenido, no existen errores ni omisiones graves en la transferencia de la información (aunque puedan aparecer faltas u omisiones leves)	+2 a 0
Nivel 2	El alumno ha logrado un cierto grado de comprensión del contenido; pero se aprecian bastante faltas leves y algún error u omisión grave.	-1 a -3
Nivel 1	La traducción demuestra que el dominio del contenido es inaceptable, hay bastante faltas u omisiones leves y algunas graves. La información resulta errónea en varios extremos.	-4 a -6

Tabla 5: Sistema de calificación de Fernández Guerra (2002) (2)

Por último, se valora la detección y solución de problemas de traducción en el texto mediante la siguiente escala:

Nivel 5	Identificación de al menos diez problemas de traducción, demostrando capacidad de resolverlos (con explicaciones apropiadas).	+6
Nivel 4	Identificación de al menos diez problemas de traducción para los que ofrece una solución/explicación generalmente adecuada.	+5 a +3
Nivel 3	Identificación de al menos ocho problemas de traducción, mostrando estrategias correctas para la acertada solución de los mismos.	+2 a 0
Nivel 2	Identificación de algunos problemas de traducción, aunque no siempre parezca comprenderlos ni solucionarlos correctamente.	-1 a -3
Nivel 1	El alumno identifica muy poco o ninguno de los problemas de traducción; y tampoco parece saber cómo solventarlos.	-4 a -6

Tabla 6: Sistema de calificación de Fernández Guerra (2002) (3)

Detallaremos, a continuación, las virtudes y problemas que apreciamos en el sistema propuesto por Fernández Guerra. Con respecto a las ventajas, nos gustaría destacar las siguientes:

1. Valora la traducción desde una doble perspectiva: la transmisión del sentido y la integración en la cultura de llegada.
2. Combina elementos penalizadores (puntos negativos) con compensaciones por logros.
3. Intenta combinar una visión detallista con otra más holística.

Por otro lado, apreciamos también una serie de problemas. En general, la descripción ofrecida no es lo suficientemente exhaustiva y no responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué se entiende exactamente por inadecuaciones pragmáticas?
¿Cómo están relacionadas con la transmisión del sentido?
2. ¿Cómo se evalúan los aspectos pragmáticos y funcionales?
3. ¿Cuál es la relación entre el crédito de puntos inicial y los puntos otorgados en el punto 5?

Asimismo, consideramos problemáticos los siguientes aspectos:

1. El sistema de corrección es complejo y su aplicación requiere bastante tiempo.
2. En la escala de la competencia traductora, se vuelven a dar puntos por los mismos aspectos que se valoran en los puntos 1 y 2.

2.4. La evaluación y la práctica profesional

Las carreras de traducción e interpretación son de las pocas dentro del ámbito de las humanidades que forman a los estudiantes para una profesión concreta, aunque, por supuesto, no todos los estudiantes de traducción e interpretación terminen ejerciendo una de estas profesiones.

Por ello, se exige a las carreras de traducción mucho más que a otras, una orientación hacia la realidad laboral de los traductores. Con la implantación del EEES, la orientación en el mercado de trabajo vendría a formar parte de los fundamentos de toda formación universitaria¹⁶¹, pero ya en la época anterior,

¹⁶¹ Vid. capítulo 3.

hay autores que relacionan la formación con el mercado laboral. Reclaman, por ejemplo, Borrero Zapata y Larreta Zulategui (2005: 110) que, tratándose de una formación académica que prepara para el mercado profesional, **no** pueden perderse de vista las exigencias del mercado de trabajo en los años de formación⁺.

A pesar de la justificada petición de integrar la perspectiva del mundo laboral, es pertinente plantear la pregunta de hasta qué punto la evaluación en la formación debe reflejar la evaluación vigente en el mercado de trabajo. No puede olvidarse que la evaluación en estos dos ámbitos responde a finalidades divergentes tal como señala Schmitt (1997: 301):

Der Evaluierungsbedarf ergibt sich in der Lehre aus den in Verordnungen bzw. Prüfungsordnungen definierten Forderungen und der m.E. didaktischen Notwendigkeit, Lernfortschritt meßbar und Prüfungsleistungen durch Einstufung in ein Notenraster/eine Notenskala quantifizierbar, graduierbar, vergleichbar und für die Beurteilten transparent zu machen¹⁶².

Para el mundo profesional, Schmitt (1997: 301-302) discierne tres escenarios de evaluación diferentes:

- a) Pruebas de traducción para un puesto como traductor en plantilla o autónomo. En este caso, suele optarse por una calificación específica para determinar el grado de calidad relativa de cada traductor.
- b) Pruebas de traducción para un encargo concreto para determinar si los productos presentados responden a la calidad exigida. La evaluación suele ser, en este caso, binaria.
- c) Peritación de traducciones en litigios sobre traducciones. Aunque, según Schmitt, estos casos son infrecuentes, se dan tanto en el mundo académico (reclamación sobre una nota) como en el profesional (impagos de un traducción por mala calidad o reclamaciones por daños y perjuicios contra un traductor).

¹⁶² **La** necesidad de la evaluación en la docencia proviene de las exigencias definidas en las directrices o normativas de evaluación y, en mi opinión, de la necesidad didáctica de conseguir que el progreso en el aprendizaje sea medible y que los resultados de las pruebas sean cuantificables, graduables y comparables por medio de la aplicación de una escala o un sistema de calificaciones y que, además, sean transparentes para el evaluado⁺.

Es obvio que existen convergencias en la evaluación en estos dos ámbitos. Sin embargo, la diferencia decisiva, tal como se desprende de las afirmaciones de Schmitt, reside en el hecho de que en el itinerario formativo la evaluación debe estar sometida a unas necesidades didácticas ausentes del mundo profesional¹⁶³.

Para dar cabida a estas necesidades didácticas sin perder de vista el mundo profesional, Borrero Zapata y Larreta Zulategui (2005) proponen una combinación entre una evaluación basada en la progresión didáctica y la consideración de la realidad laboral. Para ello, formulan los siguientes principios:

- a) una orientación en el mundo laboral tomando como referencia el grado de satisfacción del cliente;
- b) al mismo tiempo, un mayor peso de los errores no funcionales frente al mundo profesional porque muestran la progresión del alumno tanto en el trabajo con textos (comprensión, interpretación y expresión) como en la aplicación de diferentes *normas*¹⁶⁴;
- c) la necesidad de tener en cuenta no solo el resultado final, sino también el proceso recorrido, pues en él *despliega el estudiante sus conocimientos y aptitudes*+ (2005: 113). De esta manera, también se pueden usar herramientas didácticas enfocadas al proceso de traducción tales como informes de traducción con una explicitación del proceso traductor;
- d) una categorización amplia y matizada¹⁶⁵ para poder determinar el progreso en las distintas facultades del alumno. Esto exige también un papel más prominente del TO frente a la evaluación funcional porque es fundamental para evaluar la capacidad de transferencia;

¹⁶³ Vid. igualmente Hatim y Mason (1997: 197).

¹⁶⁴ Borrero Zapata y Larreta Zulategui (2005: 121) hablan de normas gramaticales, de diferenciación de registros, de estilo, del discurso políticamente correcto, culturales, de lógica, de retórica, ortográficas, etc.

¹⁶⁵ Toman como punto de comparación un trabajo de Schmitt (1997), que se basa en el manual de corrección de IBM, que establece tres tipos de errores: *fachliche Fehler* (errores profesionales de especialidad), *terminologische Fehler* (errores terminológicos) y *sprachliche Fehler* (errores lingüísticos). La traducción de los términos citados es la de Borrero Zapata y Larreta Zulategui (2005: 120, nota 3).

- e) la distinción entre una valoración prospectiva (el cumplimiento del encargo del cliente) y retrospectiva (correspondencias entre la función inherente del TO y su expresión en el TM).

De acuerdo con las palabras de Borrero Zapata y Larreta Zulategui, opinamos que el mundo laboral debe ser un referente en la evaluación en la formación de traductores, pero que este debe someterse igualmente a las necesidades didácticas del ámbito formativo. Por eso creemos que los sistemas de evaluación vigentes en el mundo laboral no pueden servir en el ámbito formativo sino en las últimas fases del itinerario o como ilustración en momentos concretos. No deben, sin embargo, usarse para calificar o para determinar si el alumno ha alcanzado un objetivo formativo.

A nuestro parecer, los argumentos en contra de ello son los siguientes:

- a) El nivel de exigencia vigente en el mundo laboral es demasiado alto para las fases iniciales e intermedias del itinerario formativo. La tan necesaria incorporación de elementos del mundo real en la formación de traductores puede hacerse de muchas maneras, por ejemplo, a través de proyectos reales de traducción¹⁶⁶. En cambio, si se aplican métodos de evaluación del mundo laboral, el foco de la evaluación inevitablemente se centrará en las deficiencias del trabajo de los alumnos con un posible efecto pernicioso sobre la motivación.
- b) El aprendizaje requiere una concienciación de los procesos mentales involucrados en la traducción y un análisis de las causas de los errores. Este análisis también debe reflejarse en los sistemas de evaluación del ámbito didáctico y no suele contemplarse en los sistemas del mundo laboral, que están enfocados al resultado y la toma de una decisión en consecuencia de dicho resultado.
- c) Un sistema de evaluación académica también tiene que mostrar la flexibilidad de enfocar la evaluación hacia aspectos particulares que son de especial relevancia en un texto determinado o una fase

¹⁶⁶ Vid. epígrafe 3.3.3.3.

concreta del itinerario formativo, algo que los sistemas del mundo laboral orientados hacia la utilidad de una traducción como producto o una clasificación de un traductor como ~~apto+~~ o ~~no~~ ~~apto+~~raramente ofrecen.

CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN Y EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

En este capítulo presentaremos y analizaremos los cambios que la creación del EEES ha supuesto para la formación universitaria de traductores. Para ello, describiremos primero las bases del EEES (epígrafe 3.1.) y los principios del nuevo paradigma educativo (epígrafe 3.2.). A continuación, relacionaremos este con la formación de traductores incidiendo en sus antecedentes (epígrafe 3.3.1.), el término **competencia+** en el mundo de la traducción (epígrafe 3.3.2.) y las nuevas propuestas para la enseñanza (epígrafe 3.3.3.), así como la evaluación en la formación universitaria (epígrafe 3.3.4.). Al final abordaremos formas de cómo el mundo profesional de la traducción se puede integrar en la formación universitaria (epígrafe 3.3.5.).

3.1. El Espacio Europeo de Educación Superior

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nació con la intención de extender la integración europea, que ya estaba bastante avanzada en otros ámbitos como la economía, al ámbito de la educación. Aparte de favorecer una mayor homogeneización, esta iniciativa pretende promover una mayor movilidad de estudiantes y establecer un marco común para todas las cuestiones relacionadas con ella como el reconocimiento de asignaturas y títulos.

El primer paso hacia la creación del EEES fue la declaración de la Sorbona en 1998, firmada por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido en la que se establecen, por primera vez, los objetivos que un año más tarde quedarían fijadas en la declaración de Bolonia (1999). Este documento se considera, generalmente, el arranque de la implantación del EEES y fue rubricada por Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, los Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia y Suiza.

La declaración de Bolonia recoge los siguientes objetivos para el EEES (Declaración de Bolonia, 1999):

- la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable (incluido un suplemento del diploma);
- la adopción de un sistema basado en dos ciclos fundamentales: grado y postgrado;
- la fijación de un sistema común de créditos;
- la promoción de la movilidad para estudiantes y docentes;
- la promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables;
- la promoción de las dimensiones europeas necesarias en educación superior (desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación).

Los objetivos formulados en Bolonia atañen, primordialmente a aspectos organizativos para promover la homogeneización y comparabilidad de las carreras universitarias. Aunque los últimos dos puntos ya abordan temas relacionados con la docencia como el desarrollo curricular o el desarrollo de metodologías, no se atisba todavía el cambio de paradigma educativo que iba a desencadenar la introducción del EEES.

Sería en Praga en 2001 y en Berlín en 2003, donde se fijarían aquellos principios que promoverían una nueva forma de enseñar y aprender en el panorama universitario europeo.

Así la Declaración de Praga (2001) establece los siguientes principios:

- el aprendizaje a lo largo de toda la vida para mejorar la competitividad, el uso de las tecnologías, la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida;
- un papel activo de las universidades y otras instituciones de educación superior al igual que de los estudiantes;

- la promoción del atractivo del EEES a través de la comparabilidad de las titulaciones y la garantía de calidad y mecanismos de acreditación y certificación.

Dos años más tarde, en Berlín (2003), se concretarían los principios docentes que habrían de regir en el nuevo EEES. Citamos aquí la versión inglesa, más explícita que la traducción publicada en español (Comunicado de Berlín, 2003):

Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile¹⁶⁷.

Este documento refleja ya algunos de los pilares educativos del EEES: una educación orientada hacia el desarrollo de competencias, definida por resultados de aprendizaje y perfiles profesionales, y la consideración de la carga de trabajo para el estudiante. El enfoque del aprendizaje se desplaza, pues, de la transmisión de conocimientos por parte del docente hacia el receptor de la enseñanza, redefiniendo el papel de este hacia un agente más activo y responsable en el proceso de aprendizaje.

La implementación concreta de estos principios quedó en manos de los estados miembros y de las universidades que redactarían los documentos necesarios para su puesta en práctica. En el caso de España, fueron desarrollados en el documento marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España de febrero de 2003 sobre la integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior:

El desarrollo de la sociedad del conocimiento precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca para la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa.

¹⁶⁷ Los ministros animan a los estados miembros a elaborar un marco de cualificaciones comparables y compatibles para sus sistemas de educación superior que describan las cualificaciones en términos de carga de trabajo, nivel, resultados de aprendizaje, competencias y perfil.

El nuevo paradigma, de corte socioconstructivista¹⁶⁸, supone un abandono dramático de los principios que definían la formación universitaria hasta es momento. La consecuencia lógica era, pues, que transformaría la manera de enseñar y de estudiar de manera considerable. En el siguiente apartado analizaremos como los principios expuestos afectan la dinámica dentro y fuera del aula centrándonos en dos aspectos fundamentales: la enseñanza y la evaluación.

3.2. La aplicación del nuevo paradigma educativo

3.2.1. La enseñanza en el EEES

3.2.1.1. El concepto de la competencia

El nuevo paradigma educativo que se desarrolla a partir de la creación del EEES, de fuerte carácter socioconstructivista, establece el término *competencia* como concepto central. Así, a través del desarrollo de diversas competencias se busca la capacitación del alumno para que este pueda desenvolverse con éxito en el mundo laboral y en la sociedad. De esta manera, se abandona la (¿vieja?) idea de una educación centrada en la transmisión y adquisición del conocimiento a favor de una formación orientada hacia la ejecución de habilidades y destrezas.

Las razones esgrimidas para justificar este cambio de paradigma giran en torno a los siguientes aspectos:

- Debido a los cambios veloces a los que está sujeto el mundo de hoy, los conocimientos envejecen con rapidez por lo que una educación basada en la adquisición de ellos resulta obsoleta. En cambio, las competencias, al combinar conocimientos con destrezas y actitudes¹⁶⁹, son más flexibles y adaptables a situaciones nuevas¹⁷⁰.
- El mercado laboral de hoy exige un grado de adaptabilidad nunca antes conocido en la historia de la humanidad, por lo que el

¹⁶⁸ El socioconstructivismo es una teoría sociológica cuyo aspecto más relevante para el ámbito educativo es el postulado de que las estructuras mentales, el significado y el conocimiento se *construyen* a través de la interacción interpersonal.

¹⁶⁹ *Vid.* las definiciones más abajo.

¹⁷⁰ *Vid.* Olmos-Miguelañez y Rodríguez-Conde (2010: 2-3).

desarrollo de competencias, que no están ligadas a unos contenidos específicos sino transferibles a un amplio abanico de situaciones diferentes, supone una mejor preparación para integrarse en la vida profesional y elevar así el grado de empleabilidad¹⁷¹ de los egresados.

- El carácter operativo de las competencias aumenta el nivel de retención del aprendizaje, pues este es mayor cuando el alumno aplica conocimientos y ejecuta acciones comparado con una enseñanza basada en la asimilación de conocimientos a través de la lectura o la clase magistral¹⁷².

Puesto que el nuevo modelo educativo propugna un acercamiento de la universidad al ámbito laboral, no es de extrañar que el término de la competencia provenga de dicho ámbito laboral y la formación profesional¹⁷³.

Con su transferencia al ámbito de la educación superior y más específicamente con la creación del EEES, surge la necesidad de definir este término para el ámbito educativo. Son numerosas las contribuciones científicas y filosóficas dedicadas a este término y su implementación que se han publicado en la primera década del siglo XXI y divergentes las definiciones que se proponen. Reproduciremos aquí, a modo de ejemplo, las de varias instituciones oficiales implicadas en el desarrollo del EEES.

Según el informe del proyecto Tuning Educational Structures in Europe¹⁷⁴ coordinado por González y Wagenaar (2008: 8), las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades. La promoción de estas competencias es el objeto de los programas educativos. Las competencias cobran forma en varias unidades de curso y son evaluadas en diferentes etapas.

La OCDE (2005) postula que una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas

¹⁷¹ La empleabilidad es uno de los principios fijados en las declaraciones conducentes al EEES.

¹⁷² Según la pirámide de retención citada en Sanz Gil (2011: 9), la retención de la lección es del 5 %, de la lectura el 10 %, de contenidos audiovisuales del 20 %, de una demostración del 30 %, de un grupo de discusión del 30 %, de una práctica del 75 % y de un contenido que se enseña a otros del 90 %.

¹⁷³ Vid. Riesco González (2008), Gimeno Sacristán (2008) y Liessmann (2014: 46).

¹⁷⁴ Proyecto de la UE para el desarrollo de los principios del EEES en el que han intervenido especialistas de diversos países de la UE.

complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular+.

En el contexto español, el Ministerio de Educación y Ciencia (2006) define este término de la siguiente manera: %Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado+.

Como queda patente en las citas anteriores, las definiciones de este término discrepan. Existe, sin embargo, un denominador común. Como señalan Domínguez y Hermosilla (2010: 70)¹⁷⁵, todas las definiciones del término competencia incluyen los siguientes elementos:

- ~ SABER: los conocimientos.
- SABER HACER: las técnicas, herramientas y procedimientos necesarios.
- SABER ESTAR: las actitudes en función de normas o valores sociales, científicos o personales.

Cuadro 6: Componentes comunes del concepto de la “competencia” (Domínguez y Hermosilla, 2010:70)

Podemos concluir, por lo tanto, que estas tres son las dimensiones que deben tenerse en cuenta a la hora de definir una competencia y diseñar un programa educativo.

Con respecto a la clasificación de las competencias, es la del Proyecto Tuning la que más se referencia en la literatura específica del ámbito español. Esta distingue entre competencias transversales o genéricas ligadas a la formación universitaria en general y competencias específicas de cada área de conocimiento. El Ministerio de Educación y Cultura de España (Real Decreto 1939/2007) sigue la misma línea y distingue entre competencias generales y específicas¹⁷⁶.

¹⁷⁵ Vid. también Riesco González (2008: 91).

¹⁷⁶ En un documento anterior, el documento-marco para la integración del sistema universitario español en el EEES de febrero de 2003, se hablaba de tres tipos de competencias: genéricas, transversales y específicas. La terminología ha ido cambiando, pero en general puede constatarse una distinción dicotómica entre competencias que no están ligadas a un área específica (las genéricas o transversales) y las que sí lo están (las específicas).

En el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2006: 8) se distinguen los siguientes tipos de competencias transversales:

competencias transversales	instrumentales	capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas
	personales	interacción y capacidad sociales
	sistémicas	capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales

Tabla 7: Competencias transversales según el proyecto Tuning (2006)

Para las específicas, Delgado et al. (2005: 24-25) establecen la siguiente subclasificación:

competencias específicas	académicas	conocimientos teóricos
	disciplinares	conocimientos prácticos
	profesionales	habilidades de comunicación e indagación y el <i>know how</i> aplicado a tareas de la profesión

Tabla 8: Competencias específicas según Delgado et al. (2005)

La implementación del nuevo paradigma educativo tiene, como señalan Delgado et al. (2005: 32) y Riesco González (2008: 80), repercusiones en tres diferentes niveles de la docencia universitaria, a saber: el diseño curricular, los métodos, recursos y actividades de aprendizaje y la manera de evaluar dicho aprendizaje.

Para el primero, el diseño curricular, se establece como punto de partida el perfil que debe poseer el titulado al finalizar su etapa formativa en términos de las competencias, transversales y específicas, que componen dicho perfil. En la selección de estas deben intervenir, como señala Bautista-Cerro Ruiz (2007: 8), no solo docentes, sino también agentes del mundo laboral como empresarios, organizaciones profesionales y sindicales. Sin embargo, debe incluir, según la misma autora %aquellas competencias que se consideren

imprescindibles para el desarrollo personal y social del individuo, más allá del mero desempeño profesional¹⁷⁷.

En un último paso, se establece en qué forma y en qué medida los módulos y asignaturas individuales contribuyen al desarrollo de estas competencias. Esta forma de proceder requiere una mayor cooperación entre los diferentes docentes de una titulación lo que también redundará en una mayor coherencia de los programas universitarios.

Los otros dos aspectos se tratarán en detalle en los apartados sobre la enseñanza en el EEES (epígrafes 3.2.1.3 y 3.2.1.4) y la evaluación (3.2.2).

3.2.1.2. Críticas al concepto de la competencia

La orientación hacia las competencias promovida por el nuevo paradigma educativo también ha suscitado críticas de diversa índole que resumiremos en este apartado. Estas giran en torno a los siguientes aspectos:

- No existe una definición clara y única del concepto de la competencia¹⁷⁸ (Riesco González, 2008: 80, Domínguez y Hermosilla, 2010: 67 y Gimeno Sacristán, 2008: 10). Por ello, es posible establecer un número infinito de competencias y subcompetencias. (Liessmann, 2014: 48¹⁷⁹). Asimismo, se puede definir en términos subjetivos, arbitrarios y propensos a la ideologización de la educación (Liessmann, 2014: 50).
- Las competencias describen destrezas formales y carecen de contenido o pueden llenarse de contenidos a discreción del docente (Liessmann, 2014: 52-53 y Aristimuño, 2011: 46). Como consecuencia, los contenidos específicos de las disciplinas universitarias se reducen a favor de competencias genéricas de tipo didáctico y pedagógico (Liessmann, 2014: 57-58). A eso se

¹⁷⁷ Vid. también Riesco González (2008: 102, punto 14).

¹⁷⁸ Esta problemática se encuentra expresada de forma muy concisa en las palabras de Riesco González (2008: 80): «Estamos de acuerdo con la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya cuando afirma en el Documento Marco General para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas que existe poca uniformidad en el uso de los términos para designar el concepto *competencia*: skill, capabilities, competency, attributes, learning outcome». Este panorama se complica aún más si se le añaden adjetivos como key skills, core skill, basic skills, transferable skills, generic skills, common skills, personal skills, work, employment related skills o %o

¹⁷⁹ Cita este autor el *Lehrplan* suizo en el que se fijan 4000 (!) competencias para la Escuela Primaria.

podría añadir que la tendencia de no enseñar contenidos sino la manera de recuperarlos cuando se precisa de ellos conduce necesariamente a una merma de la cualificación específica, pues para poder entender y usar la información recuperada es necesario disponer de una red de conocimientos básicos en la que se pueda imbricar la información recuperada.

- La formulación de los objetivos de aprendizaje en términos de competencias motiva a los estudiantes a centrarse en sí mismos, lo que puede acarrear una pérdida de curiosidad por aprender cosas nuevas.
- El término de la competencia ha sido impulsado y acaparado por nuevos expertos y especialistas curriculares (Gimeno Sacristán, 2008: 10-13¹⁸⁰).
- La formación orientada hacia las competencias está motivada por una ideología utilitarista (Valverde, 2012: 53). Los itinerarios universitarios se conciben para proveer una formación práctica enfocada hacia la solución de problemas (Liessmann, 2014: 46-47), que justifica la inversión de importantes cantidades de dinero público. Este enfoque deja de lado la reflexión y la crítica de fenómenos actuales¹⁸¹.
- Puesto que las competencias también engloban actitudes, su evaluación supone una valoración de aspectos de la personalidad de los alumnos. Al contrario del sistema tradicional en el que una calificación se limitaba al rendimiento en un momento específico, en la evaluación por competencias se mezcla la evaluación del

¹⁸⁰ Gimeno Sacristán (2008: 10-13): «Son los divulgadores de las propuestas quienes generan el desarrollo de expectativas irrealizables, quienes se han convertido en técnicos que se hacen necesarios para desarrollar algo que ellos, sólo ellos, parecen entender, porque son quienes lo inventan. Son los que prestan legitimidad a las políticas que, carentes de contenidos, cubren con tecnicismos ese vacío. Así, por ejemplo, los textos básicos de la convergencia europea utilizan en mucha menor medida el término *competencias* de lo que lo hace la legislación española al referirse a los procesos de enseñanza-aprendizaje. (...) Hoy puede observarse la irrupción de unos nuevos mandarines que monopolizan la nueva jerga, aparecen repentinamente expertos, innumerables evaluadores de universidades, especialistas en evaluación curricular de profesores» (vid. también Liessmann, 2014: 30-44).

¹⁸¹ Vid. Aristimuño (2011: 45).

rendimiento del alumno con aspectos actitudinales¹⁸². Esto abre las puertas a una educación conductista¹⁸³.

3.2.1.3. La enseñanza centrada en resultados

Mientras el paradigma educativo tradicional fijaba contenidos que los estudiantes debían dominar tras la finalización de su etapa formativa, en el modelo nuevo se establecen resultados de aprendizaje. Según el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2008: 8), estos son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje. O, como dicen Delgado et al. (2005: 22), se trata de conjuntos de competencias que reflejan lo que el estudiante conocerá y será capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje¹⁸⁴.

Frente a las repetidas críticas sobre la desaparición de contenidos, destacan Delgado et al. (2005: 23) que los conocimientos no se suprimen, pero que su adquisición ya no constituye un fin en sí, sino que deben ir ligados a una competencia mediante la que se puedan aplicar. Se convierten, en muchos casos, en el punto de partida para el desarrollo de habilidades y destrezas.

Puesto que las competencias solo pueden demostrarse a través de la aplicación, los resultados de aprendizaje deben expresarse en términos de actividades. Por regla general, las formulaciones de los resultados de aprendizaje comprenden los siguientes elementos (Domínguez y Hermosilla, 2010: 70 y Bachmann, 2011: 37):

- un verbo activo que describe una acción. Esta acción debe ser medible por lo que deben evitarse verbos como *conocer* o *comprender*¹⁸⁵;
- el objeto de la acción y el contexto en el que se lleva a cabo;
- en algunos casos se añade el momento de compleción de la acción¹⁸⁶.

¹⁸² Vid. Liessmann (2014: 47) y Gimeno Sacristán (2008: 46).

¹⁸³ Vid. Barnett (2001: 121-122): *Las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras definidas por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de la acción humana.*

¹⁸⁴ Vid. también Domínguez y Hermosilla (2010: 67).

¹⁸⁵ Ejemplos de verbos, según Domínguez y Hermosilla (2010: 70): describir, identificar, reconocer, clasificar, comparar, evaluar o valorar, formular, argumentar, calcular, planificar, diseñar.

Esta forma de expresar los resultados de aprendizaje concuerda también con la que proponen Biggs y Tang (2011: 95-110), cuyo modelo del alineamiento constructivo (*constructive alignment*) se ha convertido en una de las referencias básicas para el desarrollo de programas educativos. Este modelo prevé una integración de los siguientes elementos: los resultados de aprendizaje (*intended learning outcomes*), las actividades de enseñanza-aprendizaje (*teaching/learning activities*) y los procedimientos de evaluación (*assessment*).

3.2.1.4. La enseñanza centrada en el estudiante

Siguiendo los principios socioconstructivistas, que postulan que el aprendizaje se desarrolla a través de la experiencia personal y la interacción, el nuevo paradigma promueve una educación centrada en el estudiante y su aprendizaje. El aprendizaje ya no se entiende como la adquisición de conocimientos sino como un cambio cualitativo. El objetivo es crear un entorno en el que pueda producirse el llamado aprendizaje *significativo*, mediante el cual el estudiante relaciona lo nuevo que va encontrando con lo que ya conoce, lo que redundará en una modificación de la estructura mental del aprendiente y una adaptación a la estructura del mundo exterior (Ausubel¹⁸⁷).

Con la implementación de una enseñanza centrada en el estudiante se busca subsanar la falta de responsabilidad del aprendiente con su propio aprendizaje, que se achaca a las inadecuaciones del viejo sistema y que resulta en una falta de iniciativa para desarrollar estrategias, orientarse hacia objetivos, planificar su aprendizaje y alcanzar autonomía (Conde Ruano, 2009: 242).

Al enfocar la enseñanza desde la perspectiva del destinatario y ya no desde aquella del emisor, el nuevo paradigma promueve un abandono de la perspectiva tradicional que buscaba la mejor manera de enseñar a favor de la

¹⁸⁶ Como ejemplo, formularemos el objetivo de aprendizaje del curso que forma la base del trabajo de investigación de esta tesis: *Al final del curso, los estudiantes serán capaces de aplicar estrategias para corregir los errores señalados en sus textos*.

¹⁸⁷ Ausubel (año de publicación no indicado) distingue entre *aprendizaje significativo* y *aprendizaje por repetición*. El primero implica la integración de información nueva en una red mental ya existente y la consiguiente transformación del mapa mental, lo que conduce a una retención duradera de la información nueva. En cambio, en el segundo la nueva información se relaciona con la estructura cognitiva existente de forma arbitraria lo que resulta en una retención mucho más corta.

creación del entorno idóneo para que el estudiante pueda aprender. Como nos recuerda Wiliam (2013: 15), ningún docente puede predecir con certeza lo que el estudiante aprende por mucho esmero que el docente invierta en sus clases. La manera de aprender de cada ser humano depende de numerosos factores personales y ambientales por lo que es imposible desarrollar una forma de enseñar que funcione para todos los estudiantes. Con la aplicación de diferentes métodos y formas de evaluar es como mejor se puede responder a la unicidad de la condición humana que se refleja también en la manera de aprender¹⁸⁸.

Este cambio de paradigma implica, como es lógico, una redefinición de los papeles de los docentes y los estudiantes.

Siguiendo los principios de los planteamientos socioconstructivistas y la formación basada en resultados de aprendizaje, las preguntas centrales que debe plantearse el docente son: ¿qué tengo que hacer para que mis estudiantes aprendan? y ¿cómo puedo ayudar a mis estudiantes a alcanzar los resultados de aprendizaje?

En respuesta a estas preguntas, el nuevo modelo prevé las siguientes tareas para el docente¹⁸⁹:

- crear un entorno motivador que favorezca el aprendizaje;
- diseñar experiencias educativas que impliquen al estudiante de forma activa y que permitan un aprendizaje significativo. Ejemplos de metodologías activas son el aprendizaje colaborativo (AC), el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el método del caso (MC) (Benito, 2005);
- orientar el aprendizaje hacia la vida real y los perfiles profesionales;
- otorgar al estudiante responsabilidad en el desarrollo del aprendizaje;

¹⁸⁸ Vid. Wiliam (2013: 19): "People often want to know what works in education, but the simple truth is that everything works somewhere, and nothing works everywhere. That's why research can never tell teachers what to do. Classrooms are far too complex for any prescription to be possible, and variations in context make what is an effective course of action in one situation disastrous in another." (La gente a veces pregunta qué funciona en la educación y la verdad es que todo funciona en alguna parte y nada funciona siempre. Por eso, los investigadores no están en situación de decir a los docentes qué es lo que tienen que hacer, pues las aulas son demasiado complejas para recetas, y las variaciones de cada contexto determinan lo que es efectivo en una situación y desastroso en otra).

¹⁸⁹ Vid. también Delgado et al. (2005: 34-35) y Varney (2009: 30-31).

- acompañar al estudiante en su aprendizaje a través de la retroalimentación individualizada;
- tener en cuenta la opinión y percepción del estudiante sobre el proceso de aprendizaje (Calvo et al., 2012: 90-91).

Como queda patente en el listado anterior, el docente deja de ser fuente de conocimientos para convertirse en el gestor de las experiencias de aprendizaje. Esto requiere de los docentes profundos conocimientos sobre metodología, estilos de aprendizaje y formas de evaluar (Aristimuño, 2011: 49) al igual que la disposición de aplicar los nuevos principios educativos, de probar metodologías nuevas y de seguir aprendiendo con cada experiencia nueva (Riesco González, 2008: 102).

Por otra parte, al igual que en el caso de los docentes, en el nuevo paradigma educativo el papel de los estudiantes también se verá modificado. Así, los discentes deben

- asistir periódicamente a las clases;
- participar en las actividades de forma activa;
- realizar el trabajo asignado fuera de clase;
- participar en los procesos grupales;
- reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y, en su caso, documentarlo;
- tomar responsabilidad de su propio aprendizaje con la ayuda del docente.

El éxito de la nueva forma de enseñar y aprender depende, en gran medida, de la actitud de los estudiantes. Por eso es fundamental concienciarlos, al principio del curso o del itinerario formativo, acerca de su papel y sus responsabilidades para garantizar que las experiencias educativas brinden el máxima provecho. En la siguiente tabla ofrecemos una comparación entre el enfoque tradicional y el socioconstructivista:

	enfoque tradicional	enfoque socioconstructivista
centro de atención	la docencia / el docente	el aprendizaje / el estudiante
interés de la reflexión sobre la educación	desarrollar métodos para enseñar de forma efectiva	crear entornos para aprender de forma efectiva
rol del docente	fuelle del conocimiento transmisor del conocimiento	organizador del entorno educativo guía durante las experiencias de aprendizaje
rol del estudiante	receptor de los conocimientos	agente activo en la construcción del conocimiento
interacción en el aula	docente delante del grupo	grupos de trabajo con el docente circulando entre ellos
objetivo de la educación	adquirir conocimientos	construir conocimiento desarrollar competencias

Tabla 9: Comparación entre los enfoques tradicional y enfoque socioconstructivista

El cambio de paradigma educativo acarrea cambios fundamentales, lo que ha generado incertidumbre tanto en el profesorado como en el alumnado. Como señala Sanz Gil (2011: 4), en el caso del primer colectivo, existen dudas acerca de la aplicación práctica de las nuevas metodologías, el ajuste de contenidos y la implementación de las competencias. En el caso de los estudiantes, son el aumento de la cantidad de trabajo, el trabajo autónomo, la implementación de las nuevas metodologías con el consiguiente cambio en las relaciones entre docentes y estudiantes y el cambio del sistema de evaluación aspectos que pueden ser motivo de desconfianza y rechazo hacia el nuevo paradigma, lo que, a su vez, dificulta a los docentes su implementación.

3.2.2. La evaluación en el EEES

3.2.2.1. El papel de la evaluación

La introducción del ideario socioconstructivista, que subyace al proceso de implementación del EEES, conlleva un cambio del papel que desempeña la evaluación dentro del proceso formativo. Mientras que en el enfoque tradicional la evaluación solía limitarse a una comprobación de los conocimientos para

otorgar una calificación, en el nuevo planteamiento, la evaluación pasa a formar parte de todo el proceso de aprendizaje¹⁹⁰.

De esta forma, la evaluación ya no sirve solamente para determinar el estado de conocimiento mediante un examen y clasificarlo mediante una calificación, sino se convierte en instrumento fundamental de retroalimentación para informar al estudiante acerca del progreso de su aprendizaje y al docente acerca de los resultados que está dando su enseñanza y la necesidad de tomar medidas para subsanar déficits remanentes a nivel individual o grupal. Esto implica que la evaluación se efectúe a lo largo de todo el periodo formativo para que el estudiante pueda planificar su aprendizaje en función de la retroalimentación recibida.

La evaluación en el nuevo modelo, centrada más en lo que se aprende frente a lo que se sabe (Delgado et al., 2005: 37), acarrea una mayor individualización de la evaluación. En lugar de evaluar el dominio de unos conocimientos determinados al final del curso –que los estudiantes pueden haber adquirido en el aula o fuera de ella por sus propios medios–, se propugna una evaluación que se basa en una comparación entre el grado de competencia inicial, el grado de competencia al final del aprendizaje y la observación del desarrollo de dicha competencia a lo largo del curso, lo que implica una evaluación en diferentes momentos del itinerario formativo (De la Mano González y Moro Cabero, 2009: 5¹⁹¹).

El nuevo paradigma evaluativo subsana muchos de los inconvenientes de la forma tradicional de evaluar. Resumiremos dichas ventajas en el siguiente listado:

- Mitiga la función sancionadora de la evaluación tradicional.
- Suele integrar diferentes formas de evaluación con lo que se hace justicia a la diversidad de estilos de aprendizaje.
- No reduce la evaluación a una sola actuación (Conde Ruano, 2009: 244).
- Permite una individualización del aprendizaje.

¹⁹⁰ Vid. los principios del alineamiento constructivo en 3.2.1.3; La Rocca (2012: 82-84) y Elena (2011b: 16-17).

¹⁹¹ Vid. también epígrafe 2.2.1.

- Evalúa no solo el resultado del aprendizaje sino también el proceso.

Sin embargo, no está exenta de inconvenientes como ha mostrado la propia práctica docente:

- La vinculación de la evaluación al proceso de aprendizaje conduce a una escolarización de la formación universitaria y limita al estudiante en su autonomía y la planificación de su propio aprendizaje.
- La individualización dificulta la fijación de estándares de rendimiento iguales para todos.
- La nueva forma de evaluar supone un aumento de trabajo para los docentes que puede llegar a ser inabarcable en el caso de grupos grandes.
- El uso de instrumentos verbales (frente a las calificaciones numéricas) conduce, en muchos casos, a formulaciones vagas como *“muestra un alto grado de competencia”* o *“errores frecuentes”*.
- La observación como instrumento de evaluación, indispensable para evaluar aspectos competenciales como la actitud, posee, necesariamente, un cariz subjetivo.
- La reorientación de la evaluación que exige el aprendizaje por competencias genera muchas dudas entre el profesorado y el alumnado (Canabel García y Martín Castro, 2012: 217).

3.2.2.2. *La evaluación de las competencias*

La formulación de los objetivos en términos de competencias exige que la evaluación valore el grado de consecución de estas. Siguiendo la formulación de resultados de aprendizaje, la evaluación por competencias debe respetar los dos siguientes principios básicos:

1. la ejecución como evidencia para la evaluación¹⁹²;

¹⁹² Vid. Delgado et al. (2005: 36).

2. la vinculación de las actividades de evaluación a la vida real y, en su caso, al ejercicio profesional (Valverde et al., 2012: 54).

Asimismo, la literatura dedicada a la evaluación por competencias amplía estos principios básicos por los siguientes aspectos:

- La competencia puede considerarse desde la perspectiva del mercado laboral, es decir, el nivel necesario para el ejercicio de una profesión, o desde una perspectiva educativa, es decir, el nivel requerido dentro de un programa formativo (De la Mano González y Moro Cabero, 2009: 3).
- El contexto físico y social en el momento de la evaluación debe reflejar el de la vida profesional, pues la demostración del grado de consecución de las competencias está condicionada por las circunstancias en las que se aplican¹⁹³.

Pasando a los procedimientos concretos de la evaluación de las competencias, señalan Valverde et al. (2012: 51-53¹⁹⁴):

La evaluación por competencias es un proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados.

Puesto que el desarrollo de una competencia no suele completarse en una asignatura sino que puede durar todo un itinerario formativo, se valora, pues, el grado de desarrollo que está mostrando el estudiante y se compara con los objetivos establecidos¹⁹⁵.

De la Mano González y Moro Cabero, 2009: 5-6) proponen los siguientes pasos para una evaluación de las competencias:

¹⁹³ Vid. Valverde et al. (2012: 55).

¹⁹⁴ Estos autores (2012: 54-57) establecen los siguientes criterios para la evaluación por competencias (aplicado, en su caso, a la evaluación de una asignatura de formación de profesorado de Maestro en Primaria): 1. Autenticidad (emula situaciones de la vida real) / 2. Complejidad cognitiva / 3. Imparcialidad (ofrece a todos los estudiantes la posibilidad de demostrar la competencia en su totalidad) / 4. Significatividad (comprende actividades de interés profesional) / 5. Interpretación directa / 6. Transparencia / 7. Consecuencias educativas (la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje) / 8. Reproducibilidad de las decisiones / 9. Homogeneidad / 10. Costes y eficacia.

¹⁹⁵ Vid. Presas (2011: 44).

Definir las competencias y establecer los criterios de evaluación.
 Elaborar el tipo (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) y los instrumentos de evaluación (observación directa, simulación, estudios de caso, resolución de problemas, tests).
 Recoger evidencias.
 Establecer el grado de logro alcanzado y compararlo con los estándares de rendimiento fijados.
 Emitir un juicio sobre el grado de desarrollo de la competencia mediante un instrumento de medida que permita una diferenciación de niveles (rúbricas de valoración).
 Calificar.
 Comunicar al alumno el resultado y proporcionar retroalimentación.

Cuadro 7: Evaluación por competencias según De la Mano González y Moro Cabero (2007)

3.2.2.3. Agentes, formatos e instrumentos de evaluación

Si en el paradigma socioconstructivista el proceso de aprendizaje es responsabilidad compartida de docentes y estudiantes, resulta solo consecuente que este principio también se aplique a la evaluación y que los estudiantes asuman un papel activo en los procesos evaluativos. Como bien dicen Olmos-Miguelañez y Rodríguez-Conde (2010: 4), ¿si el alumno es gestor del aprendizaje, ¿por qué no considerar que debe ser gestor de la evaluación, de su propia evaluación?¹⁹⁶. De forma más contundente se expresan Canabel Garcia y Martín Castro (2012: 221) que postulan que el estudiante debe ser uno de los agentes principales y lograr un co-protagonismo con el profesorado comenzando a ser partícipe del proceso en cuanto a la negociación de los procedimientos y sistemas de evaluación.

Esta redefinición de los papeles en la evaluación abre el abanico a nuevos tipos de evaluación como la autoevaluación y la coevaluación como queda patente en la clasificación de Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015: 65-66), que ofrece descripciones y formas de aplicación para cada uno de ellos:

- Autoevaluación: Durante el proceso reflexivo de autoevaluación, que no debe confundirse con la autocorrección, el estudiante valora su propio proceso de aprendizaje, lo que incide positivamente en su capacidad de pensamiento crítico, su autonomía, su motivación, su compromiso con su propio aprendizaje y le proporciona estrategias profesionales. Desde la perspectiva del docente, la

¹⁹⁶ Vid. igualmente Delgado et al. (2005: 41-42).

autoevaluación le ofrece información sobre la percepción del estudiante de su proceso de aprendizaje y el éxito de su enseñanza.

- Coevaluación: Se habla de coevaluación cuando el trabajo de un estudiante es revisado por otro estudiante y no por el docente con lo que se pretende promover la autonomía y responsabilidad de los estudiantes al igual que el trabajo colaborativo. Como la capacidad de valoración de errores de los estudiantes es limitada, las autoras recomiendan usar la coevaluación solo para fines formativos. A través de la coevaluación, los estudiantes también pueden familiarizarse con los criterios de evaluación del docente.
- Heteroevaluación: Se habla de heteroevaluación cuando el evaluador posee un nivel de conocimientos o habilidades diferente del evaluado. Puede tratarse de un docente, un profesional o un cliente. En el contexto educativo suele ser el docente que evalúa el proceso de aprendizaje de un estudiante o de un grupo de estudiante valorando el grado de adquisición de las competencias implicadas.

La evaluación por competencias también exige la utilización de nuevos formatos que complementen o sustituyan al tradicional examen escrito al final del curso y favorece una combinación de diferentes formatos de evaluación para responder a la diversidad de estilos de aprendizaje dentro de un mismo grupo de estudiantes. De entre los diferentes formatos de evaluación alternativa que se han desarrollado en los últimos años, ofrecemos, a continuación, una lista de los más populares¹⁹⁷:

- el portafolio o carpeta de aprendizaje: una recopilación de los trabajos realizados a lo largo del curso o una serie de trabajos individuales de diversa índole (análisis, reflexiones, gráficos, etc.);
- la observación: la valoración del comportamiento del estudiante en debates, proyectos o procesos grupales;

¹⁹⁷ Para su aplicación en traducción, *vid.* 3.3.4.

- la prueba objetiva: exámenes de diverso formato como pruebas de opción múltiple, de preguntas cortas o temas para desarrollar;
- el diario de aprendizaje: un documento que recoge resúmenes, observaciones, opiniones, descripción de estrategias, reflexiones, etc. por parte del alumno sobre su propio aprendizaje;
- el cuestionario: preguntas para comprobar conocimientos para promover la reflexión sobre el desarrollo de uno o varios aspectos de alguna competencia.

El instrumento más popular para evaluar la adquisición de las competencias son las rúbricas o plantillas de evaluación¹⁹⁸. Conde Rodríguez y Pozuelos Estrada (2007: 79) describen este instrumento como una escala descriptiva que define los distintos niveles de logro que se pueden observar de un determinado aspecto sujeto a valoración. Para ello, se establecen descriptores concretos para los diferentes niveles de ejecución (generalmente entre 3 y 5 niveles distintos) y se asignan puntos a cada nivel. Conde Rodríguez y Pozuelos Estrada (2007) distinguen entre plantillas globales, que evalúan el trabajo en su totalidad, y plantillas analíticas, que definen determinados aspectos de evaluación.

La creación de una plantilla de evaluación es una tarea compleja, pues la plantilla debe ser clara y comprensible para estudiantes y docentes, válida en que mide lo que pretende medir y ser suficientemente descriptiva para diferenciar los distintos niveles¹⁹⁹.

La evaluación por rúbricas ofrece las siguientes ventajas:

- Los estudiantes pueden conocer de antemano los criterios de evaluación (Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2015: 72; Presas, 2012).
- Las rúbricas constituyen un elemento de retroalimentación (Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2015: 72).
- Las rúbricas fomentan una apreciación global del producto y no solo de los errores cometidos.

¹⁹⁸ Según Conde Rodríguez y Pozuelos Estrada (2007: 79), este término en castellano resulta confuso, pues se trata de un calco del vocablo inglés *rubric* y que sería más adecuado hablar de plantillas de evaluación.

¹⁹⁹ Vid. Conde Rodríguez y Pozuelos Estrada (2007 82-83).

Sin embargo, también presentan algunos inconvenientes:

- La redacción de una rúbrica es un proceso laborioso ya que es necesario encontrar términos precisos para los descriptores, lo que resulta especialmente difícil para los niveles intermedios (Presas, 2012: 144).
- Se recurre a menudo a descriptores vagos como *“contiene muchos/pocos errores+o muestra un %alto/bajo grado de precisión+,”* lo que abre la puerta a la subjetividad.
- Las rúbricas no siempre permiten una diferenciación justa entre las distintas muestras, especialmente si se definen pocos niveles de ejecución.
- En un caso extremo, un trabajo con graves deficiencias en una categoría puede tener que calificarse como positivo si obtiene suficientes puntos en las demás categorías.

Para ejemplos de rúbricas en la didáctica de la traducción, recomendamos lo expuesto por Williams (2013: 435-439) y Presas (2012: 160-163).

3.3. El EEES y la formación de traductores

3.3.1. El socioconstructivismo y la enseñanza de la traducción

Con la introducción del EEES en el panorama universitario europeo, el paradigma socioconstructivista empezó a conocerse y expandirse por las instituciones académicas de todo el continente y, por ende, también en la enseñanza de la traducción (Tortadés, 2006; Galán, 2007; Lazo y Zachary, 2007; Varney, 2009; Elena, 2011a; La Rocca, 2012). Sin embargo, la aplicación de este paradigma a la didáctica de la traducción ya contaba con antecedentes. A principios de milenio, cuando el proceso de la creación del EEES todavía estaba en ciernes, Kiraly (2000) ya esbozó una didáctica socioconstructivista para la formación de traductores. Basándose en los planteamientos de Vygotsky (1978), Kiraly aboga por sustituir la epistemología objetivista, que prima la transmisión del conocimiento, por otra socioconstructivista. Esta

propugna que el significado y el conocimiento, lejos de existir por sí solos, están sujetos a un proceso de creación y crecimiento que se alcanza a través de la interacción interpersonal e intersubjetiva²⁰⁰. Por ende, el aprendizaje requiere de procesos de comunicación y negociación con compañeros y personas más experimentadas en los que los estudiantes puedan desarrollar la sensibilidad necesaria para juzgar la corrección, precisión y adecuación requeridas en el proceso traslativo.

Su nueva concepción de la formación de traductores implica una reorientación de los objetivos y metodologías de los programas educativos, una reevaluación de la función y la naturaleza de la evaluación y cambios en los roles de docentes y alumnos que el autor describe de la siguiente manera:

Rather than entailing a set of finite skills and knowledge to be ingested passively, memorized and regurgitated, I propose that translator education be seen as a dynamic, interactive process based on learner empowerment; on the emancipation of students from the domination of the teacher and from the institution as the designated distributors and arbiters of truth; on a change in focus from the tyranny of teaching; to learning as a collaborative, acculturative, and quintessentially social activity²⁰¹ (Kiraly, 2000: 17-18).

Kiraly afirma también que este cambio de paradigma educativo constituye una lógica consecuencia de otro cambio paradigmático en el mundo de la traducción que consistió en el abandono de la idea de que traducir supone trasladar el significado (autónomo) de un TO a un TM, para concebir el significado de un texto como algo que es creado por el lector mediante la interacción con el texto²⁰². Implicar al estudiante en el proceso de aprendizaje no sería sino fiel reflejo de este cambio conceptual que otorga un papel más prominente al receptor y la estructura mental de este.

Otro aspecto que convierte a Kiraly (2000) en pionero de las ideas del EEES es la vinculación de la enseñanza con la actividad laboral. Kiraly descarta los ejercicios de traducción del ideario transmisionista que poseen

²⁰⁰ Vid. epígrafe 3.2.1.4.

²⁰¹ En lugar de un conjunto definido de destrezas y conocimientos que deben ingerirse de forma pasiva, memorizarse y rumiarse, propongo considerar la formación de traductores como proceso dinámico e interactivo basado en el empoderamiento del aprendiente; en la emancipación del estudiante de la dominación del docente y de la institución que se consideran los poseedores y jueces de la verdad; un cambio del enfoque de la enseñanza como una tiranía hacia un aprendizaje basado en la colaboración y aculturación y que posea un destacado carácter social.

²⁰² Vid. Varney (2009: 28) y los planteamientos hermenéuticos de Stolze (1986).

únicamente un objetivo pedagógico y los sustituye por actividades auténticas y significativas (*authentic, meaningful activities*). Para ello concibe el taller constructivista (*constructivist workshop*) que constituye un marco para un aprendizaje colaborativo entre estudiantes y docentes con práctica auténtica y espacio para el desarrollo autónomo del alumno²⁰³. Asimismo propone la realización de proyectos de traducción²⁰⁴.

3.3.2. La competencia traductora

A diferencia de otras carreras del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, la enseñanza de la traducción lleva décadas preparando al estudiante para una profesión concreta y bien definida²⁰⁵, por lo que la realidad laboral del traductor lleva tiempo siendo un referente importante para la didáctica de la traducción. Esto ha favorecido, a nuestro parecer, que ya mucho antes de la creación del EEES se utilizara el concepto de la %competencia+para definir el objetivo de la enseñanza de la traducción²⁰⁶.

A pesar de esa precocidad frente a otras ramas de las humanidades, el desarrollo de modelos de la competencia traductora y, en particular, el estudio de su adquisición se halla aún en sus fases iniciales (Göpferich, 2008: 143 y Hurtado Albir, 2011: 401²⁰⁷), posiblemente por la gran complejidad que implica el acto de traducir (Neubert, 2000:4 y Schäffner, 2004: 310-311). Los modelos de competencia traductora que se han propuesto hasta el momento . y existe a fecha de hoy ya un número considerable²⁰⁸. derivan en su mayoría de una concepción individual de la traducción y de la observación de la práctica (Hurtado Albir, 2007: 169). No existe un consenso generalizado en la comunidad traductológica acerca de la naturaleza de la competencia traductora²⁰⁹ ni acerca de sus (posibles) componentes. Tampoco se han

²⁰³ Vid. epígrafe 3.3.3.1.

²⁰⁴ Vid. epígrafe 3.3.3.3.

²⁰⁵ Vid. Sánchez Trigo (2007: 98).

²⁰⁶ Vid. las habilidades traductorales de Hatim y Mason (1997: 170-171) y los modelos de competencia traductora de Campbell (1991: 339) y Beeby (1996: 91-92).

²⁰⁷ Hurtado Albir (2007: 168) también sostiene que no existe una tradición de investigación sobre la competencia traductora comparable a la de la competencia comunicativa.

²⁰⁸ Vid. más abajo en este capítulo.

²⁰⁹ Vid. Herold (2010: 215) sobre la inexactitud de la utilización del concepto de %competencia+ en traductología.

publicado hasta la fecha resultados de estudios de gran envergadura acerca de la naturaleza de la competencia traductora, su adquisición o su evaluación.

Veamos, a continuación, cómo diferentes autores definen y describen la competencia traductora. Algunos la definen desde la capacidad cognitiva del traductor como Neubert (2000: 3: *Translation involves variable tasks that make specific demands on the cognitive system of the translator. What enables translators to cope with these tasks is their translational competence*²¹⁰) o Hurtado Albir (2011: 375), quien la describe como *la competencia que capacita al traductor para efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor*. Una perspectiva similar adoptan Reiß y Vermeer (1991: 169-170). Estos autores definen la competencia traductora desde la perspectiva de su teoría del escopo como la capacidad del traductor de seleccionar y jerarquizar aquellos rasgos entre todos los que presenta el TO que deben mantenerse para alcanzar un texto funcionalmente equivalente en LM. Dicha selección y jerarquización se hace necesaria, como apuntan los autores, puesto que en la mayoría de los casos no es posible mantener todos los elementos de los distintos niveles textuales debido a las diferencias que existen entre las lenguas y culturas.

En cambio, Kiraly (2000: 13-14) centra el foco de atención en la capacidad del traductor de satisfacer las expectativas sociales hacia su trabajo: *Translator competence (...) does entail being able to use tools and information to create communicatively successful texts that are accepted as good translations within the community concerned*²¹¹.

Hansen (2014: 2) traza una distinción entre cualificaciones y competencias. Las primeras incluyen, entre otros, conocimientos, habilidades lingüísticas, comprensión, método, atención, precisión o empatía. La competencia se alcanza empleando las cualificaciones en situaciones distintas de aquellas en las que se adquirieron. Es solo a través de la aplicación de las

²¹⁰ Traducir implica distintas tareas que plantean exigencias específicas hacia el sistema cognitivo del traductor. Aquello que capacita al traductor a realizar estas tareas es lo que llamamos competencia traductora.

²¹¹ La competencia traductora (...) implica la capacidad de usar herramientas e información para crear textos que funcionan desde una perspectiva comunicativa y que se aceptan como buenas traducciones dentro de la comunidad relevante.

cualificaciones que los traductores adquieren la competencia traductora. El grado de esta última depende, a su vez, del nivel de las cualificaciones.

Aunque no existe, como ya hemos apuntado, un modelo universal, sí puede observarse un amplio consenso de que un modelo de competencia traductora debe definirse en términos de sus subcompetencias (Göpferich, 2008: 144). Prueba de ello es el gran número de modelos de competencia traductora integrados por diversas subcompetencias (Neubert, 2000: 3-10; Kelly, 2001: 14-15; Schöffner, 2004: 310-311; PACTE, 2001 y Hurtado Albir, 2011: 394-398; Göpferich, 2008: 155-157; EMT, 2009; Williams, 2013: 424 y Hansen, 2014: 6).

Un enfoque diferente es el adoptado por Herold (2010: 227), que propone un esquema integrador como base para futuras consideraciones didácticas. Este esquema comprende tres dimensiones que a su vez incluyen los componentes del conocimiento (*Wissen*), de la capacidad (*Können*) y de la voluntad (*Wollen*)²¹²:

1. una dimensión de contenidos (*inhaltliche Dimension*) que comprende los contenidos temáticos de la actuación translativa. Esto afecta, entre otras cosas, a la competencia temática, la competencia lingüística implícita o la competencia textual implícita;
2. una dimensión de actuación (*handlungsbezogene Dimension*) que describe la ejecución de las actuaciones translativas, que incluye la competencia tecnológica, la competencia de búsqueda de información, la competencia de transferencia o la competencia para prestar servicios de traducción; y
3. una dimensión hermenéutica (*hermeneutische Dimension*) que describe la comprensión hermenéutica de la actividad translativa, es decir, la comprensión de qué es lo que se realiza o debe realizarse, el marco espacio-temporal y la finalidad. Afecta principalmente a los componentes explícitos de las diferentes competencias.

²¹² Esta división refleja las dimensiones básicas de la definición de competencia en el marco del EEES. Vid. a este respecto lo consignado en el epígrafe 3.2.1.1.

Además de estas competencias orientadas hacia la traducción, la autora habla de competencias genéricas o transversales que son la base de las otras competencias, por ejemplo, la capacidad de aprendizaje, la de solucionar problemas o las competencias sociales.

Las competencias sociales abordadas por Herold, también forman parte de las disquisiciones de otros autores acerca de la competencia traductora. Schäffner (2004: 311) y Kiraly (2000: 13) mencionan, por ejemplo, la capacidad negociadora del traductor y su capacidad de trabajar en equipo. Pero la dimensión social no queda limitada al nivel de colaboración interpersonal. Como señala Kiraly (2000: 13-14), también engloba el trabajo cooperativo dentro de comunidades de traductores y con expertos al igual que la contribución de cada traductor al diálogo dentro de estas comunidades.

3.3.2.1. Modelos de competencia traductora

Entre el ya importante número de modelos de competencia traductora, hemos seleccionado dos que vamos a presentar a modo de ejemplo. El primero es el del grupo PACTE (modelo original en PACTE, 2001 y modelo revisado en PACTE, 2005 y Hurtado Albir, 2011: 394-398), que constituye uno de los modelos de referencia en el ámbito español e internacional (por ejemplo Kiraly, 2013: 200 y Göpferich, 2008: 150-155). El otro modelo elegido es el de EMT (2009), elaborado por un grupo de expertos y comisionado por la Dirección General de Traducción (DGT) de la Unión Europea con el objetivo de alcanzar un acercamiento y una optimización de los itinerarios formativos europeos en el campo de la traducción, igualmente citado por muchos autores de referencia (por ejemplo Kiraly, 2013: 200 y Herold, 2010: 220-224).

3.3.2.1.1. El modelo de PACTE

El desarrollo del modelo de PACTE se inició a finales del siglo pasado (la primera referencia que hemos encontrado es del año 1998) por el grupo de investigación del mismo nombre bajo la dirección de Amparo Hurtado Albir en la Universidad Autónoma de Barcelona. Cuenta hasta la fecha con dos

versiones que se diferencian ligeramente en el nombre de las subcompetencias referidas, y particularmente, en su disposición gráfica.

El modelo original (PACTE, 2001), se compone de seis subcompetencias. El lugar central del modelo ocupa la competencia de transferencia (en este modelo se habla de %competencias+ y no de %subcompetencias+). Alrededor de esta, conectadas con ella mediante flechas, se hallan las siguientes cuatro: la competencia comunicativa en las dos lenguas, la competencia extralingüística, la competencia psicofisiológica y la competencia instrumental/profesional. Al margen de esta red encontramos la competencia estratégica.

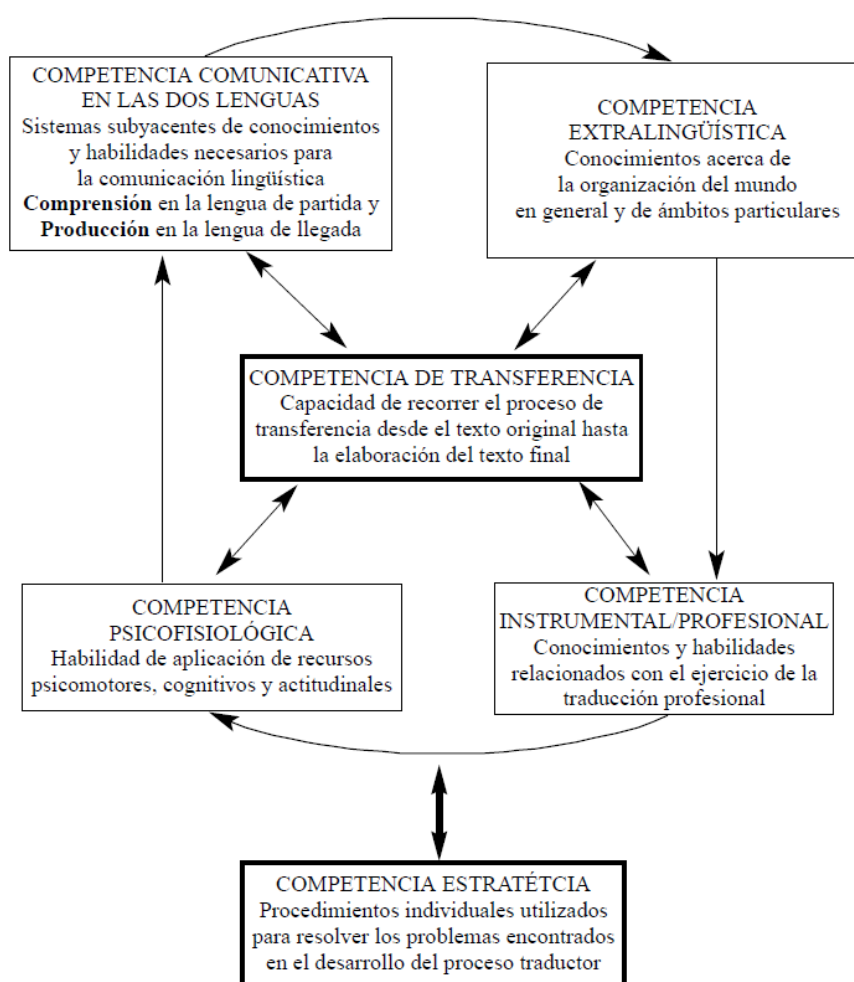


Imagen 1: Modelo original de PACTE de la competencia traductora (2001)

En el nuevo modelo (PACTE, 2005), dicha competencia estratégica pasa a ocupar el lugar central de la competencia de transferencia, que queda

suprimida. Según Hurtado Albir, la subcompetencia estratégica es la más importante por el papel regulador y compensador del resto de subcompetencias, ya que subsana deficiencias en ellas y sirve para resolver problemas+ (2011: 397). Alrededor de esta se agrupan la subcompetencia bilingüe, la subcompetencia extralingüística, la subcompetencia instrumental y la subcompetencia conocimientos de traducción. Al margen de este modelo se sitúan los componentes psicofisiológicos (considerados una competencia en el modelo original). Como advierte Hurtado Albir (2011: 397-398), pueden darse variaciones en la competencia traductora según una serie de factores como la direccionalidad y la traducción, la especialidad, el contexto o la experiencia.

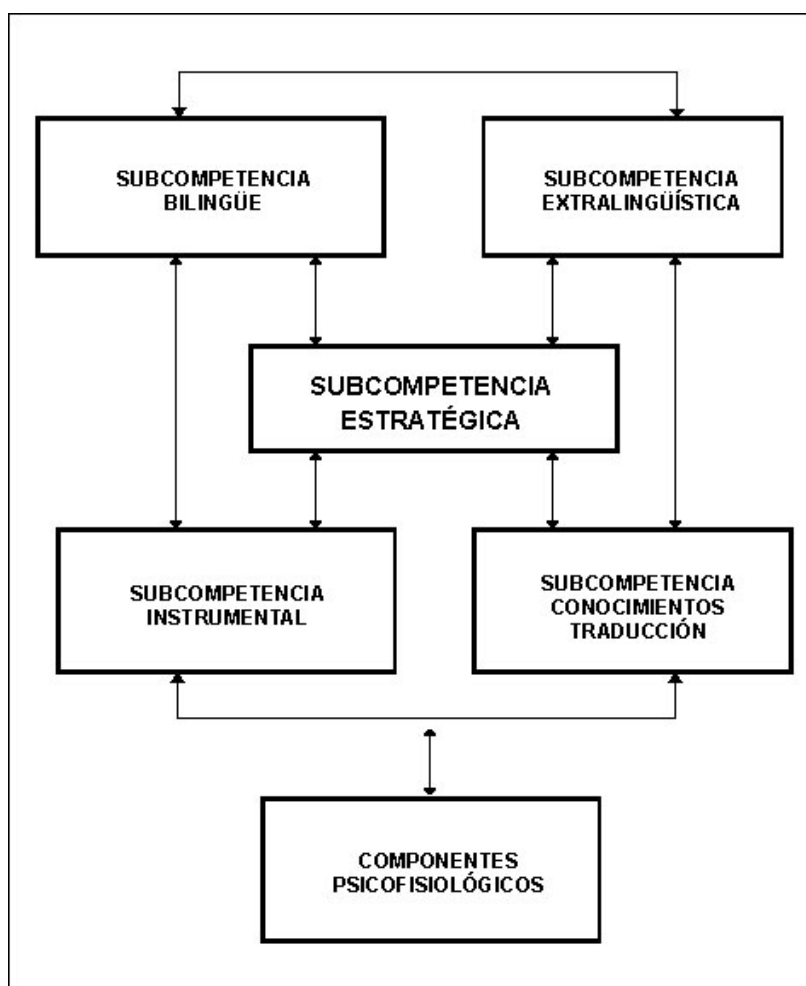


Imagen 2: Modelo revisado de PACTE de competencia traductora (Hurtado Albir, 2011)

3.3.2.1.2. *El modelo EMT*

El modelo EMT (2009) fue elaborado por un grupo de expertos establecido por la DGT (Dirección General de Traducción) de la Unión Europea con el objetivo de elaborar un modelo que pudiera servir como referencia para los itinerarios formativos de traducción en Europa (EMT expert group, 2009: 1-2). En este modelo, que se compone de seis subcompetencias, ocupa el lugar central la competencia para la prestación de servicios de traducción. Alrededor de ella se disponen la competencia lingüística, la intercultural, la competencia para buscar información, la tecnológica y la temática. El documento señala que existe una interdependencia entre las diferentes subcompetencias, pero no da más detalles al respecto. Resumiremos las, en parte, extensas descripciones de las competencias para destacar los aspectos que más relevantes nos parecen:

- competencia para la prestación de servicios de traducción: dimensión interpersonal (papel del traductor en la sociedad y en el proceso laboral, contacto con clientes, orientación en las necesidades de estos últimos, etc.) y dimensión de producción (organización del trabajo propio, estimación de las capacidades de uno mismo, dominio metalingüístico para la justificación de decisiones, etc.).
- competencia lingüística: comprensión y aplicación de estructuras y convenciones, conciencia del cambio lingüístico.
- competencia intercultural: componente sociolingüístico (variantes, registro y reglas de interacción) y componente textual (comprensión de la información, de las implicaciones y de los rasgos culturales, producción de textos que se ajusten a las convenciones textuales, etc.).
- competencia para buscar información: estrategias y medios para la búsqueda de información, evaluación de fuentes de documentación, uso de herramientas electrónicas, etc.

- competencia tecnológica: uso de diferentes programas informáticos, empleo competente y crítico de la traducción automática, etc.
- competencia temática: búsqueda de información, ampliación de los conocimientos propios, etc.

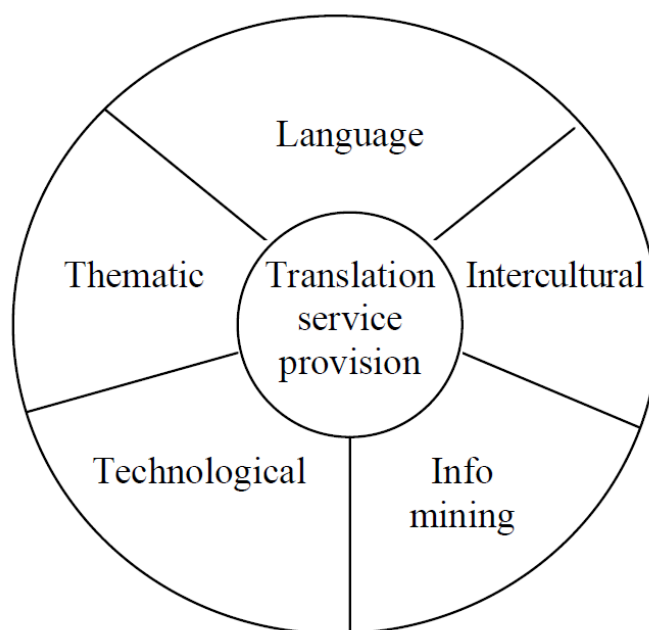


Imagen 3: Modelo EMT de competencia traductora (2009)

3.3.2.1.3. Comparación entre ambos modelos

Si se comparan estos modelos, queda patente que el modelo PACTE (nos referimos aquí a la segunda versión) adopta un enfoque primordialmente cognitivo, pues concibe la traducción como una operación mental estratégica. Las diversas subcompetencias periféricas entran en juego a través de la subcompetencia estratégica que también se emplea para compensar deficiencias en ellas (Hurtado Albir, 2011: 396). En resumen, es un modelo que muestra principalmente cuál ha de ser la actuación del traductor para alcanzar una buena traducción²¹³.

En cambio, el modelo EMT concibe la traducción primeramente como un servicio que se realiza por encargo de un cliente, lo que se manifiesta en el

²¹³ Encontramos un reparto similar de competencias en los modelos de Göpferich (2008: 155-157) y Kelly (2001: 14-15).

lugar preeminente que ocupa la competencia para la prestación de servicios de traducción en el centro del modelo. Las demás competencias distribuidas equitativamente a su alrededor muestran cuáles han de ser los conocimientos, habilidades y actitudes del traductor para cumplir su papel de proveedor de servicios para con el cliente. Si buscamos este aspecto en el modelo de PACTE, lo hallamos en un lugar marginal, en concreto, como uno de los puntos de la subcompetencia conocimientos de traducción. Véase, por ejemplo, lo expuesto a este respecto por Hurtado Albir (2011: 396): «conocimientos relacionados con el ejercicio de la traducción profesional (mercado laboral, tipos de encargo y de destinatario, etc.)».

A nuestro entender, estas dos perspectivas, lejos de excluirse, pueden considerarse complementarias, pues enfocan el acto de comunicación que es toda traducción desde los puntos de vista de dos de sus actores principales: el traductor, por un lado, y el receptor o cliente, por otro.

3.3.2.2. *La adquisición de la competencia traductora*

Ya hemos comentado al inicio de esta sección que la bibliografía acerca de la adquisición de la competencia traductora es escasa. Las contribuciones más extensas y relevantes son las de Hurtado Albir y el grupo PACTE (Hurtado Albir, 2011: 407-408) y la de Kiraly, que, como veremos en este capítulo, adoptan perspectivas distintas.

Hurtado Albir adopta un enfoque científico y lamenta, por lo tanto, que no se hayan realizado estudios empíricos del proceso de adquisición traductora en su totalidad (2007: 172) o con muestras grandes y representativas (2011: 401). Como primer paso en esta dirección, miembros del grupo PACTE han llevado a cabo algunos estudios empíricos iniciales (Hurtado Albir, 2011: 398-401). En sus estudios, el grupo PACTE parte de la base de que la adquisición de la competencia traductora es un proceso dinámico, cíclico e integrado. Mediante diferentes estrategias de aprendizaje, se desarrollan y estructuran los diferentes conocimientos declarativos y operativos que constituyen las subcompetencias y componentes psicofisiológicos hasta alcanzar la plena competencia traductora. Asimismo, se afirma que el desarrollo de las diferentes

subcompetencias, que están interrelacionadas entre sí, no es paralelo y que pueden producirse variaciones en la competencia traductora según la direccionalidad de traducción, la especialidad y el contexto de adquisición.

En el plano de la didáctica, Hurtado Albir (2007: 180) considera las competencias como el criterio principal para la secuenciación de unidades didácticas²¹⁴, el diseño de actividades y la evaluación. A este respecto (2007: 166), subraya que la clave de una enseñanza basada en competencias es la integración: la integración de los diferentes componentes de una competencia, de las diferentes competencias que constituyen un perfil y la integración de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación²¹⁵. Sin embargo, también señala que no todas las actividades pueden integrar todas las competencias o todos los componentes de una competencia, especialmente en las fases iniciales de un ciclo formativo²¹⁶.

Un postura diferente es la que adopta Kiraly (2013: 199-203), quien tras un análisis de los modelos de PACTE (2005), Göpferich (2008) y EMT (2009) concluye que todos estos modelos utilizan representaciones estáticas de la configuración ideal o idealizada de diferentes actitudes, capacidades y destrezas que se pueden esperar de traductores profesionales. Sin embargo, advierte Kiraly, no proporcionan pistas sobre cómo pueden adquirirse o desarrollarse en un contexto educativo. Los modelos analizados, que disponen las diferentes subcompetencias en cuadros en un plano bidimensional, no reflejan la complejidad inherente a la competencia traductora y su adquisición.

Como alternativa, Kiraly (2013: 208-209) presenta modelos tridimensionales que reflejan la interconexión entre los diferentes componentes cognitivos y que muestran la interrelación de subcompetencias en diferentes fases de desarrollo de la competencia traductora. En el caso del estudiante principiante, las subcompetencias se hallan bastante separadas y se conectan a través de redes sencillas. Asimismo, la competencia es poco holística y sostenida en reglas, y la actuación del estudiante se caracteriza por actos conscientes y un bajo grado de intuición. En cambio, en un estadio experto, las

²¹⁴ Vid. epígrafe 3.3.3.2.

²¹⁵ Vid. también los principios del alineamiento constructivo en el epígrafe 3.2.1.3.

²¹⁶ Vid. las propuestas de Hurtado Albir de la enseñanza por tareas en el epígrafe 3.3.3.2.

conexiones entre las diferentes subcompetencias son tan numerosas que parecen diluirse e integrarse en una sola competencia que Kiraly (2013: 208) llama una *highly integrated and largely intuitive supercompetence*²¹⁷, por lo que la toma de decisiones se adapta de forma individual a cada problema de traducción. En consonancia con su modelo, Kiraly descarta un desarrollo individual de las diferentes subcompetencias y aboga por un desarrollo integrado en un proceso que califica como emergente (*emergence of translator competence*) y que describe un devenir (*becoming*) y no un proceso acumulativo. Dicho proceso se ve influido por diferentes factores: las tareas y proyectos de traducción, las características del entorno de aprendizaje, los recursos humanos y materiales disponibles y empleados, pero también la actitud personal e interpersonal del estudiante para traducir y su disposición para aprender. Desde esta perspectiva, el aprendizaje depende de la compleja intervención de varios procesos y no se considera como un resultado directo de la enseñanza:

My understanding (...) is that such competence is not built up bit by bit through the accretion of knowledge, but creates itself through the translator's embodied involvement (habitus) in actual translation experiences²¹⁸ (Kiraly, 2013: 203).

Con esta novedosa perspectiva sobre la adquisición de la competencia traductora, Kiraly no solo se distancia de los modelos bidimensionales, sino que contradice a aquellos que defienden el desarrollo previo aislado de individuales componentes o subcompetencias como requisito para la realización de tareas complejas²¹⁹.

3.3.2.3. La evaluación de la competencia traductora

Aunque ya existe una bibliografía importante sobre diferentes formas de evaluación en traducción según las pautas del EEES²²⁰, apenas se han hecho propuestas específicas que tomen como referencia un modelo concreto de

²¹⁷ una supercompetencia altamente integrada e intuitiva+

²¹⁸ a mi entender (...), una competencia de este tipo no se construye paso a paso mediante la acumulación de conocimientos, sino que es el resultado de un proceso de creación a través de la implicación física del traductor en experiencias translativas reales+

²¹⁹ Vid. Neubert (2000: 7 y 16).

²²⁰ Vid. epígrafe 3.3.4.

competencia traductora. La única contribución con propuestas específicas que hemos encontrado es una publicación reciente de Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015: 72-79), que han confeccionado una relación de tareas para evaluar las subcompetencias de la competencia traductora tomando como base el modelo del grupo PACTE 2005²²¹. En el siguiente cuadro mostraremos las diferentes tareas desarrolladas por estas autoras.

<p>Tareas para evaluar las competencias metodológica y estratégica: Análisis lingüístico textual y extratextual de un texto (sin traducirlo) Identificación de los cambios que puede sufrir una traducción si cambia su finalidad Identificación de las equivalencias dinámicas de una traducción Traducción resumen Análisis de grabaciones sobre el proceso traductor Análisis comparativo de traducciones Identificación y análisis de problemas de traducción Identificación y análisis de errores de traducción Revisión de traducciones</p> <p>Tareas para evaluar las competencias lingüístico-contrastivas: Identificación de calcos comunes Solución de problemas contrastivos Análisis de textos paralelos Análisis de errores de coherencia y cohesión en una traducción Clasificación de los géneros textuales de un campo especializado Análisis contrastivo de las convenciones de un género especializado Catálogo de las características contrastivos entre la LO y LM en campos de especialización</p> <p>Tareas para evaluar las competencias extralingüísticas: Catálogo de referencias culturales Identificación y solución de problemas relacionados con un campo temático que aparece en un texto</p> <p>Tareas para evaluar las competencias profesionales: Debate sobre aspectos de la práctica profesional Redacción de un encargo de traducción Simulación de encargos reales Informes sobre asociaciones y portales de traducción y sus servicios Lista de precios Presupuestos y facturas Currículum vitae</p> <p>Tareas para evaluar las competencias instrumentales: Creación de un diagrama para explicar un sistema de guardado de documentos Revisión de una traducción mediante la función de control de cambios Traducción con un programa de traducción asistida Informe sobre las más útiles herramientas de investigación para documentarse</p> <p>Tareas para evaluar las competencias de forma integrada: Traducciones (preferiblemente acompañadas de un informe) Traducciones con un análisis de las grabaciones del proceso traductor Proyectos de traducción Portafolio</p>
--

Cuadro 8: Tareas para evaluar la competencia traductora según Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015)

²²¹ Vid. epígrafe 3.3.2.1.1.

3.3.2.4. Ventajas e inconvenientes del uso del concepto de la competencia traductora en la enseñanza de la traducción

La enseñanza por competencias que ha llegado a las universidades europeas de la mano del EEES y, por ende, a la didáctica de la traducción no está exenta de polémica²²². Resumiremos, a continuación, las ventajas e inconvenientes que apreciamos en esta nueva concepción de la enseñanza para la formación de traductores.

Entre las ventajas destacaremos los siguientes aspectos:

- El concepto de competencia incluye también aspectos operativos y actitudinales, por lo que se corresponde con los enfoques de la traducción imperantes de los últimos 30 años que entienden la traducción como una actuación²²³.
- La formación aborda todos los aspectos de la profesión del traductor y no solo aquellos relacionados con la traducción propiamente dicha.
- Algunos modelos de competencia traductora (PACTE 2005; EMT 2009) definen una serie de áreas concretas que pueden servir como referentes para el desarrollo de programas y unidades didácticas.

Los inconvenientes observados son los siguientes:

- No existe a día de hoy una definición clara de lo que es una competencia²²⁴ y definiciones divergentes de lo que es la competencia traductora. Esto puede acarrear incertidumbre entre el profesorado acerca de los objetivos de los programas de formación.
- Si existe confusión acerca de la naturaleza de la competencia, la inseguridad de cómo se adquiere y desarrolla es aún mayor.
- Esta situación también crea inseguridad acerca del diseño de la evaluación. No existen dudas acerca de la evaluación de

²²² Vid. epígrafe 3.2.1.2.

²²³ Vid. el concepto de *translatorisches Handeln* de Holz-Mänttari (1984).

²²⁴ Vid. epígrafe 3.2.1.2.

conocimientos, pero no hay procedimientos consolidados de cómo evaluar conceptos como *habilidades* o *actitudes*. Asimismo, la evaluación tradicional, centrada en resultados, ha de ser sustituida por una evaluación que integre también los procesos, lo que requiere el diseño de nuevos procedimientos de evaluación.

- Debido a que la enseñanza por competencia se encuentra aún en sus fases iniciales, la bibliografía relevante en el ámbito de la traducción es escasa por lo que los docentes no disponen de referentes para el diseño de sus cursos.

3.3.3. La enseñanza de la traducción en el EEES

En los últimos años se ha presentado una gran cantidad de propuestas innovadoras como complemento o alternativa a la tradicional clase de traducción. Presentaremos aquí algunos de los formatos más novedosos que no solo integran los principios socioconstructivistas (especialmente la enseñanza centrada en el estudiante y el aprendizaje colaborativo), sino también abordan la exigencia del EEES de vincular la enseñanza universitaria con la realidad del mundo laboral. Los tres formatos descritos en este apartado comparten muchas características entre sí por lo que no se trata de una clasificación excluyente, sino de un compendio de propuestas con un mismo objetivo. Asimismo, mediante esta clasificación buscamos mantener la terminología utilizada por los diferentes autores en la descripción de sus propuestas didácticas.

3.3.3.1. El taller constructivista

Kiraly (2000: 62-68) esboza un formato flexible que llama el *taller constructivista* (*constructivist workshop*) y que puede adaptarse a todos los cursos de un programa formativo de traductores, es decir, tanto las clases dedicadas a la traducción propiamente dicha como a los cursos sobre cultura, herramientas tecnológicas, etc. Este formato se sostiene sobre los siguientes principios:

- Los estudiantes asumen un papel activo en las clases y no se limitan a ser receptores pasivos de conocimientos.
- El formato de trabajo es colaborativo y basado en el debate y la negociación.
- No existe una autoridad omnisciente. Hay espacio para diferentes perspectivas, negociación, debates y la crítica constructiva.
- El docente asume el papel de moderador; organiza la clase y gestiona los debates. Proporciona un andamiaje para el aprendizaje a través de un apoyo sustancioso para la construcción del conocimiento al inicio del curso y deja que los estudiantes asuman el control del curso gradualmente.
- Las prácticas que se realizan siempre vienen contextualizadas para posibilitar experiencias auténticas.
- A través de la interacción con un profesional, los estudiantes se convierten gradualmente en miembros competentes y maduros de la comunidad traductora.

3.3.3.2. *El aprendizaje por tareas o problemas*

Uno de los formatos más populares de la enseñanza dentro del nuevo paradigma es el llamado *aprendizaje basado en problemas+* (ABP; Benito, 2005), que promueve un aprendizaje a través de la aplicación de conocimientos a casos concretos relacionados con la profesión. En el ámbito de la traducción, sin embargo, se prefiere hablar de una enseñanza *por tareas+*, posiblemente por analogía con el enfoque por tareas de la enseñanza de segundas lenguas (Galán, 2007: 31-32).

Este enfoque, desarrollado a partir del enfoque comunicativo y de la concepción del lenguaje como forma de actuación humana (Decke-Cornill y Küster, 2014: 194-197), busca la capacitación del estudiante para la solución de tareas del mundo real que se simulan en clase y que se preparan, si se trata de tareas complejas, mediante tareas posibilitadoras. La selección de estructuras lingüísticas impartidas responde a las necesidades de la solución

de estas tareas y no a la presentación de paradigmas gramaticales o bloques temáticos.

Hurtado Albir (2007: 173-177) propone aplicar estos planteamientos en el marco de una enseñanza de la traducción competencial²²⁵. Según esta concepción, la ~~la~~ tarea+ constituye la unidad de trabajo para el aula y forma la base para la confección de las actividades didácticas y el diseño curricular. En el diseño de la unidad didáctica se fija una tarea final como objetivo que se ejecutará cuando se considere que los estudiantes ya han adquirido los conocimientos/destrezas para realizarla. Como preparación para esta actividad, se conciben y secuencian las tareas posibilitadoras que preparan a los estudiantes para esta tarea final mediante el trabajo de aspectos individuales relacionados con dicha tarea final.

Según Hurtado Albir (2007: 176), este enfoque presenta las siguientes ventajas:

- Permite la simulación de situaciones del mundo profesional a través de tareas auténticas.
- Ofrece una metodología activa gracias a la cual los estudiantes aprenden a través de la ejecución de actividades.
- Mediante las tareas posibilitadoras, los estudiantes entienden lo que necesitan para enfrentarse a la tarea final.
- Permite a los estudiantes entender conceptos, solucionar problemas y adquirir estrategias adecuadas.
- Promueve una enseñanza centrada en el estudiante.
- Facilita un diseño flexible del currículum que permite la participación de los estudiantes y la integración de la evaluación formativa y de la autoevaluación.

La Rocca (2012: 134-137) propugna un enfoque por tareas muy similar al de Hurtado Albir (2007). Ella también establece la tarea como centro de la programación, alrededor de la cual se programan y secuencian actividades de aprendizaje y tareas previas que capacitan al alumno para realizar la tarea final. La Rocca hace una distinción entre tareas del mundo real, tareas

²²⁵ Vid. las unidades didácticas en Hurtado Albir (1999).

pedagógicas, tareas derivadas y tareas de concienciación. Las primeras comprenden encargos o proyectos de traducción y constituyen, por lo general, las tareas finales; las tareas pedagógicas son aquellas cuya realización previa se hace necesaria para preparar a los estudiantes para la tarea final; las tareas derivadas son aquellas que los estudiantes pueden realizar gracias a los conocimientos/destrezas desarrollados para la ejecución de la tarea final; y, finalmente, las tareas de concienciación se conciben para que los estudiantes entiendan sus propias necesidades educativas. La Rocca advierte asimismo que la programación de tareas debe tener en cuenta los factores del contexto educativo como los objetivos del curso y de la institución educativa al igual que las necesidades y expectativas de los estudiantes. Asimismo, propone seleccionar un elemento vertebrador para la programación del curso (como, por ejemplo, un tema o un género textual) y negociar los contenidos del curso con los estudiantes.

En nuestra opinión, el enfoque por tareas constituye un camino muy prometedor para la adquisición de la competencia traductora. En la enseñanza de segundas lenguas, presenta el problema de una enseñanza demasiado ecléctica y utilitarista enfocada hacia la aplicación inmediata y no al desarrollo de estructuras mentales. En cambio, en la enseñanza de la traducción, más orientada hacia la ejecución y menos hacia la adquisición de conocimientos, ofrece la posibilidad de realizar tareas auténticas que se asemejan a la realidad laboral del traductor sin renunciar a los principios didácticos de la gradación y secuenciación de actividades según su dificultad. Al conocer la tarea final, los estudiantes podrá entender el objetivo de todas las actividades previas, lo que, sin duda, incide positivamente en su motivación para participar activamente en ellas.

3.3.3.3. *Los proyectos de traducción*

Uno de los formatos que más popularidad ha ganado en los últimos años son los proyectos de traducción (Kiraly, 2000; Varney, 2009; Krenzler-Behm, 2013) que consisten en la realización de un encargo auténtico en el marco de una asignatura de traducción. Para la selección de un encargo apropiado, en la

bibliografía relevante se describen diferentes caminos: Kiraly (2000: 70) sugiere que el docente lleve a clase algún proyecto que él ha realizado a lo largo de su carrera profesional; Varney (2009) presenta un proyecto realizado para una ONG que se llevó a cabo sin ánimo de lucro y Krenzler-Behm (2013) realizó un proyecto de traducción en un contexto comercial con una remuneración para los estudiantes²²⁶.

En términos generales, los proyectos siguen las siguientes pautas:

- El docente selecciona el encargo de traducción y da a los alumnos los detalles del proyecto: la finalidad, los textos, los destinatarios, las fechas de entrega y el formato de publicación.
- Se forman grupos de trabajo que distribuyen las diferentes tareas entre sí. Kiraly (2000: 71) subraya que la identificación de las diferentes tareas debe ser llevada a cabo por los propios estudiantes ya que forma parte del proceso de aprendizaje. Varney (2009: 37) nombra los siguientes roles que los estudiantes definieron durante el proyecto realizado en su curso: gestor del grupo, recopilador de textos, analista de textos paralelos, responsable de glosarios, revisor del texto y revisor lingüístico.
- Se establece un cronograma para las diferentes fases del proyecto con tareas individuales y sesiones de trabajo conjunto de los grupos y con el docente.
- El docente adopta el papel del facilitador o guía y, a menudo, desempeña el papel de puente con el cliente.

En el contexto de los proyectos auténticos de traducción, nos parece destacable la aportación de Krenzler-Behm (2013), quien realizó un estudio pionero en una clase de traducción con un encargo auténtico del ámbito de la traducción técnica. La finalidad de su proyecto no fue solo proporcionar un marco para una experiencia traductora auténtica, sino combinarlo con un estudio de la respuesta de todos los actores implicados y de los procesos cognitivos y grupales implicados. Para estos últimos empleó como métodos la

²²⁶ Los problemas asociados a los proyectos de traducción se analizarán en el epígrafe 3.3.5.

observación de clase documentada (*dokumentarische Unterrichtsbeobachtung*) y el método de verbalización de pensamientos (*Lautes Denken*).

Como resultado de su estudio, propone un protocolo para el uso de encargos auténticos en clase, que incluye un estudio de los procesos implicados y que se compone de las siguientes fases (2013: 344-349):

Preparación: obtención de un TO, planificación de las clases, negociación de las condiciones (especialmente fecha de entrega y remuneración), elaboración de un cuestionario para el cliente, análisis de las respuestas del cliente y resumen de los puntos principales, elaboración de un formulario para los destinatarios o de empresas.

Ejecución del encargo: Análisis del TO, búsqueda de información (recopilación y análisis de textos paralelos e informativos), elaboración de un glosario terminológico bilingüe o multilingüe, unificación de la terminología, toma de contacto con el cliente o autor en caso de dudas, redacción del texto respetando los principios de funcionalidad y lealtad, cumplimiento de la fecha de entrega, confección de comentarios traductológicos, autocorrección y revisión por pares o expertos.

Análisis de datos: análisis de errores (teniendo en cuenta particularmente los comentarios del cliente y el escopo), retroalimentación del docente, retroalimentación de los destinatarios (si es posible), retroalimentación de los estudiantes, elaboración de una versión definitiva por parte del docente (especialmente si la traducción es inversa), revisión del TM por parte del cliente.

Cuadro 9: Fases para el trabajo con encargos auténticos en clase según Krenzler-Behm (2013)

A nuestro parecer, los proyectos de traducción constituyen una manera efectiva para acercar a los estudiantes a la realidad laboral del traductor. Presentaremos, a continuación, un resumen de los aspectos positivos más relevantes y de algunos inconvenientes asociados a los proyectos de traducción mencionados por diferentes autores y observados en la propia práctica docente. Entre las ventajas, destacaremos los siguientes:

- Los proyectos de traducción permiten a los estudiantes ver la realidad del trabajo del traductor profesional, puesto que se hallan enmarcados en unas condiciones concretas (plazos de entrega, formatos de publicación y, en su caso, remuneración).
- La existencia de destinatarios reales y la enmarcación espacio-temporal guía a los estudiantes en la valoración de soluciones con respecto al escopo de la traducción.
- Los estudiantes trabajan en un contexto similar a la realidad laboral, pero cuentan con la supervisión y ayuda de un experto (el docente). Krenzler-Behm (2013: 322 y 339) informa que en su

proyecto el docente se encargó de redactar la versión definitiva y se responsabilizó de los resultados frente al cliente.

- Los proyectos de traducción inciden positivamente en la motivación de los estudiantes (Varney, 2009: 38-39).
- Los proyectos de traducción fomentan el trabajo colaborativo y la autonomía y responsabilidad de los estudiantes (Varney, 2009: 38-39 y Kiraly, 2000: 71).

Sin embargo, para un empleo fructífero de los proyectos de traducción deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- Como advierte Krenzler-Behm (2013: 18), la selección de un encargo apropiado puede mostrarse bastante dificultoso, puesto que debe tratarse de un texto no especializado con una extensión abarcable.
- Los proyectos de traducción pueden suponer una cantidad añadida considerable para el docente, quien tiene que juzgar si sus condiciones laborales le permiten embarcarse en esta experiencia.
- Es necesario juzgar cuidadosamente si los estudiantes ya están preparados para enfrentarse a un proyecto real. Krenzler-Behm (2013: 17-18) sugiere emplear los proyectos de traducción solamente con estudiantes que ya poseen conocimientos traductológicos básicos.
- Los proyectos de traducción deben ajustarse o complementar a la programación didáctica del itinerario formativo.
- El trabajo por grupos puede albergar dificultades si los diferentes integrantes del grupo no cumplen con sus cometidos o la comunicación y negociación no funciona debido a diferencias personales o con respecto al funcionamiento del grupo o del proyecto.

3.3.4. *La evaluación de la traducción en el EEES*

Como bien señala Presas (2011: 41), los métodos de evaluación empleados deben estar en consonancia con el modelo educativo, como refleja el alineamiento constructivo de Biggs y Tang (2011)²²⁷, ya ampliamente conocido y aplicado en la enseñanza universitaria en la actualidad. Sin embargo, debido a la existencia de divergentes concepciones de lo que es la traducción y la diversidad de modelos educativos, se hace necesario respetar otro tipo de alineamiento constructivo en el diseño de los cursos de traducción que englobe el modelo teórico de traducción que forma la base del curso, la filosofía educativa aplicada y la evaluación, cuyos fundamentos deben comunicarse a los estudiantes, puesto que no contamos con un sistema universal de valoración (Marais, 2013).

Aplicando los principios del socioconstructivismo, la evaluación en el EEES prevé una participación activa del estudiante, procedimientos formativos que no se limiten a comprobar conocimientos para calificar y clasificar a los estudiantes, una integración de actitudes, comportamientos y destrezas observados a lo largo del periodo formativo, el uso de diferentes formatos de evaluación y la aplicación de los conocimientos en situaciones similares a la vida real o profesional (Kiraly, 2000: 140-141; Conde Ruano, 2009: 236; Presas, 2011: 39 Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2015: 63). Para responder a estas exigencias, con la llegada del EEES se ha desarrollado una serie de formatos nuevos de evaluación que se emplean como complemento o alternativa al tradicional examen en el aula.

3.3.4.1. *Formatos de evaluación*

Los formatos de evaluación que se proponen para una enseñanza constructivista de la traducción siguen, a grandes rasgos, los formatos propuestos en publicaciones de carácter más general sobre el EEES (y no referidas a una disciplina en particular)²²⁸. Presentaremos aquí los formatos reseñados con aplicaciones concretas a la enseñanza de la traducción.

²²⁷ Vid. epígrafe 3.2.1.2.

²²⁸ Vid. epígrafe 3.2.2.

3.3.4.1.1. *Pruebas de traducción*

Como ya hemos mencionado, las pruebas de traducción constituyen el formato más extendido en la época anterior a la introducción del EEES. Sin embargo, debido a las numerosísimas referencias en la bibliografía generada en esa época y la nueva concepción de la evaluación, solo ocupan un lugar marginal en las contribuciones sobre métodos de evaluación socioconstructivista. Pero es posible, como muestran Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015: 70), emplearlos también en el nuevo paradigma. La clave para una utilización efectiva reside en la selección de un texto adecuado que contenga problemas de traducción prototípicos y que se corresponda con los objetivos del curso. En estas circunstancias, las traducciones son una fuente de información acerca de diferentes competencias, como el dominio de los idiomas implicados, el uso de recursos tecnológicos y de fuentes de documentación, los principios metodológicos y la capacidad para solucionar problemas. Sin embargo, como no proveen suficiente información sobre el grado de adquisición de la competencia traductora ni el proceso de traducción (identificación de problemas y aplicación de estrategias, conocimiento implícito sobre traducción), se hace necesario, como subrayan las autoras, combinar las pruebas de traducción con otros instrumentos complementarios.

3.3.4.1.2. *Ejercicios de traducción comentada*

Como comenta Presas (2011: 43), también los ejercicios de traducción comentada cuentan con mucha tradición en el ámbito académico. En su propuesta, define estos como una *actividad de solución de problemas o de descubrimiento guiado* (2011: 43) que se ajusta, a grandes rasgos, a los planteamientos constructivistas en que permiten una evaluación formativa, la aplicación de conocimientos a una situación concreta e inducen a una reflexión sobre la propia actuación.

Esta autora (2011: 43-44) presenta un diseño que incluye tres tareas relacionadas: el análisis previo del TO, la traducción del texto y la reflexión sobre los problemas encontrados. Esta combinación está concebida para

enfocar no solo el producto final (el texto traducido) sino dirigir la atención también hacia el proceso que se ha seguido en su elaboración.

Los pasos concretos para la realización y evaluación que propone Presas (2011: 43-44) son los siguientes:

- presentación y discusión preliminar del trabajo en el aula con atención especial al encargo;
- elaboración del trabajo individual fuera del aula;
- revisión individual tutorizada en el aula;
- discusión en el aula de los problemas y dudas;
- autoevaluación;
- corrección, evaluación y devolución de los trabajos.

Con respecto a la evaluación, señala (2011: 45) que existen criterios para la evaluación de traducciones, pero que carecemos de referencias para la medición de resultados de aprendizaje. Presas utiliza rúbricas (2012: 160-163) con tres niveles de ejecución (excelente / notable-aprobado / suspenso) para cada una de las tres tareas (análisis del TO, traducción, reflexión). Para el análisis del TO usa los criterios de identificación del tema y de las ideas principales, identificación del tipo de texto y de los rasgos lingüísticos e identificación de la situación comunicativa. En el caso de la tarea de traducción, opta por elegir rasgos del texto en los que se manifiestan los resultados de aprendizaje: la coherencia, la cohesión, los procedimientos (transferencia y solución de problemas) y la presentación (normas formales). Para la evaluación de las tareas de reflexión usa la definición de necesidades informativas, la justificación de soluciones / enunciado de reglas contrastivas / explicación de cambio semánticos y la descripción de procesos.

La fase de evaluación se complementa con un proceso de autoevaluación (Presas, 2011: 48) que se centra en las competencias metacognitivas de planificación y control del proceso de traducción y la evaluación del propio aprendizaje. Los instrumentos empleados en este proceso son la guía de revisión de traducciones y un cuestionario de autoevaluación sobre el proceso, los resultados y las posibilidades de mejora.

3.3.4.1.3. *Portafolio o carpetas de aprendizaje*

Los portafolio o carpetas de aprendizaje constituyen, con toda probabilidad, el procedimiento de evaluación más popular en la enseñanza de la traducción (al igual que en otras disciplinas) en el EEES (Kiraly, 2000: 161-162, Haiyan, 2006; Tortadés, 2006: 99; Hurtado Albir, 2007: 182-183; Elena, 2011a y 2011b; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2015: 72).

Un portafolio comprende una colección sistemática de trabajos realizados por el alumno (Tortadés, 2006: 99; Haiyan, 2006) llevada a cabo a lo largo de un período de tiempo estipulado. El formato del portafolio es muy flexible y puede contener una gran variedad de trabajos de diferente índole, como análisis de textos, traducciones comentadas, análisis comparativos, revisiones, listas y análisis de fuentes de documentación, informes de diferentes tipos, resúmenes, glosarios, cuestionarios, reflexiones y un largo etcétera. Como señala Elena (2011a: 179), puede elegirse una estructura cerrada (el docente fija las diferentes partes que deben incluirse), mixta (el docente establece los objetivos y estudiante confecciona el sumario) o abierta (el docente establece algunas partes y el estudiante elige el resto libremente). Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015: 72) abogan por otorgarle al estudiante una cierta libertad en la elección de los trabajos que se incluyen en el portafolio.

Los portafolio pueden evaluarse de forma sumativa o formativa. En la evaluación sumativa, que suele llevar a cabo el docente al finalizar la asignatura, el procedimiento más común es el uso de una rúbrica con diferentes criterios de evaluación que dependerán de los contenidos que se hayan fijado para el portafolio. Criterios generales que suelen aplicarse son la estructura, la selección de contenidos, la presentación y la corrección del lenguaje. Otros posibles criterios son la descripción de la solución de problemas de traducción, la calidad de los análisis, traducciones, revisiones y glosarios o la profundidad de la reflexión de los comentarios sobre el proceso de aprendizaje. La evaluación formativa puede ser llevada a cabo por el docente, como apunta Tortadés (2006: 106-107), que propone realizar un seguimiento del portafolio con entrevistas individuales y la creación de un portafolio del docente en el que se recogen evidencias del aprendizaje del

estudiante. O, alternativamente, pueden emplearse procedimientos de autoevaluación y coevaluación (Haiyan, 2006 y Elena, 2011: 179). Según Haiyan, los primeros ayudan a los estudiantes a entender los objetivos establecidos y a ver su trabajo de forma objetiva, mientras los segundos promueven la identificación de problemas y el debate colaborativo de cómo solucionarlos.

3.3.4.1.4. Diarios reflexivos o de aprendizaje

Según Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015: 71), un diario reflexivo es un documento en el que el estudiante puede expresar sus ideas, preocupaciones, sensaciones, opiniones, hipótesis, etc. acerca de su proceso de aprendizaje. Para la formación de traductores, estas autores sugieren que los estudiantes escriban una entrada al final de cada unidad didáctica o parte del curso para reflexionar sobre las competencias en las que han estado trabajando y analizar su grado de desarrollo, las herramientas de documentación o los problemas de traducción. Las entradas pueden incluirse en el portafolio o escribirse en forma de blog.

3.3.4.1.5. Cuestionarios

Los cuestionarios pueden usarse con una variedad de finalidades diferentes²²⁹. Pueden usarse para fines diagnósticos con el fin de conocer el nivel de conocimientos/competencia inicial o la experiencia previa, para la autoevaluación al final del curso o de un módulo o como complemento de un trabajo de traducción para el análisis del TO, de problemas de traducción del texto o de las herramientas utilizadas.

3.3.5. La integración del mundo laboral de la traducción

Una de las innovaciones más relevantes y más comentadas del EEES es la vinculación de la formación universitaria a la vida profesional²³⁰ con el objetivo de preparar a los estudiantes universitarios para su integración en el

²²⁹ Vid. Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015: 70-71).

²³⁰ Vid., por ejemplo, Elena (2011a: 172) y Krenzler-Behm (2013: 15) y epígrafe 3.1.

mercado laboral y aumentar, de esta manera, su empleabilidad²³¹. En nuestro caso, se trata de preparar al estudiante para una posible labor, bien sea como trabajador autónomo bien como asalariado, que gire en torno a la traducción de textos o actividades afines. Aunque es cierto que muchos de los egresados de la rama de traducción acaban en puestos en los que la realización de traducciones solo desempeña un papel marginal, el foco central de las carreras de traducción debe seguir siendo la formación para la profesión del traductor. Si ya es difícil desarrollar todas las competencias que necesita un traductor profesional en las carreras de grado de tres o cuatro años (la competencia lingüística, en algunos casos empezando en un nivel inicial, más las competencias específicas de la competencias traductora²³² y las competencias genéricas asociadas a la formación universitaria), resultaría imposible si se tuvieran en cuenta otras posibles opciones laborales que podrían abrirse a los futuros egresados. Es más, en la enseñanza de la traducción la integración mundo laboral es especialmente importante frente a otras ramas de las humanidades puesto que existe un perfil laboral mucho más definido que en disciplinas afines como la filología o la lingüística. Tampoco debe olvidarse que el mercado laboral de la traducción, ya exigente de por sí, está experimentando cambios constantes gracias a las tecnologías, como el desarrollo de herramientas de traducción asistida, traducción automática, herramientas de edición o de gestión terminológica, que deben integrarse en la formación universitaria para que esta sea de utilidad para aquellos que eligen trabajar como traductores.

Veremos, en este apartado, qué propuestas²³³ se han desarrollado para integrar aspectos del mundo profesional en la formación de traductores.

3.3.5.1. *La simulación de la labor del traductor profesional*

Una de las críticas más frecuentes formulada sobre los métodos tradicionales utilizados en la enseñanza de la traducción es la falta de

²³¹ La orientación de la formación universitaria en el mercado laboral ha suscitado muchas críticas, sobre todo entre aquellos que entienden la universidad en su tradicional concepción humboldtiana (*vid.*, por ejemplo, Liessmann, 2014: 120, 124-125).

²³² *Vid.* epígrafe 3.3.2.

²³³ Nos limitaremos a aquellas propuestas enfocadas a aspectos relacionados con el papel del traductor como prestador de servicios y aspectos de evaluación de traducciones.

orientación hacia los destinatarios y la preponderancia del TO y su autor en la consideración de los docentes de traducción, por lo que cualquier modificación del mensaje del autor se consideraba un error penalizable²³⁴. La corriente funcionalista, basada en la teoría del escopo (Reiß y Vermeer, 1991) y desarrollada por Nord (por ejemplo, 2011) y Kußmaul (1995) entre otros, postula un abandono de estos principios y un giro hacia una concepción que otorga un papel principal al destinatario y la situación comunicativa en general. Esta concepción puede considerarse como precursora de la visión del traductor como prestador de servicios que ha de orientarse en las exigencias de sus clientes. En la actualidad, la idea de que la traducción es una actividad de prestación de servicios que ha de satisfacer los deseos de un cliente está muy arraigada en la industria de la traducción. Por ello, es necesario que los estudiantes universitarios vayan conociendo por experiencia propia cómo funciona la interacción del traductor con un cliente y cuáles son los factores que han de determinar su actuación para cumplir con su papel para con el cliente.

Para responder a esta demanda, en las clases de traducción han ido introduciéndose formatos educativos que simulan todo el proceso asociado al encargo de una traducción desde la toma de contacto del cliente con el traductor hasta la entrega del producto y posterior revisión del cliente. Aquí debe distinguirse entre encargos simulados en los que alumnos y el docente asumen diferentes papeles (cliente, traductor, revisor, etc.) y encargos auténticos²³⁵ con una necesidad y un cliente reales (Krenzler-Behm, 2013 y Tortadés, 2006). Según Krenzler-Behm (2013: 16), un encargo puede llamarse auténtico si cumple los siguientes requisitos:

- El iniciador existe y puede ser consultado.
- El encargo se realiza en tiempo real en el transcurso de la asignatura.
- Las condiciones se negocian por adelantado.

²³⁴ Vid. los planteamientos de la teoría del sentido en el epígrafe 2.3.1.

²³⁵ Krenzler-Behm (2013: 16-17) diferencia a los encargos auténticos de otros tipos de encargos como los pseudo-encargos que se caracterizan por ser poco realistas, poco específicos y no vinculantes, los encargos que simulan un encargo real y se acompañan con especificaciones concretas y los encargos que reproducen un encargo real ejecutado en el pasado por un profesional, por ejemplo, el docente.

- Se pueden definir con claridad la finalidad de utilización, los destinatarios y el grado de divulgación.
- Los estudiantes reciben una remuneración.

El empleo de encargos auténticos en la formación de traductores aporta muchos aspectos positivos, pero también ha suscitado críticas, sobre todo, entre la comunidad de traductores profesionales. Los aspectos positivos, ya detallados en 3.3.3.3, se centran sobre todo en el acercamiento de la realidad laboral a las aulas de traducción²³⁶.

Las críticas (Krenzler-Behm, 2013: 91-94) se refieren a los siguientes aspectos:

- Las traducciones realizadas por los estudiantes se ofrecen a precios demasiado bajos y favorecen una bajada generalizada de precios.
- Las traducciones realizadas en las clases de traducciones no son de alta calidad y fomentan una imagen negativa acerca de la traducción.
- El trabajo con encargos auténticos no pasa de ser una simulación de la realidad.

En nuestra opinión, el aspecto más problemático del empleo de proyectos auténticos es la remuneración de los estudiantes debido a que puede considerarse como una injerencia en el mercado laboral, aunque sí es cierto, como destaca Krenzler-Behm (2013: 92), que la cantidad de encargos realizados en las aulas de traducción es ínfima en relación al número de encargos total del mercado laboral. Una solución a este dilema puede ser limitar los encargos a organizaciones sin ánimo de lucro que no podrían permitirse pagar a un traductor profesional. En este caso siguen existiendo un iniciador y una necesidad reales, pero se evita el aspecto de la remuneración y las responsabilidades derivadas de una relación mercantil.

²³⁶ Vid. también Krenzler-Behm (2013: 15-18 y 79).

3.3.5.2. *Una evaluación según criterios económicos*

En la industria de la traducción, la calidad de un producto se define en términos de su usabilidad²³⁷, por lo que las concepciones didácticas orientadas en el mundo laboral proponen integrar este aspecto en la evaluación en la didáctica de la traducción de orientación profesionalizante. Por ello, varios autores proponen tomar como factor decisivo para aprobar o suspender una traducción el tiempo empleado en su corrección. Así, Schmitt (1997: 318) considera una traducción como suspensa si el tiempo invertido en su corrección es mayor que una nueva traducción del texto; Tortadés (2006: 110-111) considera que un trabajo de traducción no debe aprobarse si se hace necesaria una corrección por otro traductor porque esto acarrearía una pérdida económica para la agencia²³⁸.

Esta orientación implica una nueva valoración de errores, especialmente si el trabajo de revisión se realiza por ordenador, pues las funciones de búsqueda y revisión ortográfica permiten una corrección rápida de aspectos ortográficos y terminológicos, mientras un error estilístico, considerado menor en los sistemas tradicionales, puede suponer una mayor inversión de tiempo.

²³⁷ Vid. epígrafe 1.5.3.

²³⁸ Vid. también Kiraly (2000: 158-159).

CAPÍTULO 4: LA EVALUACIÓN FORMATIVA

El último capítulo de la primera parte de este estudio está dedicada a la evaluación formativa, puesto que este es el instrumento didáctico que se empleará en la parte experimental. En la primera parte (4.1), que ofrece una visión de conjunto de la evaluación formativa, recogeremos diversas definiciones de este término y lo diferenciaremos de otros tipos de evaluación (4.1.1). A continuación describiremos los objetivos que se persiguen mediante de evaluación formativa (4.1.2) y sus características (4.1.3). Para concluir el primer bloque, analizaremos las ventajas e inconvenientes que se han observado en su aplicación (4.1.4). La segunda parte (4.2) recoge las propuestas de evaluación formativa para la enseñanza de la traducción que ofrece la literatura específica.

4.1. La evaluación formativa: Principios y aplicación práctica

4.1.1. Orígenes, definiciones y conceptos relacionados

El término de *evaluación formativa* fue usado por primera vez por Scriven en 1967, que lo opone a la evaluación *sumativa*, con lo que conformó una dicotomía firmemente establecida hoy día en el mundo de la enseñanza²³⁹. El término goza de gran divulgación en el mundo anglosajón²⁴⁰ y se halla con especial frecuencia en estudios y contribuciones acerca de la enseñanza en la educación secundaria (Black y William, 2001; Stiggins, 2007; William, 2011).

En el ámbito continental, este término se ha popularizado en los últimos años gracias a la implementación del paradigma socioconstructivista del EEES puesto que los nuevos planteamientos educativos²⁴¹ también exigían una reconsideración de los procedimientos de evaluación utilizados hasta el momento (Grau Company y Gómez Lucas, 2010: 19; Escudero Escorza, 2010: 4; Canabel García y Castro Martín, 2012: 216; López Pastor, 2012: 119). La evaluación formativa favorece, asimismo, el aprendizaje a lo largo de toda la vida (CERI, 2008: 1), un concepto recogido también en las bases del EEES (Comunicado de Berlín, 2003).

²³⁹ Vid. más abajo y epígrafe 2.2.1.

²⁴⁰ Vid. por ejemplo, Bloom, Hastings y Madaus (1971) y las contribuciones en McMillan, ed. (2007).

²⁴¹ Vid. epígrafe 3.3.

Como apuntan Black y Wiliam (1998: 7), no existe para el término de evaluación formativa una definición nítida y ampliamente aceptada. El sentido original del término formativo sugiere, según Williams (2011: 40), que la evaluación formativa conlleva modificaciones de la enseñanza. En consonancia con este postulado, para Wiliam y Black (1998: 7), comprende las actividades realizadas por docentes y/o estudiantes que proporcionan información que se usará como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Según Wiliam y Leahy (2007: 39), se puede hablar de evaluación formativa *when the information arising from the assessment is fed back within the system and is actually used to improve the performance of the system*²⁴². En términos parecidos se expresan Jorba y Sanmartí (1993), que recalcan la función reguladora de la evaluación formativa que hace posible *que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes*. Para estos autores, más que medir los resultados del aprendizaje, sirve para analizar los procedimientos aplicados y para detectar los puntos débiles (y también los éxitos) en el aprendizaje a través de una comprensión de las representaciones mentales y las estrategias utilizadas por los estudiantes.

Grau Company y Gómez Lucas (2010: 23) subrayan el carácter orientador de la evaluación formativa: *Es la evaluación que se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y a través de ella se va constatando la validez de todos los componentes del proceso con respecto al logro de los objetivos que se pretenden*²⁴³.

Carena (2003: 25) resalta la implicación de las personas afectadas y la reflexión asociada a la evaluación:

La evaluación es formativa en sí misma cuando la persona involucrada está comprometida en los procesos que incluye, y cuando implica una deliberación conciente [sic!] que hace posible el conocimiento crítico de la realidad que se valora y el actuar responsable en consecuencia.

Stiggins (2005) aprecia que este término se usa de tres maneras diferentes²⁴⁴, siendo la primera un uso de evaluaciones sumativas periódicas

²⁴² *cuando la información obtenida en la evaluación se utiliza para mejorar el funcionamiento del sistema*
²⁴³ Con respecto al papel orientador de la evaluación, *vid.* también Presas (2011: 40).

²⁴⁴ *Vid.* igualmente McMillan (2007: 1): *Sometimes this term means classroom formative assessment; other times it may mean something like using student achievement data to inform instruction or benchmark assessment*. El autor define la primera como *a set of skills and activities that are undertaken*

para mitigar los efectos de un único examen final y la segunda una mejor gestión de los datos de las evaluaciones a través de sistemas de gestión de la información. La tercera es lo que Stiggins llama *evaluación para el aprendizaje* (*assessment for learning*) que se caracteriza por el uso de toda una gama de procedimientos de evaluación *to provide students, teachers, and parents with a continuing stream of evidence of student progress*²⁴⁵ e integra, a diferencia de los primeros dos planteamientos, al estudiante como actor en los procesos de evaluación. En este último planteamiento, el estudiante, conocedor desde el principio de los objetivos de aprendizaje, desempeña un papel activo en la gestión de su propio aprendizaje.

Tras asistir a cursos de formación pedagógica que abordaban los principios del EEES²⁴⁶ y una revisión de literatura relevante (Benito y Cruz, 2005; Grau Company y Gómez Lucas, 2010; Álvarez Teruel y Vega Morales, 2010; López Pastor, 2012; Canabel García y Castro Martín, 2012), concluimos que, en el marco de la enseñanza universitaria en el EEES, el término se usa de la siguiente manera: la evaluación formativa comprende procedimientos que informan a docentes y estudiantes acerca del progreso de los segundos (función diagnóstica), inicia un proceso de reflexión acerca de la adecuación de la enseñanza y el aprendizaje que se ha desarrollado hasta el momento en ambos colectivos (función metacognitiva) y sirve como catalizador para introducir cambios en la enseñanza y el aprendizaje para alcanzar una mejora de estos procesos y una consecución de los objetivos establecidos (función transformadora).

Como apuntamos más arriba, el término de *evaluación formativa* se ha venido definiendo y usando en oposición a la *evaluación sumativa* (Scriven, 1967; Bloom, Hastings y Madaus, 1971; Jorba y Sanmartí, 1993; McMillan, 2007; CERI, 2008; y autores citados en 2.2.1), que *tiene* por objetivo

by teachers to provide feedback to students to enhance their motivation and learning by designing instruction to meet student needs; (A veces este término significa evaluación formativa *en clase*; otras algo como el uso de datos sobre el rendimiento de los estudiantes para relacionarlos con la enseñanza o evaluación por estándares; / un conjunto de destrezas y actividades emprendidos por el profesor para proporcionar retroalimentación a los estudiantes con el fin de mejorar su motivación y su aprendizaje por medio de una enseñanza que se ajusta a la necesidades de los estudiantes.)

²⁴⁵ *para proporcionar un flujo continuo de evidencias sobre el progreso del estudiante a estudiantes, docentes y padres*

²⁴⁶ Cursos realizados en la Universidad Europea de Madrid entre 2011 y 2013 y la Universidad de Innsbruck entre 2013 y 2015.

establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar+ (Jorba y Sanmartí, 1993)²⁴⁷. Posee, además, la función de determinar si los estudiantes cumplen con unos estándares fijados por el sistema educativo (Jorba y Sanmartí, 1993; CERI, 2008: 1).

Algunos autores amplían esta dicotomía con otros tipos de evaluación como la evaluación diagnóstica (Jorba y Sanmartí, 1993; Orozco Jutorán, 2006; Escudero Escorza, 2010: 7-11; Elena, 2011a; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2015: 64-65), que sirve para conocer el estado de conocimientos a principios de un curso y/o para determinar si el nivel de conocimientos es suficiente para la participación en un itinerario formativo o una asignatura²⁴⁸. Asimismo, encontramos el término de *evaluación formadora*+ (Orozco Jutorán, 2006: 50-52; William y Leahy, 2007: 30 hablan de *evaluative assessment*), que tiene como objetivo la evaluación del docente (Orozco Jutorán) y/o de los programas y las instituciones educativas (William y Leahy).

Con respecto a la oposición de evaluación formativa frente a la sumativa, William (2011: 38) señala que se trata de diferentes funciones de la evaluación que dependen del objetivo por lo que un mismo instrumento puede usarse de manera sumativa o formativa. De este modo se puede usar un examen diseñado para comprobar conocimientos de manera formativa si, en lugar de corregir y calificarlo (evaluación sumativa), se pide a los estudiantes que verifiquen sus respuestas para determinar sus aciertos y sus lagunas.

Con él coincide Marzano (2010: 23-32), que subsume los términos formativo y sumativo bajo los usos de evaluación (Marzano usa los términos *formative and sumative scores*), que también comprenden la retroalimentación instruccional (*instructional feedback*), que proporciona información al docente sobre el progreso de un grupo o estudiantes individuales.

En lo referente a los tipos de evaluación, Marzano establece las siguientes categorías:

²⁴⁷ Vid. también CERI (2008: 1).

²⁴⁸ Vid. epígrafe 2.2.1.

- a) la evaluación visible (*obtrusive*) que interrumpe el proceso de enseñanza para efectuar la evaluación;
- b) la evaluación invisible (*unobtrusive*) que se realiza dentro del proceso de enseñanza, muchas veces mediante técnicas de observación, y de la que los estudiantes en ocasiones ni siquiera son conscientes; y
- c) la evaluación generada por los estudiantes (*student-generated assessment*) para la que los propios estudiantes proponen ideas de cómo van a mostrar su grado de aprendizaje a través de una forma de evaluación visible.

4.1.2. *Objetivos de la evaluación formativa*

Como ya se desprende de las diversas definiciones ofrecidas en el epígrafe 4.1.1, como objetivo general de la evaluación formativa se puede establecer la aplicación de procedimientos para conseguir una mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Entrando en detalles, en la literatura pertinente, se le asignan diferentes finalidades concretas que pueden agruparse según los siguientes cinco aspectos:

- a) Integrar la evaluación en el aprendizaje.

En consonancia con los principios del socioconstructivismo, uno de los objetivos que pretende alcanzarse a través de los procedimientos de evaluación formativa es la integración de la evaluación en la enseñanza y el aprendizaje. Como subrayan Canabel García y Castro Martín (2012: 215),

la evaluación supone ~~el~~ ^{el} corazón de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por ello es importante que cambiemos nuestras concepciones y usos respecto a ella logrando superar la evaluación entendida como control para llegar a propuestas de la evaluación concebidas como parte de los procesos de aprendizaje tanto de los/as estudiantes como de los/as docentes.

Grau Company y Gómez Lucas (2010: 21), en una formulación aún más contundente, señalan que la evaluación no es solo ~~parte~~ ^{parte} integral del proceso en el que se dan enseñanza y aprendizaje+ sino que ~~ella~~ ^{ella} misma es aprendizaje+.

Sin embargo, como lamentan Canabel García y Castro Martín (2012: 216 y 221)²⁴⁹, en la formación universitaria prevalecen los procedimientos convencionales que tienen como objeto la calificación y selección a partir de una o varias pruebas de las que se saca un valor numérico. La reticencia de utilizar procedimientos innovadores en la evaluación se debe, según Álvarez Teruel y Vega Morales (2010: 36) al (bajo) nivel formativo de los profesores: «Es más cómodo, y requiere menos formación docente *calificar* que *evaluar*».

b) Proporcionar información acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Como bien nos recuerda Wiliam (2011: 46), los docentes no podemos saber cuál es el efecto de nuestra enseñanza en los receptores de esta, y que el aprendizaje es algo que solo pueden realizar los alumnos por sí mismos (2011: 49)²⁵⁰. Para conocer el aprendizaje que se ha realizado, impulsado por la enseñanza, necesitamos la evaluación. La evaluación sirve, pues, para proporcionar información acerca de lo que el estudiante ha aprendido y, por ende, acerca del éxito y la efectividad de la enseñanza realizada²⁵¹. La información acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje está íntimamente ligada a la retroalimentación que trataremos en el epígrafe 4.1.3.

c) Promover cambios en la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, no es suficiente recabar información acerca del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, sino que esta ha de desembocar en acciones que incidan positivamente en la mejora de los procesos mencionados (Delgado, 2005: 41; Escudero Escorza, 2010: 10; Álvarez Teruel y Vega Morales, 2010: 35). Como dice Carena (2003: 27)²⁵², «[n]a evaluación no

²⁴⁹ Vid. también Carena (2003: 22).

²⁵⁰ Vid. también el concepto de la enseñanza centrada en el alumno en 3.2.1.4.

²⁵¹ Vid. Wiliam y Leahy (2007: 35-36): estos autores añaden como tercer aspecto la información a las instituciones educativas para mejorar la calidad de la enseñanza. En términos parecidos se expresan Alonso Sánchez, Gil Pérez y Mtnez-Torregrosa (1996: 17), que adscriben las siguientes funciones a la evaluación:

incidir en el aprendizaje (favorecerlo);

incidir en la enseñanza (contribuir a su mejora);

incidir en el currículo (ajustarlo a lo que puede ser trabajado con interés y provecho por los y las estudiantes).

²⁵² Vid. también Wiliam (2011: 119-120) y McMillan (2007: 1).

accede a la calificación de educativa si no abre el horizonte de nuevas posibilidades y se queda en la mera información acerca de una realidad+

d) Mejorar el rendimiento de los alumnos.

El objetivo ulterior de los cambios que se introducen gracias a la información recabada es una mejora del rendimiento de los alumnos. Particularmente en la enseñanza preuniversitaria, la evaluación formativa se considera un instrumento para reducir la diferencia de rendimiento entre los alumnos y para conseguir que todos alcancen los objetivos fijados, como reflejan las siguientes palabras de Stiggins (2005: 324) sobre las escuelas estadounidenses: "Now, they are to be places where all students become competent, where all students meet prespecified standards and so are not left behind"²⁵³. Un planteamiento similar proponen Alonso Sánchez, Gil Pérez y Mtnez-Torregrosa (1996: 18-19):

Si aceptamos que la cuestión esencial no es averiguar quiénes son capaces de hacer las cosas bien y quiénes no, sino lograr que la gran mayoría consiga hacerlas bien, es decir, si aceptamos que el papel fundamental de la evaluación es incidir positivamente en el proceso de aprendizaje, es preciso concluir que ha de tratarse de una evaluación a lo largo de todo el proceso y no de valoraciones terminales.

Insisten los autores en que esto no debe equipararse a una serie de exámenes sumativos sino que debe efectuarse una verdadera integración de la evaluación en los procesos de aprendizaje incluyendo una retroalimentación y unas acciones correctoras apropiadas.

e) Fomentar la reflexión y la regulación metacognitiva del aprendizaje.

Si aceptamos que las prácticas de los estudiantes de alto rendimiento pueden servir como modelo para alcanzar una mejora del rendimiento de todos los estudiantes, debe incluirse la regulación metacognitiva en los procesos de aprendizaje (y por ende, de la evaluación formativa, vinculada al aprendizaje) pues, tal como afirma Escudero Escorza (2010: 10), la investigación

²⁵³ "Ahora queremos que se conviertan en lugares en los que todos los alumnos desarrollen sus competencias y donde todos los alumnos alcancen los estándares fijados de modo que no se queden atrás+(*vid.* también CERI, 2008: 1-2).

pedagógica ha mostrado que los estudiantes de alto rendimiento son los que más se autorregulan como aprendices²⁵⁴.

La creación del término *metacognitivo* se atribuye a Flavell (1976), quien define la metacognición como *one's own knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them*²⁵⁵ (Flavell, 1976: 232). A partir de esta definición, Wiliam (2011: 148) distingue entre el *conocimiento metacognitivo* (*metacognitive knowledge*), que es el conocimiento sobre lo que se sabe, las *habilidades metacognitivas* (*metacognitivs skills*), que es el conocimiento sobre lo que uno puede hacer y la *experiencia metacognitiva* (*metacognitive experience*), que es el conocimiento sobre las propias capacidades cognitivas. Para regular los procesos cognitivos, usamos estrategias metacognitivas (Oxford, 1990: 136-140), que sirven para centrar, planificar, monitorizar y evaluar nuestros procesos de aprendizaje. El uso de dichas estrategias metacognitivas también está vinculado con el hoy popular concepto de *aprender a aprender*, definido por Martín Alonso et al. (2012: 777) como *el conocimiento, las habilidades, las actitudes y valores para el aprendizaje permanente*²⁵⁶ y su enseñanza por Segura Moreno (2002: 145) como *lograr en el estudiante la consciencia de las múltiples operaciones de pensamiento que utiliza en la realización de una tarea, como la conceptualización, el razonamiento, la solución de problemas y el pensamiento crítico*.

A través de la reflexión acerca del propio aprendizaje, en concreto, acerca de las estrategias aplicadas, como la planificación, la monitorización y la evaluación del proceso así como las actitudes observadas, como el esmero aplicado en la investigación, la elaboración y la revisión y el tiempo invertido en estos procesos, se busca concienciar a los estudiantes para conseguir una mejora de la regulación metacognitiva que redunde en un mejoramiento del aprendizaje futuro.

A la luz de todos estos objetivos cabe preguntarse si hay estudios que demuestren la efectividad de la evaluación formativa, o si el apoyo que recibe

²⁵⁴ Vid., por ejemplo, el estudio de Butler y Winne (1995).

²⁵⁵ *es el conocimiento de cada uno sobre sus propios procesos y productos cognitivos y todo lo relacionado con ellos*.

²⁵⁶ Vid. también CERI (2008: 1).

se basa únicamente en la apreciación y experiencia de algunos docentes. Para responder a esta pregunta vamos a referenciar un metaestudio de Wiliam y Black (1998 y 2001)²⁵⁷, que incluye un análisis extenso de la literatura relevante. La conclusión de este metaestudio es una clara respuesta afirmativa a las tres preguntas que los autores se plantearon inicialmente, a saber: ¿existen evidencias que prueben que la mejora de la evaluación formativa eleva los estándares?, ¿existen evidencias de que todavía hay margen de mejora? y ¿existen evidencias acerca de cómo mejorar la evaluación formativa?

Asimismo, se han llevado a cabo estudios acerca de la percepción de los estudiantes con respecto a los procedimientos de evaluación formativa. Describiremos aquí, como ejemplo, el estudio de Hortigüela, Pérez Pueyo y Abella (2015) acerca de la percepción de la evaluación formativa frente a la tradicional entre el alumnado, que se llevó a cabo en cuatro asignaturas diferentes del Grado de Educación Primaria e Infantil y contó con la participación de 357 alumnos. La evaluación de los estudiantes en cada asignatura se realizó en dos grupos: uno fue evaluado de forma tradicional y el otro mediante procedimientos de evaluación formativa. Los autores concluyen que en la totalidad de los ítems estudiados, los grupos que han participado en sistemas de evaluación formativa tienen una percepción más favorable hacia el aprendizaje y hacia la implicación en las tareas que los que lo han hecho en la evaluación tradicional, aun reconociendo que el proceso es más complejo. Los estudiantes valoraron de forma especialmente positiva la retroalimentación recibida por parte del profesorado.

4.1.3. Las características de la evaluación formativa

4.1.3.1. Procedimientos de evaluación formativa

Como hemos destacado antes, el mundo anglosajón cuenta ya con una historia de varios decenios de evaluación formativa. No es de extrañar, por lo

²⁵⁷ Según los autores (2001: 2), consultaron una gran cantidad de libros, las ediciones de 160 revistas de los nueve años previos al estudio y reseñas sobre las investigaciones realizadas. De entre los 580 artículos y capítulos encontrados, utilizaron un total de 250.

tanto, que las primeras propuestas concretas también procedan de ese ámbito cultural.

Uno de los primeros procedimientos conocidos es el concepto de *mastery learning* de Bloom (Bloom, Hastings y Madaus, 1971: 53-54). Este procedimiento prevé la realización de pruebas de evaluación después de cada unidad o módulo, con la intención de averiguar si el estudiante ha alcanzado los objetivos. Estas pruebas no solo refuerzan el aprendizaje sino revelan las lagunas individuales de cada estudiante. Tras un análisis de estas, cada estudiante recibe encargos específicos para mejorar en aquellos aspectos que peores resultados mostraban. Los autores destacan que estas pruebas no deberían calificarse según un sistema de puntos o notas como si de exámenes se tratara, pues su objetivo es una clasificación binaria entre *mastery* y *non-mastery*. Para la realización de los encargos individuales de mejora, deberían ponerse a disposición de los estudiantes recursos alternativos para que puedan elegir aquellos que mejor se adapten a su forma de aprender (1971: 55).

McMillan (2007: 3) establece como objetivo de la evaluación formativa la mejora de la motivación y del aprendizaje de los estudiantes. Para ello, propone un proceso circular y continuado que comprende la evaluación del trabajo y comportamiento de los estudiantes, retroalimentación y encargos correctivos (imagen 4) que, en palabras del autor, se aplicará de la siguiente manera: *Thus, while teaching, monitoring students, and asking questions, teachers determine what students know, understand, and can do (evaluation), and appropriate specific feedback is provided. This feedback is followed by instructional activities (correctives) that will build on current understandings to broaden and expand learning or correct misunderstandings*²⁵⁸.

²⁵⁸ De esta manera, los profesores, mientras imparten la clase, observan a los estudiantes y hacen preguntas, determinan lo que saben y entienden los estudiantes, lo que son capaces de hacer (evaluación) y proporcionan una retroalimentación adecuada. Tras esta retroalimentación se realizan actividades de aprendizaje (actividades correctivas) que parten de los conocimientos actuales para ampliar y expandir el aprendizaje o corregir la mala comprensión.

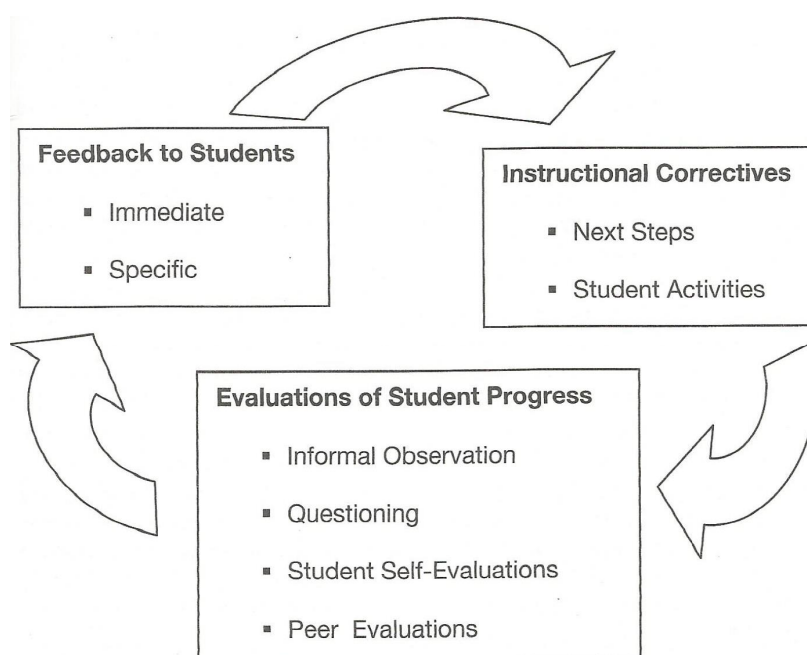


Imagen 4: Círculo de evaluación formativa (McMillan, 2007: 3)

La eficacia de la evaluación formativa en el aula se puede observar, según McMillan (2007: 4), en el grado de la integración de la evaluación en la enseñanza, el uso de estrategias adicionales de enseñanza y la implicación y el aprendizaje por parte de los estudiantes.

Según Wiliam (2011: 45), la enseñanza puede concebirse en términos de tres procesos claves: averiguar dónde se encuentran los estudiantes, dónde quieren ir y cómo llegar hasta allí²⁵⁹. Estos procesos involucran a tres grupos de personas: el docente, el estudiante y sus compañeros (*peers*). De una combinación de los grupos con los procesos mencionados obtiene una tabla con cinco estrategias clave de evaluación formativa que giran en torno a la idea de que las evidencias acerca del aprendizaje se usen para ajustar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes (Wiliam, 2011: 46).

²⁵⁹ Vid. también Benito y Cruz (2005: 88).

	meta del discente	posición actual del aprendiente	camino para alcanzar la meta
docente	clarificar las intenciones de aprendizaje y criterios para alcanzar el éxito educativo	crear debates y tareas efectivas en el aula que proporcionen evidencias del aprendizaje	proporcionar retroalimentación que ayude al aprendiente a progresar
compañero	entender y compartir las intenciones de aprendizaje y criterios para alcanzar el éxito educativo	activar a los estudiantes como recursos educativos para los compañeros	
discente	entender las intenciones de aprendizaje y criterios para alcanzar el éxito educativo	activar a los estudiantes como dueños de su proceso de aprendizaje	

Tabla 10: Las cinco estrategias clave de la evaluación formativa (William, 2011: 46)

William y Leahy (2007: 32-38) señalan que es responsabilidad del profesor crear un entorno idóneo para el aprendizaje. Para ello, establecen cuatro factores clave:

- la implicación activa de los alumnos;
- la regulación proactiva: la creación de entornos y situaciones didácticas que hagan posibles los resultados pretendidos;
- la planificación proactiva: una planificación que admita la posibilidad de cambiar las actividades según la respuesta de los alumnos;
- clases formativas: la introducción de cambios en las clases según el progreso del aprendizaje.

Asimismo, señalan que los ciclos de evaluación deben ser cortos para facilitar la toma de medidas según la información obtenida en la evaluación.

Por último, presentaremos los resultados de un estudio de caso realizado por el Centro de Investigación e Innovación Educativas (CERI por sus siglas en inglés) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), realizado en centros de educación secundaria en ocho sistemas educativos, que analiza el enfoque formativo de la evaluación. Los elementos clave de la evaluación formativa que han resultado del estudio e investigaciones relacionados son los siguientes:

- establecer una cultura educativa en el aula que promueva la interacción y el uso de herramientas de evaluación;
- establecer objetivos de aprendizaje y la monitorización del progreso de estudiantes individuales en relación a estos objetivos;
- usar diferentes métodos de enseñanza para ajustarse a las necesidades diversas de los estudiantes;
- usar diferentes formatos para evaluar la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes;
- proporcionar retroalimentación acerca del rendimiento de los estudiantes y adaptar la enseñanza a las necesidades identificadas;
- involucrar a los estudiantes de forma activa en el proceso de aprendizaje.

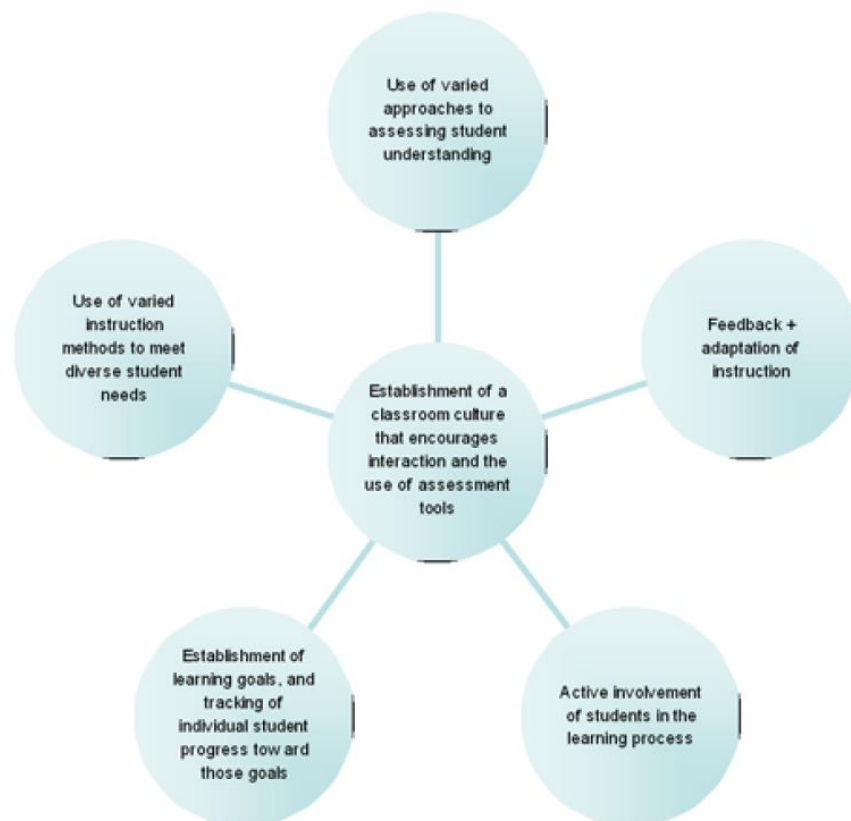


Imagen 5: Elementos clave de la evaluación formativa según CERl (2008)

En la enseñanza universitaria, la aplicación de la evaluación formativa se halla todavía en sus fases iniciales y más cerca de la teoría que de la práctica (Canabel García y Castro Martín, 2012: 217), puesto que la evaluación está aún orientada predominantemente hacia la medición y la calificación. Sin embargo, también en el panorama universitario se perciben cambios como muestran las diversas contribuciones del extenso volumen de Gómez Lucas y Grau Company (2010). Estos dos autores (Grau Company y Gómez Lucas, 2010: 19) postulan que necesitamos cambiar y proponen una evaluación formativa (2010: 24) que sea procesual, integral, sistemática, estructurante, progresiva, innovadora, científica, criterial y continua.

4.1.3.2. La retroalimentación

Uno de los aspectos decisivos de la evaluación formativa es la retroalimentación. Existe en la literatura específica un acuerdo casi unánime acerca de la importancia de una retroalimentación individualizada sobre el progreso de los estudiantes. En palabras de Biggs y Tang (2011: 65), *feedback is meant to bridge that gap between where they are and where they should be*²⁶⁰ o, como lo expresa Elena, 2011b: 19: *El éxito de la evaluación continua es directamente proporcional a la personalización del retorno que el estudiante recibe del profesor sobre el trabajo que ha realizado*.

Sin embargo, como señala William (2011: 107), proporcionar una buena retroalimentación es más difícil de lo que pueda parecer, pues una parte importante de la retroalimentación ofrecida no tiene ningún impacto sobre el aprendizaje y, en algunos casos, el efecto llega ser, incluso, contraproducente y conduce a los estudiantes a abandonar el aprendizaje o elegir un objetivo más asequible (William, 2011: 119). Al mismo tiempo, advierte que

[f]eedback functions formatively only if the information fed back to the learner is used by the learner in improving performance. If the information fed back to the learner is intended to be helpful but cannot

²⁶⁰ La retroalimentación debe hacer de puente entre el lugar en el que se encuentran y aquel en el que deberían encontrarse.

be used by the learner in improving her performance, it is not formative²⁶¹ (William, 2011: 120).

El autor establece los tres principios siguientes para una retroalimentación efectiva (2011: 127-130):

- La retroalimentación debe iniciar un proceso de reflexión y no producir una reacción emocional.
- La retroalimentación debe centrarse en aspectos concretos.
- La retroalimentación debe estar relacionada con los objetivos de aprendizaje que los estudiantes ya conocen.

Por último, cuando hablamos de retroalimentación no debemos olvidar que esta ha de ser bidireccional (Biggs y Tang, 2011: 64) e incluir también una evaluación por parte de los estudiantes de la actuación de los docentes. A este respecto, nuestra experiencia docente ha mostrado que la retroalimentación recabada en la conversación directa o a través de cuestionarios abiertos provee al docente con información valiosa acerca de lo que ha ido bien y dónde puede mejorar. En cambio, las evaluaciones realizadas por parte de las instituciones educativas con preguntas idénticas para todos los departamentos y tipos de clases han resultado ser de poca utilidad para la labor docente y parecen más bien diseñados para cumplir con exigencias institucionales y la intención de calificar al profesorado.

4.1.3.3. *Tratamiento de los errores*

Nuestra socialización, por lo menos en las sociedades occidentales, nos ha enseñado considerar el error como algo que debemos evitar y, en ocasiones, algo de lo que debemos sentirnos avergonzados, pues es señal de nuestra imperfección, de la falta de conocimientos o de desidia. Esta apreciación del error también concuerda con la pedagogía tradicional que se centraba en detectar errores y calificar en función del número y la apreciada gravedad de los mismos.

²⁶¹ Solo se puede considerar como formativo aquel tipo de retroalimentación que el estudiante utiliza para mejorar su rendimiento. Si la información proporcionada al estudiante pretende ser útil, pero este no puede usarla para mejorar su rendimiento, no se puede considerar formativa+

Sin embargo, en algunos ámbitos, la consideración del error ha experimentado un profundo cambio en las últimas décadas. El mejor ejemplo es quizás la enseñanza de segundas lenguas, en la que a partir de los años 1970, tras la publicación de 1967 de Corder, se generó una línea de investigación acerca de las estrategias de aprendizaje que se manifestaban en los errores.

En el marco de la evaluación formativa se considera que los errores son parte del proceso de aprendizaje (McMillan, 2007: 3-4) y señal de que se ha emprendido el camino hacia los objetivos fijados²⁶². Sin embargo, para que los errores no se conviertan en causas de desmotivación y abandono, es necesario crear un entorno en que los estudiantes puedan cometer errores sin tener miedo a las consecuencias. Biggs y Tang (2011: 66) establecen dos condiciones para un uso constructivo de los errores en la retroalimentación:

- los estudiantes tienen que tener la posibilidad de cometer errores sin miedo a ser ridiculizados o a recibir una mala nota, y
- deben consolidarse unas formas agradables de corregir que les hagan sentirse bien en lugar de avergonzados o resentidos²⁶³.

Podríamos añadir que esto requiere de fases y espacios en la enseñanza que no se usen para obtener calificaciones, pues solo de esta manera los estudiantes se sentirán libres de expresar su opinión y de probar cosas nuevas.

4.1.3.4. Agentes de la evaluación formativa

Al igual que lo que establecen los principios socioconstructivistas del EEES, también muchos de los proponentes de la evaluación formativa propugnan una integración de los estudiantes en los procesos de evaluación (CERI, 2008: 2; Hattie, 2009; Grau Company y Gómez Lucas, 2010: 26; Biggs y Tang, 2011: 60-61; Wiliam, 2011: 146-147; Canabel García y Castro Martín, 2012: 219). Esta no solo les conferiría más responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, sino que desarrollaría en ellos competencias de revisión y valoración.

²⁶² Vid. igualmente Alonso Sánchez, Gil Pérez y Martínez-Torregrosa (1996: 17).

²⁶³ Acerca de la reacción emocional de los alumnos hacia la evaluación, vid. Stiggins (2007: 11-14).

Canabel García y Castro Martín (2012: 219) ofrecen el siguiente listado de procedimientos²⁶⁴ para una evaluación formativa, que reproducimos de forma resumida:

Autoevaluación: los estudiantes describen y analizan sus progresos, lo que les implica en su evaluación y promueve el desarrollo de competencias evaluadoras y metacognitivas.
Coevaluación: los estudiantes evalúan y proporcionan retroalimentación a sus compañeros.
Evaluación basada en grupo: los estudiantes realizan una evaluación en grupos, lo que fomenta el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de habilidades interpersonales.
Negociación o contratos de aprendizaje: los estudiantes asumen un papel activo en la planificación de acciones y tareas según sus conocimientos, experiencias, intereses y necesidades, y demuestran sus progresos.

Cuadro 10: Procedimientos de evaluación formativa según Canabel García y Castro Martín (2012: 219)

Los procedimientos innovadores más mencionados en la literatura específica son la coevaluación y la autoevaluación²⁶⁵. Esta última es particularmente importante para el desarrollo de estrategias metacognitivas²⁶⁶. La autoevaluación puede ser asimismo un buen instrumento para centrar la atención de los estudiantes en la superación de la tarea en lugar de la obtención de una calificación y la comparación y competición con los compañeros (CERI, 2008: 8).

4.1.4. Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa

En este apartado resumiremos las ventajas que ofrece la evaluación formativa y analizaremos los posibles inconvenientes asociados a ella.

Los anteriores apartados ya han mostrado las numerosas ventajas que ofrece la evaluación formativa, que pueden sintetizarse de la siguiente forma:

- La evaluación pierde su carácter como juicio final.
- La evaluación se integra en la enseñanza y sirve para valorar la efectividad de esta y promover cambios si estos se consideran necesarios.
- La evaluación constituye una fuente de retroalimentación a lo largo de todo el proceso y punto de partida para acciones de mejora.

²⁶⁴ Nótese que el uso de los términos %procedimiento+ y %tipo+ de evaluación varían entre los diferentes autores.

²⁶⁵ Vid. epígrafe 3.2.2.3.

²⁶⁶ Vid. epígrafe 4.1.2 y Grau Company y Gómez Lucas (2010: 26).

- La evaluación promueve un aprendizaje significativo gracias a su integración en la enseñanza.
- La evaluación promueve la adquisición de estrategias metacognitivas que pueden servir para mejorar el futuro aprendizaje.

Los problemas que apreciamos en el uso de la evaluación formativa se refieren principalmente a su implementación práctica y a su aplicación desde un punto de vista institucional. Estos quedan resumidos de la siguiente manera:

- La evaluación formativa promueve la idea de que, a través del uso de las estrategias adecuadas, se puede conseguir que todos los estudiantes alcancen las metas. Esto aumenta la presión sobre los docentes, que pueden sentirse responsables del fracaso de los estudiantes si estos últimos no logran los objetivos.
- La mayoría de los estudiantes están acostumbrados al sistema viejo de evaluación sumativa, lo que puede resultar en incomprensión y resistencia hacia un sistema innovador.
- Los estudiantes no valoran los procedimientos de regulación metacognitiva, puesto que estos no están relacionados directamente con la adquisición de contenidos de la asignatura.
- La individualización de la evaluación dificulta la fijación de estándares universales.
- Los procedimientos de evaluación formativa acarrear en ocasiones una mejora en las calificaciones, lo que algunos docentes interpretan como una bajada de nivel.

4.2. La evaluación formativa y la formación de traductores

Tradicionalmente, la literatura acerca de la evaluación en las carreras de traducción se ha preocupado principalmente por la definición del concepto del error (Kupsch-Losereit, 1986; House 1981; Pym 1992: 4; Nord, 1994: 366;

Cruces Colado, 2001: 814; Hurtado Albir, 2011: 290) y el diseño de sistemas de clasificación y calificación²⁶⁷.

Aunque existen contribuciones anteriores, no se puede constatar una preocupación notable por formas alternativas de evaluar hasta la implementación del EEES. Dado que no han pasado más que unos años desde entonces, no es de extrañar que el número de contribuciones dedicadas a la evaluación formativa en la enseñanza de la traducción sea aún más bien escaso.

Varios autores subrayan la importancia de integrar procedimientos de evaluación formativa en los programas de formación de traductores (Hurtado Albir, 2007: 181; Martín Martín, 2010: 239; Presas, 2011: 39; Elena, 2011b: 19). Pero son pocos los que han publicado diseños específicos de procedimientos formativos para la enseñanza de la traducción. Presentaremos, a continuación, aquellos que hemos recogido de la literatura pertinente.

En la época previa al EEES solo hemos encontrado una publicación que presenta propuestas concretas para enfocar la evaluación de la traducción desde una perspectiva formativa: Rosenmund (2001) reflexiona sobre la evaluación de traducciones que los estudiantes realizan a lo largo del semestre y que no se tienen en cuenta en la calificación, sino que se elaboran con el fin de practicar y mejorar. A pesar de que dedica una gran parte de sus disquisiciones a temas relacionados con la identificación de errores y criterios de evaluación, se percibe una clara intención formativa en la preocupación de crear conciencia acerca de la relatividad de la traducción y la implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación. Para aumentar la objetividad en la evaluación, propone establecer una guía de traducción (*Lastenheft*) que recoja los criterios que tiene que cumplir el texto traducido. Sugiere involucrar a los estudiantes en la confección de esta guía, porque de esta manera reflexionarán sobre sobre la finalidad de la traducción y sobre cuáles son las condiciones que hacen posible lograr esta finalidad.

En la época inicial de la implementación del EEES, Orozco Jutorán (2006: 54-58) presenta varias tareas de evaluación formativa para la clase de

²⁶⁷ Vid. epígrafes 2.2.2 y 2.2.3, Gouadec (1981), Delisle (1993), Kußmaul (1995: 130-145), Hurtado Albir (1996: 49-50) y Nord (2006: 36-39).

traducción general y traducción especializada. Describiremos aquí aquellas que se refieren al primer ámbito. La primera, de nombre **El Carácter Textual de la Equivalencia Traductora+**, está pensada para la fase inicial del ciclo formativo y tiene como objetivo fomentar la visión entre los alumnos de que la equivalencia siempre depende del contexto. Para ello, el docente recorta un texto en lengua extranjera con muchos conectores en frases o sintagmas. A continuación, reparte estos entre los alumnos, que tienen que traducir el recorte que han recibido. Después, el docente copia las traducciones en orden en la pizarra y pide a los alumnos que reflexionen acerca de la textualidad del resultado. Por último, el docente reparte el texto original y entre todos se arregla la traducción en la pizarra, se analizan los cambios y se reflexiona sobre la equivalencia en el conjunto del texto.

Orozco Jutorán (2006: 56) propone además los siguientes formatos para una evaluación formativa, que describe en términos generales:

- elaborar fichas de análisis textual, detectar problemas de traducción y comentar y corregir las propuestas de los estudiantes;
- realizar ejercicios contrastivos para que los estudiantes reflexionen sobre características de las lenguas y facilitar, de esta manera, la detección de problemas de traducción;
- realizar tareas para conocer y saber utilizar herramientas de documentación;
- dar a los estudiantes la posibilidad de redactar diarios de traducción que se entreguen junto a las traducciones con comentarios y puntualizaciones.

Por su parte, Elena (2011b: 19-20) propone las siguientes dos actividades para la evaluación formativa:

- La evaluación de un encargo de traducción: el docente entrega el texto para traducir acompañado de una ficha que contiene la descripción de la finalidad de la traducción, del sistema de evaluación y opcionalmente información sobre los recursos disponibles. A partir de allí, los estudiantes tienen que elaborar una traducción comentada con una descripción de la detección y el

análisis de problemas, de la búsqueda de soluciones y un informe de autoevaluación.

- La evaluación de la carpeta de aprendizaje: la carpeta de aprendizaje debe comprender un índice, una definición de los objetivos de aprendizaje, un diario de actividades y tareas, ejemplos de materiales y un informe de autorreflexión. Este formato concede al estudiante la posibilidad de seleccionar el material que incluirá y los criterios para su valoración, de lo que se espera que incida positivamente en su motivación y favorezca la autorreflexión.

La propuesta de evaluación formativa en traducción más elaborada es probablemente el procedimiento de la confección de una traducción razonada de Presas (2011 y 2012). Una descripción detallada de este se halla incluida en el epígrafe 3.3.4.1.2

CAPÍTULO 5: LA AUTO-REVISIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

5.1. Descripción de la aplicación en el aula

El proyecto didáctico que presentaremos en esta segunda parte busca explorar las posibilidades de la auto-revisión guiada dentro de un procedimiento de evaluación formativa en la enseñanza de la traducción. Se puede considerar un estudio de caso, puesto que los resultados están fuertemente ligados a la población concreta con la que se realizó.

El estudio se llevó a cabo en una asignatura de traducción español-alemán en una universidad de un país germanoparlante y comprendía tres trabajos de traducción que se realizaron en dos fases. Tras recibir el texto con el encargo de traducción, los estudiantes elaboraron una versión inicial en la que la docente señaló los errores según un sistema de marcas y comentarios. A continuación, los estudiantes tuvieron que confeccionar una versión definitiva a partir de la retroalimentación recibida. El proyecto didáctico se complementó con una encuesta inicial acerca de la concepción de la traducción y otra encuesta anónima, al finalizar el proyecto didáctico, para recabar la opinión de los estudiantes acerca de la utilidad del procedimiento aplicado.

El presente proyecto didáctico se caracteriza por una doble vertiente que combina dos aspectos fundamentales de la enseñanza universitaria según los principios del EEES. Por un lado busca potenciar el aprendizaje individual y autónomo del estudiante y por otro pretende desarrollar algunas competencias que son necesarias para el desempeño de la traducción como actividad profesional.

Para potenciar el aprendizaje individual, se promueven la búsqueda y el análisis de errores en las propias traducciones, con la ayuda de una retroalimentación pormenorizada e individualizada por parte de la docente, para alcanzar una apreciación realista del estado del propio aprendizaje con respecto a los objetivos de la asignatura y de todo el itinerario formativo²⁶⁸, y promover la subsanación de las propias lagunas.

²⁶⁸ Uno de los aspectos más problemáticos de la enseñanza de la traducción es que, a menudo, se espera que los textos producidos por los estudiantes muestren niveles de calidad parecidos a los que se

Con objeto de promover hábitos útiles para el desempeño de la traducción como actividad profesional, este procedimiento busca desarrollar prácticas que ayudarán al estudiante a elaborar un producto que alcance un nivel de calidad aceptable mediante la revisión del texto traducido por otra persona –en este caso la docente– y la subsanación de los errores encontrados. Las prácticas de revisión en sus diferentes formas son muy comunes en el mundo profesional –principio de cuatro ojos+ e implican, a menudo, un diálogo entre revisor y traductor que tiene como objetivo alcanzar una mejora del producto.

La aplicación de procedimientos de auto-revisión lleva varios años formando parte de nuestro inventario de enseñanza, por lo que ya contamos con experiencia con el procedimiento descrito, aunque esta proviene mayoritariamente de las clases de alemán como lengua extranjera. A lo largo del tiempo hemos ido mejorando este procedimiento para responder mejor a las necesidades educativas de los estudiantes. Sin embargo, es la primera vez que lo convertimos en objeto de un estudio amplio para comprobar, de manera científica, su utilidad como herramienta de enseñanza. Este estudio contó con un proyecto piloto, en el que aplicamos el mismo procedimiento en la misma asignatura con un grupo de seis estudiantes españoles durante el semestre precedente a aquel en el que llevamos a cabo el estudio objeto de esta tesis. Los resultados del proyecto piloto se presentaron en el Simposio STIAL de Salamanca en abril de 2015 (Schmidhofer, 2015). Usaremos los datos obtenidos en ese proyecto piloto para complementar los datos del presente proyecto puesto que nos permiten una contrastación entre estudiantes de lengua materna alemana y estudiantes para los que el alemán es una lengua extranjera.

pueden esperar de un cualificado y experimentado traductor profesional. Para contrarrestar estas expectativas, demasiado altas especialmente para las primeras etapas, deben definirse nitidamente los horizontes de expectativas (*vid.* Nord, 2006: 40-42).

CAPÍTULO 6: OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En términos generales, como objetivo de investigación del presente proyecto didáctico se establece determinar la utilidad del procedimiento de auto-revisión diseñado y aplicado. Se analizará tanto en función de la mejora del texto traducido en calidad de producto, como en función de su valor como herramienta de aprendizaje, teniendo en cuenta, de esta manera, la doble vertiente esbozada en la descripción del proyecto didáctico²⁶⁹.

En concreto, para determinar el grado de mejora del producto resultante de la elaboración en dos fases, con una intervención retroalimentaria por parte de la docente, compararemos el número de errores de la versión inicial y la final, y determinaremos el porcentaje de mejora entre las dos.

Asimismo, realizaremos un estudio detallado del comportamiento de los estudiantes en la fase de corrección, para lo que determinaremos cuántos errores se han corregido correctamente, cuántos se han obviado, en cuántos el intento de corrección ha fallado y cuántos errores nuevos se encuentran las versiones finales (10.1.1). Este estudio comprenderá, asimismo, un análisis de su respuesta a las marcas y los comentarios, para averiguar el buen funcionamiento del sistema de corrección (10.2.1 y 10.2.2), un análisis de dificultades en la corrección de los errores (10.2.3) y la inserción de cambios adicionales en la versión definitiva (10.2.4).

Por otro lado, estudiaremos detalladamente las categorías individuales de errores para averiguar si se hallan diferencias significativas entre ellas tanto en relación al número absoluto de errores cometidos como con respecto a los índices de errores subsanados y la mejora observable en las versiones inicial y final (10.1.2).

Comentaremos igualmente las diferencias observadas entre los diferentes estudiantes (10.1.3), tanto en términos globales como en términos de su evolución a lo largo del período de la asignatura.

Por otro lado, buscamos encontrar indicios para determinar si este procedimiento favorece el aprendizaje. Aunque este es el objetivo por excelencia de todos los procedimientos de evaluación formativa, es

²⁶⁹ Vid. capítulo 5.

extremadamente difícil medir el aprendizaje, pues si este se define dentro del paradigma socioconstructivista como la modificación de conocimientos, destrezas y actitudes impulsada por la experiencia adquirida en el contexto educativa, ¿cómo se determina y mide esta modificación? ¿Cómo se puede determinar el grado de modificación mediante los productos obtenidos y la observación? Los productos obtenidos no son más que instantáneas de fases del proceso y la observación siempre es determinada por la persona que la realiza, por lo que la estimación del aprendizaje no cuenta, a día de hoy, con un establecimiento consolidado y se quedará en apreciaciones derivadas del análisis de productos y de la observación personal²⁷⁰.

Para determinar el grado de aprendizaje manifestado en la ejecución, tal como lo exige la enseñanza por competencias, sería necesario observar la ejecución de tareas por parte del estudiante en situaciones similares a lo largo de un período determinado. Ahora bien, en algunos casos concretos como, por ejemplo, la ejecución de movimientos manuales, esto es viable. Sin embargo, el aprendizaje en estos casos sería más bien un resultado de la repetición que de la transferencia a situaciones nuevas, característica clave del desarrollo de las competencias. En la transferencia a situaciones nuevas, los parámetros de estas últimas (grado de similitud con experiencias previas, conocimientos previos adquiridos en otras situaciones, etc.) determinarán en un alto grado el éxito del estudiante en la ejecución de la tarea, por lo que la medición del aprendizaje no pasa de ser tentativa.

En este proyecto didáctico nos gustaría determinar si el procedimiento favorece el desarrollo de algunos aspectos de la competencia traductora que detallaremos a continuación²⁷¹. No obstante, en nuestro caso, también nos hallamos limitados por los factores que acabamos de describir. La evaluación en la formación de traductores está ligada inevitablemente al trabajo con textos y, en la mayoría de los casos, su traducción de un idioma a otro. Aunque existen procedimientos complementarios como el análisis de un texto para determinar su situación comunicativa o sus problemas de traducción, o el análisis de textos paralelos o de traducciones ya realizadas, el objetivo último

²⁷⁰ Para las dificultades de la evaluación de las competencias, *vid.* 3.2.1.2 y 3.2.2.1.

²⁷¹ *Vid.* epígrafe 7.1.

de toda enseñanza de traducción es la realización de una traducción aceptable, pues esta es *la* labor del traductor profesional, para la que todos los demás procedimientos no son más que subsidiarios.

En el ámbito de la traducción, la dificultad de medir el progreso de aprendizaje reside en la unicidad de cada texto, por mucho que los docentes nos esmeremos en buscar textos que presenten problemas de traducción comparables²⁷², pues ya la determinación de la coincidencia entre los problemas del texto elegido y los problemas estudiados en clase es inevitablemente subjetivo. Asimismo, en la traducción de textos, mucho más que en otros ámbitos de enseñanza universitaria, influyen los conocimientos previos de los estudiantes acerca del tema del texto en cuestión, pues este condiciona indudablemente la calidad del texto traducido²⁷³. Aunque una investigación exhaustiva del tema del texto es parte imprescindible de la conducta profesional de todo traductor, no pueden negarse los beneficios de los conocimientos previos acerca del tema en cuestión, lo que también ayuda a llevar a cabo una búsqueda más eficaz y emplear mejor los conocimientos averiguados. La falta de conocimientos sobre un tema concreto es precisamente el motivo por el que los traductores profesionales no trabajan en todos los campos de especialidad y rechazan algunos encargos cuando, en su opinión, no pueden garantizar un producto aceptable. Los estudiantes, en cambio, no tienen la posibilidad de elegir los textos a los que quieren enfrentarse, puesto que los temas y tipos de textos son elegidos por el docente o, en algunos casos, por la institución educativa.

Resta, por tanto, formular la siguiente pregunta: ¿(cómo) se puede apreciar el aprendizaje y, por ende, una mejora de la competencia traductora?

En el marco del presente proyecto, intentaremos proporcionar información sobre ello mediante el estudio de la evolución, a lo largo de la asignatura, de los índices de errores (10.1). Para ello analizaremos el número absoluto de errores entre la primera y tercera entrega, tanto en la versión inicial como en la versión definitiva, para determinar si los errores disminuyen a lo largo de la asignatura. Asimismo, estudiaremos los porcentajes de la corrección de errores

²⁷² *Vid.* Nord (2006).

²⁷³ *Vid.* epígrafes 10.3.3 y 10.3.4.

al igual que la evolución de los índices de mejora entre las versiones iniciales y finales (10.1.1. y 10.1.3). Tenemos que destacar, en este contexto, que el periodo durante el cual se desarrolló el proyecto comprende solo cuatro meses y es, por lo tanto, algo escaso para determinar la mejora de algo tan complejo como la competencia traductora.

También intentaremos determinar la evolución a través del análisis del comportamiento ante aspectos comparables a lo largo de la asignatura (10.2.5), siempre teniendo en cuenta las limitaciones que hemos descrito más arriba.

Asimismo las respuestas de los estudiantes en los cuestionarios finales aportan información acerca de su aprendizaje (10.3.4) puesto que, tal como lo establece el paradigma socioconstructivista, ellos mismos también deben formar parte del proceso evaluativo y apreciar su desarrollo personal y no ser únicamente objetos de estudio.

Como objetivo complementario, buscaremos establecer las estrategias aplicadas en la corrección por parte de los estudiantes (10.2.6), y determinar si estas son conducentes a una corrección efectiva, si estas se efectúan predominantemente de forma local o si abarcan partes del texto más largas y si en la corrección se recurre a la reformulación de fragmentos para evitar la corrección local de un error. Además, trataremos de conocer, a través de las guías de revisión (10.3.2), cómo los estudiantes enfocan los problemas de traducción encontrados y si existe una correlación entre los comentarios traductológicos y la calidad de los textos elaborados.

CAPÍTULO 7: MARCO EPISTEMOLÓGICO

7.1. Conceptos traductológicos

Toda valoración de traducción depende de la idea del evaluador acerca de lo que es la traducción²⁷⁴. Es, por lo tanto, necesario definir el marco traductológico en el que se fundamentará la evaluación y establecer a partir de este la definición del error, las categorías de errores y el sistema de corrección que se utilizará. Huelga decir que los estudiantes deben conocer de antemano tanto el marco traductológico como la definición y las categorías del error que se emplearán en la asignatura²⁷⁵.

El concepto traductológico que subyace a la enseñanza de la traducción general que impartimos en el Grado de Traducción puede definirse como comunicativo y se sostiene sobre las definiciones de traducción que citaremos a continuación. Reiß y Vermeer (1991: 135) definen la traducción comunicativa como *eine Übersetzung, der man zumindest sprachlich nicht die Übersetzung ansieht; eine Übersetzung, die in der Zielkultur bei gleicher Funktion unmittelbar (alltäglichen, literarischen oder künstlerisch-ästhetischen) Kommunikation dienen kann und dabei dem Original (möglichst) in allen seinen Dimensionen (syntaktisch, semantisch und pragmatisch) gleichwertig, äquivalent ist*²⁷⁶. Para House (1997: 31), *translation is the replacement of a text in the source language by a semantically and pragmatically equivalent text in the target language*²⁷⁷ y según Hatim y Mason (1997: 1) *translation is an act of communication which attempts to relay, across cultural and linguistic boundaries, another act of communication (which may have been intended for different purposes and different readers/hearers)*²⁷⁸.

²⁷⁴ Vid. epígrafe 1.3, particularmente la cita de Ammann (1993: 434) y el concepto de las normas de traducción en el epígrafe 1.2.

²⁷⁵ Vid. epígrafe 2.1.3

²⁷⁶ Una traducción que, por lo menos, no se reconoce como tal por su lenguaje; una traducción que, en la cultura meta, en caso de cumplir la misma función, puede servir inmediatamente a la comunicación (cotidiana, literaria o artístico-estética) y es equivalente, dentro de lo posible, al original en todas sus dimensiones (sintáctica, semántica y pragmática)+

²⁷⁷ Traducir significa sustituir un texto en la lengua original por un texto en la lengua de llegada equivalente desde una perspectiva semántica y pragmática+

²⁷⁸ Traducir es un acto de comunicación que pretende transmitir, superando los confines lingüísticos y culturales, otro acto de comunicación (que puede haber sido dirigido a lectores oyentes diferentes y haberse realizado con una finalidad diferente)+

El concepto de la traducción *%comunicativa+* comparte con el funcionalismo la contextualización del acto traductor, imprescindible para determinar si una propuesta es válida para el contexto comunicativo de llegada, pero sin someterse al postulado radical de la teoría del escopo de considerar el TO como una mera *%oferta de información+*, y sin recurrir al concepto de *%ealtad+*, que desde nuestro punto de vista no cuenta con una definición nítida. En nuestra concepción tiene cabida el concepto de la *%equivalencia+*, eje central de la concepción de la traducción según la teoría del sentido y muy criticada por los proponentes del funcionalismo, que se utilizará de forma siempre contextualizada según los parámetros de la situación comunicativa, coincidiendo con Hurtado Albir (2011: 209) que parte de

una caracterización flexible y dinámica de la equivalencia traductora considerándola como un concepto relacional entre la traducción y el texto original que define la existencia de un vínculo entre ambos; esta relación se establece siempre en función de la situación comunicativa (receptor, finalidad de la traducción) y del contexto sociohistórico en que se desarrolla el acto traductor, y, por consiguiente, tiene un carácter relativo, dinámico y funcional.

Partiendo de esta base conceptual de la naturaleza y del papel de la traducción, definiremos el error traductológico como una equivalencia inadecuada del sentido del TO para el contexto de la situación comunicativa del TM. Los errores pueden tener carácter absoluto en tanto que distorsionan claramente el mensaje del TM de tal manera que el destinatario recibe información incorrecta a nivel denotativo o es conducido a ejecutar acciones no pretendidas en el TO o que invalidan el texto desde una perspectiva pragmática para el contexto de recepción. Sin embargo, muchos de los errores traductológicos solo pueden valorarse en términos de adecuación que debe juzgarse desde el punto de vista del lector del texto y se determinará, en caso de duda, por encuestas entre potenciales destinatarios. Puesto que se trata, en todos los casos, de traducciones dirigidas a un público no especializado, los mismos estudiantes pueden adoptar el papel de lectores y juzgar y deliberar de esta manera acerca de la adecuación de una propuesta. Junto a los errores traductológicos, que abarcan la relación entre ambos textos, establecemos los errores formales en la LM, es decir, aquellos que infringen las reglas

gramaticales u ortográficas establecidas en una obra de autoridad. Huelga decir que también en el ámbito gramatical existen casos en los que la determinación de la corrección o incorrección de una expresión puede acarrear serias dudas²⁷⁹.

Como ya hemos mencionado brevemente al inicio de este capítulo, es importante transmitir y compartir este marco con los estudiantes para que ellos conozcan la base conceptual según la cual se desarrollarán la enseñanza y la evaluación de la asignatura, y establecer un marco común para el análisis y el debate de los problemas de traducción. En nuestra experiencia, esto alberga considerables dificultades y la asimilación de este marco lleva algún tiempo. Para asegurar este fundamento conceptual común, dedicamos parte de las primeras sesiones de clase a explicar y debatir conceptos como la noción de equivalencia o la concepción funcionalista de la traducción, aclarando nuestra propia postura al respecto, al igual que el concepto de la competencia traductora como objetivo de la enseñanza de la traducción del EEES. Sin embargo, las explicaciones abstractas y teóricas no son suficientes para estudiantes en su tercer o cuarto semestre de grado y es necesario relacionarlas con ejemplos prácticos, por lo que recurrimos a estos conceptos cuando analizamos diferentes propuestas de traducción para determinar la validez y/o el grado de adecuación para la situación comunicativa del TM. A través del análisis de diferentes soluciones, buscamos sensibilizar a los estudiantes de que, muchas veces, no existe un único equivalente, sino que puede haber varias soluciones válidas (Rosenmund, 2001: 302) y que las diferentes propuestas pueden variar en función de su grado de aceptabilidad²⁸⁰. Este último punto, sin embargo, no siempre es compatible con las exigencias del sistema educativo de tomar decisiones acerca de lo que es correcto y lo que no lo es para alcanzar una calificación, por lo que en la mente de los

²⁷⁹ Esto ocurre con especial frecuencia en un idioma como el alemán que no cuenta con una autoridad reconocida para la regulación del lenguaje como es el caso del español en cuyo caso la RAE hace el papel de árbitro. El diccionario más reconocido, *Duden*, adopta, en muchos casos, un enfoque más descriptivo que prescriptivo. Esto se debe, probablemente, a las grandes diferencias entre las distintas variantes del alemán, algo que no facilita la labor del docente de traducción a la hora de establecer la corrección gramatical o léxica.

²⁸⁰ *Vid.* Hatim y Mason (1997: 176).

estudiantes sí se establece la idea de que las diferentes propuestas pueden clasificarse en %correctas+e %incorrectas+.

Tras explicitar nuestra concepción de la traducción y, por ende, del error, estableceremos el objetivo de la formación de traductores a la que contribuimos como docente universitaria. Este puede definirse, dentro del marco del EEES, como el desarrollo de la competencia traductora. Somos conscientes, tal como comentamos en el apartado 3.3.2, de que estamos lejos de disponer de un modelo universal de la competencia traductora, y menos de procedimientos consolidados para evaluarla y favorecer su adquisición; no obstante opinamos que las subcompetencias detalladas en algunos de los modelos (PACTE, 2001 y 2005; EMT, 2009²⁸¹) pueden servir como referencias para el diseño de acciones formativas.

Entre los varios modelos existentes, hemos elegido el modelo original de PACTE puesto que este es el que más claramente pone de relieve los aspectos cognitivos del proceso traductor, haciendo especial hincapié en la competencia de transferencia. Estableceremos, a continuación, cuáles de las subcompetencias recogidas en el modelo de PACTE (en el modelo original se habla de %competencias+) se verán impulsadas por el procedimiento de auto-revisión que aplicamos en el presente estudio:

a) competencia comunicativa en las dos lenguas: el presente proyecto didáctico requerirá de los estudiantes la aplicación de las siguientes habilidades relacionadas con la competencia comunicativa:

- habilidades interpretativas en LO: la habilidad de comprender el texto a nivel denotativo y connotativo, de identificar las variantes lingüísticas si las hubiere, de identificar los rasgos característicos del género textual en cuestión y los mecanismos de coherencia y cohesión y de identificar la finalidad del texto en general y los actos de habla concretos, y relacionar esta información con los destinatarios de la situación comunicativa del TO;

²⁸¹ Vid. epígrafe 3.3.2.1.

- habilidades productivas en LM: la habilidad de aplicar correctamente las normas de la lengua de llegada, de utilizar mecanismos de coherencia y cohesión y de utilizar las convenciones de escritura del género textual en cuestión.

b) competencia extralingüística: al tratarse de textos redactados para un público general sobre temas culturales y políticos, se requieren aquellos conocimientos que pueden esperarse de una persona instruida y conocedora de las dos culturas, lo que implica también la capacidad de valorar qué debe explicarse para el público del texto en LM.

c) competencia de transferencia: esta competencia abarca la habilidad de elegir el léxico y las expresiones adecuadas para la expresión del sentido del TO a nivel denotativo y connotativo en LM, de elegir variantes lingüísticas apropiadas para reproducir nociones de registro del TO, de transmitir los actos de habla establecidos para la situación comunicativa del TM a partir del TO y de adecuar el texto al contexto de recepción (deixis, medio, conocimientos de los receptores).

d) competencia instrumental/profesional: en el marco de este proyecto didáctico, comprende la utilización de herramientas y fuentes de documentación, como diccionarios y textos paralelos, y la apreciación de un producto en términos de su aceptabilidad como producto terminado.

e) competencia psicofisiológica: la competencia psicofisiológica comprende por un lado la aplicación de estrategias cognitivas, como la activación y aplicación de conocimientos previos a la solución de problemas, la aplicación de estrategias metacognitivas, como la planificación, monitorización y evaluación del proceso traductor, y el desarrollo de una actitud perfeccionista, orientada a presentar el mejor producto posible.

f) competencia estratégica: esta competencia comprende la aplicación de estrategias para la búsqueda de soluciones para solventar las dificultades halladas en los procesos de comprensión, transferencia y redacción. Asimismo, comprende procedimientos de evaluación del resultado y del rendimiento individual con respecto al nivel establecido como objetivo del curso.

A las competencias mencionadas, nos parece pertinente añadir la competencia de revisión del trabajo propio²⁸², que se sitúa en el límite entre la competencia instrumental/profesional y la competencia estratégica, pues puede definirse como parte de las estrategias aplicadas para alcanzar un producto aceptable, o como un procedimiento propio de la labor de un traductor profesional. El modelo PACTE no hace referencia explícita a este procedimiento que sí encontramos en otros modelos como el de Hansen (2014: 6), quien incluye en su modelo de competencia traductora la %capacidad de control+ (*Kontrollfähigkeit*) para la %auto-revisión+ (*Eigenrevision*). Esta, según Hansen (2014: 2), debe distinguirse de la %revisión por terceros+ (*Fremdrevisión*).

En el mundo profesional, se presta cada vez más atención a la revisión como parte del proceso traductor, especialmente por la inclusión de la obligatoriedad de la revisión por terceros en la norma EN 15038 (Parra Galiano, 2011) y un uso cada vez más extendido de procedimientos de traducción automática (Lorenzo, 2002: 134). Lorenzo (2002: 135) lamenta que en la investigación traductológica la revisión no haya recibido la atención que se merece y se haya confundido a menudo con la evaluación que se efectúa a lo largo del proceso traductor. Según Lorenzo, la revisión es %algo que se produce una vez terminada al menos una primera versión del texto+y por lo tanto %una fase claramente aislable que cronológicamente sucede a las otras+, definición que concuerda claramente con nuestro procedimiento en el que la fase de revisión se efectúa tras una intervención retroalimentaria por parte de la docente.

Para nuestro propósito, nos centraremos en la auto-revisión que se distingue de la revisión por terceros en la ausencia de la necesidad de respetar

²⁸² También Kiraly (2000: 151) destaca la importancia de que los estudiantes aprendan a revisar su propio trabajo.

el trabajo ajeno, pero implica la dificultad de evaluar el propio trabajo con ojos críticos, adoptando el papel de lector frente al propio texto para apreciarlo como si de un texto escrito por otra persona se tratara²⁸³.

En el marco de nuestro estudio, la auto-revisión se ve influida y apoyada por la revisión del texto por parte de la docente, lo que por un lado condiciona la lectura del texto, indicando a los estudiantes qué partes del texto han de ser modificadas obligatoriamente. En este sentido nos parece necesario destacar la doble función de la docente en el proceso: ella adopta el papel de revisora en la primera versión, es decir, evalúa para iniciar un proceso de mejora, mientras que en la versión final evalúa para juzgar y calificar el producto terminado²⁸⁴.

7.2. Conceptos didácticos

7.2.1. La enseñanza socioconstructivista

El procedimiento didáctico que emplearemos en este proyecto didáctico puede enmarcarse dentro de los planteamientos educativos del EEES. En concreto, refleja los siguientes principios socioconstructivistas:

- La evaluación promovida en este proyecto puede calificarse de *formativa* pues, a través la revisión por parte de la docente, los estudiantes reciben retroalimentación individualizada acerca de su rendimiento. Asimismo, la docente puede constatar el progreso de estos últimos y adaptar las estrategias de enseñanza, abordando por ejemplo ciertos aspectos en los debates en clase. La retroalimentación conlleva al mismo tiempo encargos para analizar los fallos y buscar soluciones para los fragmentos señalizados.
- La evaluación promovida en este proyecto puede calificarse de *continua*, dado que el proyecto didáctico engloba un proceso de evaluación que se desarrolla a lo largo de todo el curso y proporciona al estudiante información periódica acerca de su nivel de conocimientos y su progreso.

²⁸³ Vid. Lorenzo (2002: 135).

²⁸⁴ Vid. también Gouadec (1989: 37).

- El procedimiento promueve una evaluación centrada en el estudiante, puesto que cada uno de ellos recibe retroalimentación acerca de su trabajo individual y tiene que encontrar soluciones para aquellos aspectos en los que él ha cometido errores.
- El procedimiento promueve la aplicación de estrategias cognitivas –estrategias de solución de problemas, de análisis, de transferencia y de contrastación– y metacognitivas –planificación y evaluación del proceso–, que se reflejarán en las entregas realizadas, los debates en clase y las memorias de traducción que los estudiantes han de entregar junto a sus traducciones.
- El procedimiento comprende un proceso de revisión guiada, que obliga al estudiante a evaluar su rendimiento y buscar estrategias para mejorarlo.
- El procedimiento está claramente vinculado con la actividad profesional, pues la revisión del trabajo propio antes de presentarlo al cliente constituye un proceso esencial que cualquier traductor profesional debe dominar.

7.2.2. Antecedentes específicos de la didáctica de la traducción

Los estudios sobre didáctica de la traducción apenas referencian procedimientos o estudios de auto-revisión. Con respecto a estudios empíricos, hemos encontrado dos que versan sobre la auto-revisión en la clase de traducción, que vamos a resumir a continuación. Krüger (1999) emplea un procedimiento de auto-revisión guiada (*unterstützte Selbstkorrektur*) con estudiantes daneses en el marco de un estudio empírico sobre el impacto de diferentes modalidades didácticas. Los datos que ofrece muestran una mejora significativa entre las primeras versiones y las versiones definitivas. El otro estudio relevante para nuestro proyecto didáctico es el de Lorenzo (2002), quien analiza el impacto de la revisión del texto propio y de textos ajenos en la traducción inversa –en este caso, danés-español– mediante un programa de ordenador que permite registrar el proceso de revisión. Los datos que ofrece esta autora muestran que los beneficios de la auto-revisión son escasos, pues

el número de correcciones que mejoran la traducción, por lo general, no supera una cuarta parte de las correcciones hechas, y no solo se observa que un número importante de errores no se detecta, sino que durante la revisión se añaden errores nuevos. Concluye la autora (2002: 164) que

los datos han puesto en evidencia la falta de capacidad general para tal actividad. Esta incapacidad parece tener que ver con una falta de estrategias adecuadas tanto para detectar y juzgar errores como para corregirlos, lo cual hace que la mayor parte del esfuerzo dedicado a la revisión resulte estéril y una especial dedicación, incluso perjudicial.

Entre los procedimientos didácticos que ofrece la literatura específica, el más relevante para nuestro proyecto didáctico es el de traducción razonada, diseñado por Presas (2011 y 2012)²⁸⁵. Su procedimiento se asemeja al nuestro en que la traducción se considera como una actividad de solución de problemas o de descubrimiento guiado que requiere conocimiento aplicable y flexible, que propicia el pensamiento crítico y la regulación metacognitiva+ (Presas, 2011: 43). Para ello, Presas (2011: 53) proporciona a los estudiantes una guía para la revisión de su propio trabajo. Esta guía, que se orienta en los criterios de evaluación, comprende una serie de preguntas acerca de aspectos que los estudiantes deben revisar y se incluyen algunas estrategias para la solución de problemas. La guía, destinada a aumentar el control y la autonomía en el proceso de evaluación, se emplea en el aula antes de la discusión en grupo. Al igual que Presas, nosotros pedimos a los estudiantes que revisen su traducción (la versión inicial) mediante una lista de control (*Checkliste*²⁸⁶) y realizamos un debate de problemas del texto en el aula para fomentar los procesos de regulación metacognitiva.

7.2.3. La auto-revisión en la enseñanza de lenguas

Entre las numerosísimas contribuciones del campo de didáctica de segundas lenguas, que a lo largo de historia ha desarrollado una importante cantidad de enfoques y procedimientos diferentes para el aprendizaje y la evaluación de segundas lenguas, hemos encontrado algunos trabajos que esbozan procedimientos de auto-revisión de la producción escrita. Es en los

²⁸⁵ Vid. epígrafe 3.3.4.1.2.

²⁸⁶ Vid. epígrafe 9.4.

enfoques de orientación cognitiva, donde se potencian procedimientos cognitivos y metacognitivos, en los que más se desarrolla la auto-revisión, pues esta se basa en estrategias de análisis, contrastación y el uso de materiales de consulta, que brillaban por su ausencia en los enfoques de corte conductista y aquellos que propugnan el aprendizaje de idiomas como un proceso primordialmente inconsciente.

En el tomo dedicado a la producción escrita en la enseñanza de alemán como lengua extranjera, Kast (1999) esboza un proceso abierto de producción escrita durante el cual los textos se revisan y modifican repetidamente. Los errores encontrados y los textos de las fases intermedias se consideran como etapas de un proceso amplio de enseñanza y aprendizaje. Kast distingue entre el trabajo a nivel textual, que afecta al texto y su intención comunicativa en su totalidad, y la corrección a nivel léxico u oracional, en cuyo caso la corrección afecta a fenómenos aislados. La revisión se efectúa en un proceso de revisión conjunta durante el cual el docente y los compañeros asumen el papel de lectores haciendo preguntas acerca de fragmentos difíciles de comprender, comentando el texto y haciendo sugerencias. Kast sugiere que en un paso posterior, los estudiantes podrían analizar sus propios textos desde la perspectiva del lector con la ayuda de una guía de revisión. Con respecto a la autocorrección, señala Kast que esta solo puede emplearse para aquellos errores que se reconocen como tales, es decir, aspectos lingüísticos que se han abordado en clase. Se trata, principalmente, de errores formales. Según Kast, la autocorrección fomenta una mayor autoestima de los estudiantes y aumenta la posibilidad de que los errores corregidos dejen de darse con tanta frecuencia en el futuro o desaparezcan del todo. Señala este autor que la autocorrección fomenta asimismo la habilidad de revisión de los estudiantes.

Kast distingue entre dos tipos de procedimientos:

- a) Procedimientos dirigidos por el docente: el docente revisa el texto y subraya o etiqueta los errores, indica el número de errores o reparte una versión correcta. Posteriormente, los estudiantes deben corregir sus propios textos.

- b) Procedimientos basados en grupos de dos o más estudiantes: En estos procedimientos, los estudiantes analizan los errores en grupos, lo que según Kast aumenta la motivación, puesto que en el trabajo en grupo los estudiantes tienen que justificar su opinión o dar explicaciones sobre algún tema. Sin embargo, advierte, que en estos procedimientos hay que prestar mucha atención a la composición de los grupos y asegurar una corrección posterior por parte del docente.

Lange (1999) presenta un modelo diseñado para integrar la corrección de textos escritos de forma interactiva en la clase de alemán como lengua extranjera. Su modelo abarca tanto errores formales como aspectos de organización del contenido. Para ello desarrolla un procedimiento de análisis textual que comprende los siguientes pasos: localización del error, categorización del error, búsqueda de alternativas y elección de una alternativa. Sus clases no están enfocadas hacia la producción de un texto libre de errores sino hacia la implicación autónoma de los aprendientes para que estos aumenten sus conocimientos con la ayuda del docente. Para ello propone la siguiente secuencia para la corrección de textos: primera versión > indicación de errores > segunda versión > control de la segunda versión. Las indicaciones del docente pueden abarcar la localización de errores, la categorización de los mismos o la búsqueda de alternativas. Según Lange, la ventaja de este modelo reside en que debido al cambio de perspectiva, el producto final deja de tener protagonismo por lo que ya no se hace necesario realizar una corrección total y puede realizarse una corrección parcial enfocada a algunos aspectos concretos. Mediante los comentarios, se inicia además un diálogo meta-comunicativo entre docente y estudiante.

Ribas y daAquino (2003-2004: 78) entienden la corrección como un instrumento para fomentar el proceso de aprendizaje, como un modo de proporcionar *feedback* que permite al alumno confirmar o cuestionar las reglas de su interlengua+. Advierten que no es más que un medio para incitar un proceso de reflexión en el estudiante y no se puede esperar que la corrección por parte del docente signifique la asimilación por parte del estudiante.

Estas autoras distinguen cuatro tipos de corrección, de los cuales los últimos dos comprenden procedimientos de autocorrección por parte de los estudiantes²⁸⁷:

- a) la corrección evidenciadora en la cual se marcan los errores encontrados;
- b) la corrección resolutoria en la cual se marcan los errores y se anota la solución correcta;
- c) la corrección clasificatoria en la que los errores se marcan según un sistema de etiquetas. El estudiante, con la ayuda de las etiquetas, debe corregir los errores marcados;
- d) la corrección mixta que combina los demás métodos de manera que se marcan aquellos errores que el estudiante debería ser capaz de solucionar y se ofrece una solución para aquellos casos que se refieren a aspectos que el estudiante aún no conoce.

Con respecto a la corrección clasificatoria, las autoras señalan como ventaja que el estudiante efectúa la corrección por su cuenta con suficiente información proporcionada por el docente. Como desventaja destacan que causa mucho trabajo para el docente y que algunos errores son muy difíciles de clasificar. Las autoras recomiendan utilizar este tipo de corrección para errores que se refieren a aspectos del sistema lingüístico que el estudiante ya ha trabajado o para centrar el trabajo en aspectos o estrategias concretos.

El último tipo, la corrección mixta, es el preferido por las autoras, puesto que comprende la autocorrección de algunos errores, pero evita la frustración en el estudiante al excluir aquellos aspectos que todavía no puede resolver por sí solo. Este procedimiento fomenta asimismo la motivación y la reflexión de los estudiantes. Como desventaja destacan, de nuevo, la gran cantidad de trabajo que supone para el docente, pero afirman que una vez organizadas las etiquetas y los símbolos y dados a conocer a los alumnos, se convierte en un instrumento de trabajo efectivo de aprendizaje+ (Ribas y de Aquino, 2003-2004: 81).

²⁸⁷ Vid. también Kleppin (2001).

Knorr (2011) presenta los resultados de un análisis de comentarios al margen de página en procesos de revisión de textos que realizó con un grupo de futuros docentes italianos de alemán. El procedimiento aplicado comprendía la revisión en grupo de textos realizados por otros estudiantes. La autora clasifica los comentarios recogidos en dos grupos: por un lado, agrupa las sugerencias concretas de reformulación y, por otro, los comentarios que implican trabajo para el autor. La escala de reacciones a los comentarios varía entre la aceptación directa hasta el rechazo inmediato, y algunos casos que solo tras una reflexión prolongada se integraron en el texto. Con respecto a la disposición de realizar cambios, Knorr llega a las siguientes conclusiones:

- los comentarios inician procesos de revisión;
- aquellos comentarios que se aceptan o rechazan rápidamente y de forma definitiva abarcan, normalmente, aspectos formales;
- aquellos comentarios cuya integración supone trabajo para el autor pueden causar una cierta resistencia por parte de este último. En este caso, los datos muestran que los autores intentan realizar primero cambios lo más locales posible.

Nuestra propia estrategia de corrección puede clasificarse como un procedimiento dirigido por el docente, según la clasificación de Kast (1999), y sigue el mismo procedimiento que aplica Lange (1999). Con respecto a la clasificación de Ribas y de Aquino (2003-2004), puede clasificarse como una corrección mixta, pues se marcan aquellos errores que el estudiante debería ser capaz de corregir, y se proporcionan soluciones para otros que resultan más complicados de subsanar. Sin embargo, la toma de decisiones acerca de qué errores corregir y cuáles no se rige por una progresión didáctica de estructuras gramaticales y campos temáticos, como suele ser el caso en la enseñanza de segundas lenguas, sino por el criterio de la *comprendibilidad intersubjetiva+* (*intersubjektive Nachvollziehbarkeit*). Esto significa que la señalización mediante marcas se limita a aquellos errores de los que se supone que el estudiante puede comprender por qué se consideran como tales, debido a que infringen claramente los mandatos del encargo de traducción o la norma lingüística de la LM, no reproducen correctamente el sentido del TO o no

corresponden a un uso idiomático en la LM. La contribución de Knorr (2011) es relevante para nuestro procedimiento en el sentido de que analiza el efecto de los comentarios al margen de página en los estudiantes, destacando qué tipos de correcciones se aceptan/rechazan con celeridad y cuál es la reacción (tendencial) frente a aquellos comentarios que suponen trabajo para el autor. La resistencia mencionada por Knorr refleja la actitud muy arraigada entre los estudiantes de que un trabajo, una vez entregado, ya puede darse por finalizado. En nuestro proyecto, queremos contrarrestar esta actitud de que una traducción entregada ya puede considerarse archivada y sensibilizar a los estudiantes de que la elaboración de una buena traducción puede suponer un proceso largo compuesto por varias fases.

7.2.4. La elaboración de un producto bifásico

El procedimiento que vamos a aplicar puede describirse en términos de elaboración de un producto en dos fases con bucle de retroalimentación. Este concepto forma parte de las innovaciones en la evaluación de la enseñanza (secundaria), como refleja la publicación de Stern (2010), que echando mano de resultados de investigación recientes buscar esclarecer cómo la evaluación incide en la motivación y el éxito de alumnos y cómo se pueden promover procesos de aprendizaje individuales a través de formatos innovadores de evaluación y retroalimentación.

Stern (2010: 34-44) analiza la posibilidad de realizar un examen en dos fases, que consiste en dar la oportunidad a los alumnos de revisar su trabajo pasados unos días otorgando una calificación que solo se basa en la versión final. Según Stern, este procedimiento ofrece las ventajas de proporcionar un producto final de mayor calidad, de impulsar el proceso de aprendizaje a través de la corrección de los propios errores, de que los alumnos aprovechen el tiempo entre las dos fases para subsanar lagunas, de promover el análisis del propio rendimiento, de mostrar el esfuerzo individual del alumno y de promover una orientación en la realidad laboral, pues este procedimiento refleja prácticas especialmente habituales en la producción de textos u objetos de arte en el mundo profesional.

Stern describe las siguientes tres variantes validados en la práctica docente:

1. Los alumnos revisan su primera versión sin que esta sea corregida por otra persona.
2. El docente o un compañero revisa y comenta la primera versión.
3. El docente califica la primera versión que, a continuación, es revisada por los alumnos.

La retroalimentación recibida por parte de los docentes es, según Stern, variada. Algunos constatan un interés aumentado entre el alumnado, mientras otros comentan que no todos los alumnos aprovechan la segunda fase para corregir sus trabajos.

El proceso descrito por Stern esboza, a grandes rasgos, el proceso seguido en nuestro proyecto didáctico. Sin embargo, en nuestro caso concreto, se intercala un bucle de retroalimentación entre las dos fases que proporcionará a los estudiantes instrucciones concretas acerca de dónde tienen que realizar cambios para mejorar su producto. Se espera que el trabajo reiterado con el mismo texto incida positivamente en su esmero y su pericia al saber que no pueden dar por terminada una traducción después de elaborar la primera versión, sino que tendrán que volver a enfrentarse a ella y que el esfuerzo y el tiempo necesario para su corrección dependerá de la calidad de la primera versión entregada.

La aplicación de un procedimiento bifásico también se halla recogida en los procedimientos de autocorrección en la enseñanza de segundas lenguas como reflejan las contribuciones ya mencionadas de Kast (1999) y Lange (1999).

CAPÍTULO 8: CONTEXTO EDUCATIVO

8.1. Objetivos de aprendizaje y horizonte de expectativas

Con el procedimiento de auto-revisión que se aplicó en el marco de la asignatura se persiguen una serie de objetivos de aprendizaje que se hallan vinculados al desarrollo de la competencia traductora detallados en el apartado

7.1. Los objetivos concretos que se persiguen son los siguientes:

- fomentar un estilo de trabajo meticulado en la recepción y producción de textos;
- desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico frente a las propias traducciones mediante una lectura desde la perspectiva del destinatario de la traducción;
- fomentar en los estudiantes la reflexión sobre la propia actuación;
- desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico frente a fuentes de consulta y un uso eficaz de las mismas;
- desarrollar estrategias de auto-revisión para alcanzar una mejora del producto;
- sensibilizar a los estudiantes acerca de la importancia de entregar un producto aceptable.

Existe un amplio consenso entre la comunidad docente de traducción de que los años de grado son insuficientes para aprender a traducir de forma profesional, especialmente desde la implementación del EEES, que redujo las carreras de traducción a 180 créditos ECTS (3 años) en muchos países europeos; en España se han mantenido hasta el momento en 240 créditos ECTS (4 años). Al mismo tiempo, la orientación hacia el mercado laboral lleva a muchos docentes a comparar el nivel de las traducciones de los estudiantes con la calidad que se esperaría de un traductor profesional. Puesto que el desarrollo completo de la competencia traductora es el objetivo de todo el itinerario formativo, es preciso preguntarse qué grado de competencia puede esperarse de los estudiantes en cada fase del itinerario formativo. Teniendo en

cuenta la formación previa recibida y la lengua materna de los estudiantes²⁸⁸, hemos establecido el siguiente horizonte de expectativas para esta asignatura:

a) Aspectos pragmáticos:

- Los estudiantes deben ser capaces de extraer la información relevante de un encargo de traducción o de la situación comunicativa descrita para el TM y establecer unas estrategias de traducción adecuadas a partir de ellas.
- Los estudiantes deben ser capaces de determinar las diferencias en las convenciones textuales y de escritura entre las culturas de origen y de llegada y aplicar esta información en la fase de transferencia.

b) Aspectos lingüísticos:

- Los estudiantes deben ser capaces de aplicar correctamente las normas gramaticales, ortográficas y de puntuación de la lengua de llegada empleando, para tal fin, los medios bibliográficos y técnicos necesarios.
- Los estudiantes deben saber elegir las unidades léxicas apropiadas a nivel denotativo y connotativo y emplear los medios lexicográficos necesarios. Asimismo, deben conocer y aplicar la fraseología del alemán. En el caso de estudiantes de lengua materna no alemana se tendrá en cuenta que el uso idiomático de la lengua puede acarrear dificultades añadidas para ellos.

c) Aspectos actitudinales:

- Los estudiantes deben exhibir una actitud meticulosa en la elaboración y revisión de la traducción, mostrando que han realizado un análisis pormenorizado del TO y que han revisado el TM.

²⁸⁸ Existen opiniones divergentes en nuestro departamento sobre si se debe tener en cuenta la lengua materna de los estudiantes. Nosotros, sin caer en la trampa de una excesiva permisividad, somos de la opinión de que no se puede esperar el mismo grado de precisión en la lengua extranjera que en la lengua materna y que, en lugar de aplicar los mismos criterios para ambos grupos, es más justo y realista definir un horizonte de expectativas para cada uno, especialmente para los exámenes de traducción. En el caso de las entregas, pueden aplicarse criterios más igualitarios, puesto que los estudiantes disponen de dos fases de elaboración y tienen la posibilidad de realizar búsquedas de información extensas.

- Los estudiantes deben mostrar que han contrastado la información extraída de las fuentes de documentación y que no han confiado en las equivalencias de los diccionarios bilingües sin una investigación posterior.

8.2. Descripción de la asignatura y de la población

El presente proyecto didáctico se realizó en el marco de la asignatura de Traducción Español-Alemán II del Grado de Traducción de una universidad germanoparlante. Dicha carrera comprende 180 créditos ECTS según el nuevo plan de estudios implementado tras la creación del EEES, y tiene una duración mínima de tres años. Se compone de módulos de lenguas, tanto materna como extranjeras, así como de cultura y civilización, de traductología y lingüística, de traducción directa e inversa y de interpretación. La asignatura en cuestión es la segunda de una serie de tres asignaturas consecutivas dedicadas a la traducción general en esta dirección. En general, los estudiantes también cursan tres asignaturas de traducción en la dirección inversa de este par de lenguas al igual que entre su otra lengua extranjera y el alemán.

La asignatura en la que se llevó a cabo el proyecto didáctico suele cursarse en el cuarto semestre del itinerario. En ese momento, los estudiantes ya poseen nociones de traducción y de traductología, pues deben haber aprobado la asignatura de Traducción I en la misma dirección y han cursado, generalmente, asignaturas de traducción a la vista, de traductología y/o de traducción en su otra lengua extranjera. No existe un canon fijo de tipos de texto o temas que deben tratarse en esta asignatura, pero una guía interna sugiere la traducción de textos turísticos, de textos de opinión y de textos de divulgación. Nosotros hemos seguido esta recomendación aunque el último género, los textos divulgativos, solo llegaron a tratarse durante las sesiones en el aula y no fueron objeto de ninguna entrega.

El grupo con el que se realizó el proyecto didáctico estaba formado por doce estudiantes con edades comprendidas entre los 20 y 30 años, nueve de los cuales tenían el alemán como lengua materna, mientras dos son de lengua materna italiano y una de lengua materna española, estos últimos con un nivel

de alemán divergente. Solo dos estudiantes habían elegido el español como primera lengua extranjera, ocho lo habían elegido como segunda lengua extranjera y dos estudiantes cursaban la asignatura como requisito para poder realizar el máster, dado que uno de ellos provenía de otros estudios de Grado y el otro de otro país. El grupo estaba formado, pues, por once chicas y un chico, proporción esta muy habitual en las clases de traducción de nuestra Universidad. Para mantener el anonimato de los estudiantes, usaré siempre el género masculino a partir de ahora, puesto que éste no desempeña ningún papel en el presente estudio.

CAPÍTULO 9: PARÁMETROS DE REALIZACIÓN

9.1. Procedimiento aplicado

Como ya hemos mencionado anteriormente, llevamos varios años aplicando procedimientos de auto-revisión en nuestras clases de lengua y de traducción. En concreto, realizamos un proyecto piloto cuyo procedimiento coincide en los principales puntos con el del presente proyecto didáctico en la misma asignatura el semestre anterior con un grupo de estudiantes cuya lengua materna no era el alemán. Presentamos los resultados de este proyecto piloto en el Simposio STIAL en Salamanca en abril de 2015 (Schmidhofer, 2015).

En el marco del presente proyecto didáctico, se aplicó un procedimiento que comprende los siguientes pasos:

1. Evaluación diagnóstica: durante la primera sesión de clase, la docente pidió a los estudiantes que realizaran una traducción de un texto breve representativo del primer género textual que se trataría durante el curso con el objetivo de recabar información sobre el grado de competencia traductora de los estudiantes²⁸⁹. Asimismo, se les pidió que contestaran unas breves preguntas acerca de su concepción de la traducción, las estrategias que aplicaban para conseguir una buena traducción y las estrategias de enseñanza que consideraban útiles para fomentar la competencia traductora de los estudiantes²⁹⁰.
2. Análisis y corrección en grupos de algunos errores observados en la traducción del texto de evaluación diagnóstica en clase. Para tal fin, la docente extrajo muestras de las traducciones entregadas, sin indicar el nombre del autor, que contenían errores de diversa índole señalados con aquellas marcas de corrección que también se utilizarán para corregir las entregas²⁹¹. Esta actividad respondía al objetivo general de sentar las pautas para las entregas individuales y que pueden desglosarse de la siguiente forma:

²⁸⁹ Vid. anexo 2.

²⁹⁰ Vid. epígrafe 10.3.1.

²⁹¹ Vid. anexo 2.

- ⇒ familiarizar a los estudiantes con los objetivos y el nivel de exigencia del curso;
 - ⇒ familiarizar a los estudiantes con los tipos de errores y las marcas de corrección;
 - ⇒ fomentar la reflexión y el debate acerca de problemas de traducción, posibles soluciones y diferentes estrategias para alcanzar una solución apropiada;
 - ⇒ fomentar la capacidad de validar o descartar diferentes sugerencias y explicar los motivos.
3. Entregas individuales: durante el curso, los estudiantes realizaron tres entregas individuales de unas 500 palabras cada una²⁹². Disponían de unos 10 días para su elaboración y la fecha de entrega de la versión inicial siempre se fijaba para después de una o dos sesiones de clase en las que se había tratado ese género textual con otro(s) texto(s). Las entregas se realizaron según el siguiente procedimiento:
- ⇒ entrega de la versión inicial junto con la guía de revisión;
 - ⇒ devolución de la versión inicial con marcas y comentarios;
 - ⇒ debate en clase acerca de algunas dificultades y posibilidad de retroalimentación individualizada en las tutorías;
 - ⇒ auto-revisión y entrega definitiva;
 - ⇒ calificación de la versión final.
4. Cuestionario final.

9.2. Cronograma

Debido a dos días festivos, la asignatura solo contó con 13 sesiones de clase de hora y media (2 horas lectivas) cada una. El cronograma completo de la asignatura se encuentra recogido en la tabla 11.

Observaciones acerca del cronograma:

- Los textos de las entregas se hallan incluidos en el apartado 9.3.
- Los textos para el trabajo en clase están recogidos en el anexo 3.

²⁹² Vid. epígrafe 9.3.

- Los estudiantes siempre disponían de más de una semana para realizar la primera versión, y de aproximadamente una semana para corregir sus textos. Con esto, queríamos darles suficiente tiempo para trabajar los textos con diligencia y para revisar sus primeros esbozos pasados unos días antes de entregarlos.
- La entrega y devolución de todos los textos se efectuó por correo electrónico.
- La devolución de la versión definitiva se hizo entre 3 y 7 días tras la recepción de los archivos.
- El trabajo con los textos en clase se efectuaba en debates abiertos en grupos pequeños o en el pleno. La docente intentaba establecer siempre un clima agradable y seguro en el que los estudiantes se sintieran libres de expresar su opinión y motivar a los estudiantes a valorar las diferentes sugerencias desde el punto de vista del destinatario de la traducción y justificar su opinión. Ella trató de transmitir que, en muchas ocasiones puede haber varias opciones correctas y que, en estos casos, la elección de una u otra depende de criterios subjetivos.
- En el caso de los textos %migración+, se repartieron dos textos distintos, cada uno a la mitad de la clase. Los estudiantes elaboraron un primer esbozo en casa, en el que se basaron para confeccionar una versión definitiva en clase en grupos de tres con compañeros que habían traducido el mismo texto. A continuación recibieron la versión de otro grupo que había trabajado el otro texto y adoptaron el papel de lectores analizando la coherencia del texto y su adecuación para el público de destino, y dieron retroalimentación a los autores.
- El examen final²⁹³, de una extensión de unas 250 palabras según las normas de la institución, comprendía un texto relacionado con los géneros textuales tratados. El examen final constituía el 50 %

²⁹³ Vid. anexo 4.

de la nota, mientras el otro 50 % se obtenía de la media de las tres entregas.

Sesión	Género textual	Trabajo en clase	Trabajo fuera de clase
1	Noticias sobre turismo	Presentación de los contenidos, los objetivos y los procedimientos de la asignatura Evaluación diagnóstica	Preparación del primer texto para el trabajo en clase (texto 1 de clase: <i>Elche</i>)
2	Noticias sobre turismo	Análisis y corrección de errores de la evaluación diagnóstica Debate entre todos de las dificultades encontradas en el texto <i>Elche</i>	Realización de la entrega 1 Preparación del segunda texto para el trabajo en clase (texto 2 de clase: <i>Córdoba</i>)
3	Noticias sobre turismo	Finalización del texto <i>Elche</i>	Finalización de la primera versión de la entrega 1
4	Noticias sobre turismo / Guías turísticas culturales	Debate acerca de algunas dificultades halladas en las primeras versiones de la entrega 1 Debate en grupos pequeños y posterior análisis de dudas del texto <i>Córdoba</i>	Auto-revisión de la entrega 1 Preparación del tercer texto para el trabajo en clase (texto 3 de clase: <i>Burgos</i>)
5	Guías turísticas culturales	Finalización del texto <i>Córdoba</i> Debate en grupos pequeños y posterior análisis de dudas del texto <i>Burgos</i>	Realización de la entrega 2
6	Guías turísticas culturales	Debate en grupos pequeños y posterior análisis de dudas del texto <i>Burgos</i>	Finalización de la primera versión de la entrega 2 Preparación del cuarto texto para el trabajo en clase (texto 4 de clase: <i>Europa</i>)
7	Textos periodísticos de opinión	Debate acerca de algunas dificultades halladas en las primeras versiones de la entrega 2 Debate en grupos pequeños del texto <i>Europa</i>	Auto-revisión de la entrega 2
8	Textos periodísticos de opinión	Análisis de los problemas de traducción del texto <i>Europa</i> Debate acerca de diferentes escuelas traductológicas y aspectos ideológicos del lenguaje	Preparación del quinto texto para el trabajo en clase (textos 5a y 5b: <i>Inmigración</i>)
9	Textos periodísticos de opinión	Trabajo en grupos con los textos <i>Inmigración</i> : confección de una versión definitiva en clase	Realización de la entrega 3
10	Textos periodísticos de opinión	Finalización del trabajo en grupo con los textos <i>Inmigración</i> Debate de su adecuación con otro grupo que hace de lectores	Finalización de la primera versión de la entrega 3 Preparación del sexto para el trabajo en clase (texto 6: <i>Mezcla de géneros</i>)
11	Textos divulgativos	Debate acerca de algunas dificultades halladas en las primeras versiones de la entrega 2 Debate en grupos pequeños y posterior análisis de dudas del texto <i>Mezcla de géneros</i>	
12	Textos divulgativos	Finalización del texto <i>Mezcla de géneros</i> Evaluación del curso mediante el cuestionario y posterior debate	Auto-revisión de la entrega 3
13		Examen final	

Tabla 11: Cronograma de la asignatura

9.3. Textos de las entregas

Entrega 1 (498 palabras)

Übersetzungsauftrag: Übersetzen Sie folgenden Text für eine deutschsprachige Wirtschaftszeitung. Der Text soll in der Ausgabe vom 16. März erscheinen.

El turismo, ni mentarlo

**La principal industria andaluza pasa inadvertida en la campaña electoral
El sector registra cifras de récord y lucha contra la estacionalidad**

Esperanza Codina (Málaga), 6 MAR 2015



El turismo marcha tan bien en Andalucía que prácticamente pasa inadvertido en campaña electoral. Su principal escollo es la estacionalidad, algo a lo que no ayuda que el 38,3% (61.083) de las plazas hoteleras de la franja costera no esté disponible en temporada baja. La cifra es algo más baja que la del año pasado, pero insostenible para mantener la principal industria andaluza. El sector atraviesa un momento dulce gracias al buen comportamiento de los visitantes extranjeros y, sobre todo, a la recuperación del mercado nacional.

El año pasado fue el mejor desde que existen registros. Las pernотaciones, el indicador con el que se toma el pulso al negocio, alcanzaron los 57 millones, un 5,7% más que en 2013. Los viajeros alojados superaron los 18 millones y el tirón se repartió entre visitantes extranjeros (británicos y alemanes son mayoritarios) y españoles. Es en el mercado nacional donde Andalucía despunta: crece más que sus destinos competidores y abarca una cuota de mercado del 21,9% en pernотaciones, muy aventajado del segundo clasificado, la Comunidad Valenciana (13,9%). Lo que más preocupa es la dependencia excesiva de la temporada alta. "No hay una varita mágica, pero Andalucía tiene producto y potencia", destaca Gonzalo Fuentes, secretario de la Federación de Comercio, Hostelería y Turismo de CCOO Andalucía. Pone un ejemplo muy recurrente entre quienes se dedican a esto: se puede estar tomando el sol en una playa andaluza y hora y media más tarde, esquiendo en Sierra Nevada. O haciendo uso del amplio abanico de tratamientos de salud y belleza o disfrutando, sin más, del inmenso patrimonio cultural de la comunidad. La oferta es enorme y diversa.

Miguel Sánchez, empresario hotelero, coincide en el diagnóstico e invita a redoblar esfuerzos de promoción en los mercados de Estados Unidos y Canadá para captar más turistas. Igual que Fuentes, considera que es primordial luchar activamente contra la estacionalidad. "Se habla, pero debemos meternos en harina", ilustra Sánchez.

Fueron los turistas extranjeros *prestados* de las zonas en conflicto de la ribera sur del Mediterráneo los que ayudaron a mantener el sector en plena crisis, hasta que en mayo de 2013 la situación viró y comenzó el repunte de visitantes españoles, que ya no ha parado.

La tendencia al alza ha continuado en enero, aunque no todas las provincias se beneficiaron de la misma forma. Córdoba, por ejemplo, sufrió una leve caída de visitantes respecto a 2014, más notable en el caso de Huelva, y Granada, Málaga y Sevilla registraron aumentos muy elevados. Las expectativas para 2015 son enormes en Andalucía. "Hacia muchos años que no pasaba esto", cuenta Jorge González, director del hotel AC Málaga Palacio, que ya alcanza el 80% de reservas para Semana Santa. Tiene también operaciones cerradas para julio y agosto. "Lo que me preocupa es si vamos a saber mantener esto".

- Comentarios acerca del texto:

El presente texto es un artículo periodístico sobre un tema político-económico que se dirige a un público general. El artículo constata al principio que el turismo recibe solo atención marginal en la presente campaña electoral y describe, a continuación, la situación actual del sector turístico en Andalucía con un análisis de las causas y tendencias para el futuro.

Las dificultades que prevemos para su traducción son las siguientes:

- Los estudiantes deberán adaptar el texto a los destinatarios germanoparlantes (explicaciones de conceptos y eventos) y tener en cuenta la deixis de la publicación del TO y del TM.
- Los estudiantes deberán conocer o informarse sobre eventos políticos acontecidos en los últimos años en la zona del Mediterráneo para comprender algunas partes del texto.
- Los estudiantes deberán ser capaces de analizar correctamente el texto a nivel sintáctico, pues este muestra una cierta complejidad en algunos fragmentos textuales.
- Los estudiantes deberán entender la terminología económica general del texto y encontrar equivalentes apropiados en LM.
- Los estudiantes deberán entender la fraseología del texto y expresar lo mismo en LM de forma natural e idiomática.
- Los estudiantes deberán alcanzar una redacción fluida en LM, adecuada para un artículo periodístico.

Entrega 2 (470 palabras)

Übersetzungsauftrag: Das Reisemagazin Í50 ciudades españolas para viajar a la Edad MediaÍ soll als Reiseführer (Taschenbuchformat) für den deutschen Markt übersetzt werden. Als Probeübersetzung sollen Sie das Vorwort und den Text über Baiona übersetzen.

50 ciudades españolas para viajar a la Edad Media

A pesar de que nuestro patrimonio histórico y artístico ha vivido todo tipo de vicisitudes y agresiones, casi en toda España hay vestigios de nuestro pasado más remoto. Pero, sin duda, todo lo acontecido entre el siglo V (con la caída del Imperio Romano) y el XV (tras el descubrimiento de América), es decir, la época que conocemos como la Edad Media, es de una riqueza arqueológica y monumental inigualable. Viajar por nuestras tierras supone un permanente encuentro con impresionantes obras del románico y el gótico, tanto arquitectónicas como escultóricas y pictóricas.

Ese legado que se mantiene hoy en pie ha merecido que España sea el segundo país del mundo—detrás de Italia— con más lugares declarados Patrimonio de la Humanidad por la Unesco. Además, contamos con más de 20.000 monumentos relevantes repartidos por toda nuestra geografía. Aunque, si buscamos una seña de identidad patrimonial común a todas las comunidades autónomas, además del idioma, encontraremos la herencia del Medioevo. Numerosas localidades mantienen restos de la época y son muchas las ciudades y pueblos que aún conservan sus centros históricos como lo construyeron y vivieron sus lejanos antepasados.

En el magacín 50 ciudades españolas para viajar a la Edad Media queremos poner de manifiesto ese enorme legado cultural y artístico con la elección de medio centenar de localidades que son un ejemplo claro de conservación del patrimonio histórico. Es una pequeña muestra, porque en la selección previa la lista era tan larga que se necesitaría un volumen de gran tamaño para recogerlas todas.

En cualquier caso, sí aseguramos un viaje a la Edad Media solo con la visita a una docena de las ciudades que figuran en este magacín.

BAIONA

Martín Alonso Pinzón y su tripulación llegaron a Baiona (Pontevedra) el 1 de marzo del año 1493. Entraron en el puerto y la localidad fue la primera en Europa que supo las novedades que traía el navegante: Cristóbal Colón había llegado a las Indias por la ruta occidental y regresaba con varios indígenas para dar prueba fehaciente del hecho. Cada año, en marzo, se celebra en las empedradas calles de su centro histórico La Arribada y en su puerto, durante todo el año, se puede visitar una réplica de *La Pinta*.

Desde el Atlántico, el perfil de Baiona se define como medieval desde la rotunda silueta de la fortaleza de Monterreal, un castillo construido en el siglo XIV en el límite occidental de la localidad, donde se cree que ya había una fortificación anterior del siglo X. Ahora acoge el Parador Nacional. El otro gran monumento del medioevo es la Colegiata de Santa María, de finales del siglo XII y de un estilo románico de transición con influencias cistercienses, fruto de la relación con el cercano Monasterio de Oia, otra visita ineludible.

· Comentarios acerca del texto:

Se trata de dos textos turísticos que forman parte de una guía de viajes de orientación histórico-cultural sobre el patrimonio medieval de España. El primero es un texto introductorio que resume la importancia del legado medieval en España y explica el formato del libro. El segundo comprende la descripción del patrimonio medieval de una ciudad española y la narración de

algunos hechos históricos que tuvieron lugar allí. Los estudiantes recibieron la guía completa como material de consulta.

Las dificultades que prevemos para su traducción son las siguientes:

- Los estudiantes deberán adaptar el texto al nuevo formato de publicación.
- Los estudiantes deberán adaptar el texto a los nuevos destinatarios.
- Los estudiantes deberán poseer o adquirir conocimientos básicos de historia.
- Los estudiantes deberán encontrar equivalentes apropiados para la terminología histórica.
- Los estudiantes deberán descodificar correctamente el texto a nivel sintáctico.
- Los estudiantes deberán alcanzar una redacción natural y fluida en alemán, que despierte interés en el lector por los contenidos del libro y los lugares descritos.

Entrega 3 (518 palabras)

Übersetzungsauftrag: Folgender Text soll am Sonntag, den 14.Juni in der Zeitung *Die Presse* erscheinen. Unter dem Text ist vermerkt: von Marwan Burini, Mitglied der diplomatischen Mission Palästinas in Spanien, ursprünglich erschienen am 28.Mai 2015 in der spanischen Tageszeitung *El País*.

Responsabilidad europea en Palestina

El reconocimiento del Estado palestino es un importante paso que puede ayudar a la resolución del conflicto. Si volvemos la mirada a la historia, algo necesario para entender el presente, vemos que el origen del conflicto entre palestinos e israelíes tiene sus raíces en Europa. Puede parecer una afirmación confusa, pero recordemos los hechos. El primer Congreso Sionista Mundial se celebró en Basilea (Suiza) en agosto de 1897, organizado y presidido por Theodor Herzl, fundador del sionismo moderno. En este congreso se fraguó la idea del establecimiento de un hogar nacional para los judíos en Palestina. Pocos años después, en 1917, Gran Bretaña se manifestó favorablemente sobre la creación de un Estado judío en Palestina, mediante la denominada *declaración Balfour*, nombre de su entonces Secretario de Relaciones Exteriores, Arthur James Balfour. No menos importante fue la persecución sufrida por los judíos en el viejo continente, iniciada a finales del siglo diecinueve en la Rusia zarista y continuada bajo la ocupación nazi de Europa con su culminación en el Holocausto. Miles de judíos europeos huyeron de Europa. Uno de sus destinos fue Palestina, presentada por el movimiento sionista y la Agencia Judía de colonización como la tierra prometida y vacía, negando así la existencia del pueblo palestino asentado en su propia tierra.

El destino del pueblo palestino fue decidido muy lejos de su tierra. Es más, la partición de su territorio, en 1947, buscaba subsanar un problema europeo, creando otro problema en la periferia del sistema internacional de la época. En este contexto, en el que se originó la cuestión palestina, cobra sentido recordar la responsabilidad política e histórica de las principales potencias europeas. Pero visto desde el presente y con perspectivas de futuro, son muchas más las razones e intereses que deberían animar a Europa a tener una mayor implicación y protagonismo en la resolución del conflicto.

De hecho, Europa goza de un notable peso económico entre las dos partes del conflicto. Es el segundo mayor donante de la Autoridad Palestina y el principal socio comercial de Israel. Pero no ha sabido traducir su considerable estatura económica en una medida política semejante. Reconocer el Estado de Palestina puede ser un primer paso en esa dirección, siguiendo la trayectoria de Suecia en octubre del año pasado y la más recientemente adoptada por el Vaticano. Este reconocimiento también gozaría de un gran apoyo político, pues muchos parlamentos europeos instaron a sus respectivos gobiernos a adoptar esa decisión.

El reconocimiento del Estado de Palestina por los Estados europeos sería un respaldo muy significativo a la solución de los dos Estados, cuestionada por el propio primer ministro israelí, Netanyahu, y su Gobierno. Al mismo tiempo remitiría un mensaje político claro y contundente, tanto a palestinos como a israelíes, con objeto de desbloquear la actual situación.

En un momento crucial en la región, donde la frustración de las expectativas depositadas en los aires de cambio político ha dejado paso al radicalismo y la violencia, con su apoyo al Estado palestino, Europa se mostraría coherente con sus principios políticos y consciente de la responsabilidad que tiene frente al pueblo palestino.

· Comentarios acerca del texto:

Se trata de un texto periodístico de temática político-histórica, en concreto, sobre el reconocimiento del Estado palestino por parte de los países europeos. El texto fue escrito por un diplomático palestino, miembro de la delegación palestina en Madrid, y publicado en un diario español.

Las dificultades que prevemos para su traducción son las siguientes:

- Los estudiantes deberán realizar alguna adaptación para los destinatarios del TM aunque en principio el tema no está directamente relacionado con ninguna de las dos culturas.
- Los estudiantes deberán poseer o adquirir conocimientos básicos de historia y política sobre los acontecimientos actuales y pasados de la región en cuestión.
- Los estudiantes deberán encontrar equivalentes apropiados para la terminología histórica y política.
- Los estudiantes deberán descodificar correctamente el texto a nivel sintáctico que, en algunos fragmentos, muestra una alta complejidad.
- Los estudiantes deberán reproducir el tono del texto que busca informar el lector sobre el trasfondo político de la cuestión palestina y convencerle acerca de la responsabilidad de los Estados europeos.
- Los estudiantes deberán alcanzar una redacción natural y fluida en alemán.

9.4. Guía de revisión

En la descripción de la asignatura se estableció que los estudiantes tendrían que entregar la siguiente guía de revisión (cuadro 11) con comentarios acerca de las dificultades encontradas y una descripción del proceso de búsqueda de soluciones junto a la primera versión de las entregas. Esta guía se puso a disposición de los estudiantes en el campus virtual al inicio de la asignatura. Incluimos aquí su versión en alemán con la traducción de los diferentes apartados al español.

- Comentarios acerca de la guía de revisión:

El objetivo principal de la guía de revisión consiste en motivar a los estudiantes a adquirir buenas prácticas de auto-revisión, centrando su atención en determinados aspectos durante la revisión. En los debates en clase, la

docente esbozó un procedimiento de revisión, efectivo en su experiencia, que consiste en leer repetidamente del texto final, prestando atención a un aspecto determinado en cada lectura. De esta manera, la primera lectura podría centrarse en el cotejo entre TO y TM, la segunda en la coherencia y cohesión del TM, la tercera en aspectos formales del TM y la última en la idiomática y el estilo del TM.

El segundo objetivo puede describirse como la recogida de información sobre los problemas de traducción y sobre las estrategias de consulta para abordarlos en el debate en clase. Esto incluye también un inventario de las obras de consulta utilizados para analizar en clase su utilidad y también sus peligros, pues uno de los problemas con los que lidiamos los docentes de traducción, sobre todo en las fases iniciales del itinerario formativo, es el uso indiscriminado de diccionarios bilingües y la autoridad que estos ejercen sobre los estudiantes. Por eso, los peligros de estas fuentes de consulta han sido objeto de debate en esta asignatura y muchas otras que hemos impartido.

En el apartado de gramática se incluyó un listado de aspectos gramaticales que causan frecuentes problemas entre los estudiantes hispanohablantes a la hora de redactar en alemán. Por ello, queremos motivar a estos estudiantes a revisar sus textos con especial atención a los aspectos listados. En este curso solo había un estudiante de lengua materna española y dos de lengua materna italiana. Sin embargo, el listado era apropiado para todos los estudiantes de lengua materna no alemana del curso dado que, debido a la cercanía entre el español y el italiano, los problemas gramaticales entre estudiantes de estas dos lenguas maternas suelen coincidir.

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen
Guía para revisar traducciones

Kohärenz und Leserbezug:

überprüft? ja/nein

Coherencia y adaptación al destinatario: comprobado sí/no

Kommentare:

Comentarios:

Rechtschreibung:

Ortografía:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

¿Qué programas de corrección ortográfica y/u obras de consulta se utilizaron?

Kommentare:

Comentarios:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Léxico/Expresión/Idiomaticidad:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

¿Qué palabras y/o expresiones generaron dudas?

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

¿Qué opciones eligió? ¿Por qué?

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

¿Qué obras de consulta utilizó?

<p>Grammatik: Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? <i>¿Qué estructuras generaron dudas? ¿Qué obras de consulta usó?</i></p>	
<p>Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte: <i>Compruebe los siguientes aspectos antes de entregar el texto:</i></p> <p>Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache Solo para estudiantes con lengua materna no alemana</p> <p>Genus der Substantive / <i>Género de los sustantivos</i> Deklination der Substantive und Pronomen <i>Declinación de sustantivos y pronombres</i> Deklination der Adjektive / <i>Declinación de los adjetivos</i> Gebrauch der Präpositionen / <i>Uso de las preposiciones</i> Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive <i>Declinación de los sustantivos que siguen a las preposiciones</i> Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall) <i>Uso de los pronombres de relativo (género, caso)</i> Konkordanz Subjekt – Verb / <i>Concordancia sujeto – verbo</i> Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz <i>Posición del verbo en las frases principales y subordinadas</i> Konjunktionen (insbesondere als/wenn) <i>Conjunciones (especialmente als/wenn)</i> Verben mit Präpositionen / <i>Verbos con preposición</i> Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs) <i>Verbos modales (especialmente müssen/sollen y la posición del infinitivo)</i></p>	<p>ja / nein</p>

Kommentare:
Comentarios:

9.5. Clasificación y corrección de los errores

El sistema de clasificación de errores que hemos utilizado en la asignatura y en el presente proyecto combina dos aspectos diferentes que se influyen y limitan mutuamente:

1. Nuestra propia idea acerca de la traducción y, por ende, de la evaluación de la misma, que hemos expuesto en el apartado 7.1 y que integra aspectos de los diferentes sistemas de valoración y evaluación presentados en los capítulos 1 a 3.
2. El sistema de evaluación promovido por la institución que, a pesar de no ser de uso obligatorio, es utilizado por muchos docentes, con leves modificaciones según preferencias individuales, por lo que los estudiantes conocen este sistema en alguna de sus variantes, lo que facilita su explicación y aceptación.

El resultado es el esquema de categorías, marcas y puntos que mostramos en la tabla 12²⁹⁴.

· Observaciones acerca de la tabla:

- La última categoría (disposición gráfica del texto, E) no se tuvo en cuenta durante el análisis de errores, pues aunque somos conscientes de la importancia de que los estudiantes aprendan a mantener el formato original de los textos, estos errores no constituyen errores traductológicos ni lingüísticos, que son aquellos que se analizaron en el presente proyecto. Asimismo, los TO entregados a los estudiantes ya habían sido modificados ligeramente por la docente con lo que el formato original ya estaba alterado. Asimismo, no queríamos abrumar a los estudiantes con un exceso de categorías y errores por lo que hemos limitado el análisis de estos aspectos a los debates en clase.
- Limitamos la señalización a aquellos errores que consideramos como *intersubjektiv nachvollziehbar*, es decir, errores en los que

²⁹⁴ Para mantener la coherencia lingüística de este texto, se incluyen las traducciones al español de las diferentes categorías y explicaciones. Durante la realización del proyecto se utilizó la tabla únicamente en alemán.

existe una alta probabilidad de que los estudiantes, mediante el análisis y la consulta de fuentes, puedan verificar su incorrección o inapropiación. Por ello, renunciamos expresamente a la categoría de %estilo+ en nuestras correcciones, debido a que la valoración del estilo tiene inevitablemente un cariz subjetivo, y centramos la corrección, en el plano de la expresión, a aquellos casos que claramente infringen la idiomaticidad de la LM. Estos se encuentran comprendidos en la categoría %expresión (A)+. El análisis de aspectos estilísticos se realizó en el marco de los debates en el aula puesto que estos permiten un intercambio más directo con la posibilidad de defender o descartar las diferentes opciones propuestas.

- En casos que nos parecían dudosos en términos de interpretación del TO, de transferencia o de aceptabilidad o comprensibilidad en el TM, recabamos siempre una segunda opinión que podía ser de un compañero de profesión, de un hablante nativo de alguno de los dos idiomas, de un experto en el tema o de potenciales lectores del TM.
- En caso de duda acerca de aspectos formales recurrimos al diccionario DUDEN, a pesar de los inconvenientes ya mencionados, por ser la obra de consulta sobre lengua alemana de más prestigio.
- Mencionamos expresamente el uso de las comillas, que en alemán se colocan abajo en la apertura de la cita y arriba en el cierre, debido a que en los últimos años hemos observado un aumento en el uso de comillas inglesas en textos de lengua alemana, por lo que queríamos recalcar este aspecto.
- Por último, como las versiones finales de las entregas se calificaron, y estas calificaciones se utilizaron para obtener una nota final, asignamos puntos a las diferentes categorías. También en este caso, seguimos a grandes rasgos las sugerencias de la institución académica. En las categorías que comprenden

diferentes puntuaciones, se tenía en cuenta el impacto del error en el valor comunicativo del texto. Como en el examen final de 250 palabras permitimos hasta 20 puntos negativos para aprobar, decidimos permitir el mismo número de puntos en las entregas, puesto que la extensión del texto era aproximadamente el doble, pero los estudiantes contaban con la herramienta de la auto-revisión para mejorar sus textos. Dado que el sistema de calificación no es objeto de esta investigación, no se muestran los puntos asignados en los trabajos recogidos en el anexo 1.

El sistema completo de correcciones se puso a disposición de los estudiantes a principios del semestre a través del campus virtual para que lo pudieran consultar en cualquier momento durante el proceso de revisión.

Kommunikative Situation <i>Situación comunicativa</i>	Ad	Adressatenbezug: Anpassungen des Texts an die Empfängergruppe des übersetzten Texts (Erweiterungen zur Erklärung von Konzepten, Anpassungen der Deixis etc.) <i>Adecuación al público: adaptación del texto a los destinatarios del TM (adición de explicaciones, adaptaciones deícticas, etc.)</i>	2 FP
	Tk	Textsortenkonventionen: Anpassungen an das in der Zielkultur übliche Format dieser Textsorte (Anordnung, Verwendung von bestimmten grammatikalischen Merkmalen etc.) <i>Convenciones del género textual: adaptaciones al formato común del género textual en la cultura de llegada (disposición, utilización de rasgos gramaticales, etc.)</i>	2 FP
	Kk	Kulturelle Konventionen: Anpassungen einzelner Elemente an die Zielkultur: Mengenangaben etc. <i>Convenciones culturales: adaptación de elementos aislados a la cultura de llegada: medidas, etc.</i>	2 FP
Wiedergabe des Inhalts <i>Transmisión del contenido</i>	C	Kohärenz/Kohäsion: klare, logische Verbindung zwischen einzelnen Textteilen, eindeutiger Einsatz von Verweiswörtern (z.B. das) <i>Coherencia/cohesión: conexión clara y lógica entre las diferentes partes del texto y uso inequívoco de diferentes pronombres</i>	2 FP
	I	Inhalt: Wiedergabe des Inhalts auf denotativer und konnotativer Ebene (unter Berücksichtigung von aufgrund der kommunikativen Situation des Zieltexts vorgenommenen Änderungen) <i>Contenido: reproducción del contenido a nivel denotativo y connotativo (teniendo en cuenta las modificaciones realizadas debido a la situación comunicativa del TM)</i>	1-3 FP
	L	Lexik: Wahl einzelner allgemeinsprachlicher Wörter; Wortwahl beeinträchtigt Verständnis <i>Léxico: elección de palabras individuales del léxico general; una elección errónea merma la comprensibilidad del texto</i>	1-2 FP
Sprachliche Richtigkeit des zielsprachlichen Texts <i>Corrección lingüística del TM</i>	A	Ausdruck: Idiomatische Richtigkeit von Wendungen, Sprichwörtern, Kollokationen, in der Zielsprache unübliche Ausdrucksweise <i>Expresión: corrección idiomática de giros, proverbios, colocaciones, orientación en el habla del LM</i>	1-2 FP
	G	Grammatik: grammatikalische Richtigkeit des Zieltexts (im Zweifelsfall nach DUDEN) <i>Gramática: corrección gramatical del TM (en caso de duda, según DUDEN)</i>	1FP
	R	Rechtschreibung (im Zweifelsfall nach DUDEN) <i>Ortografía (en caso de duda, según DUDEN)</i>	0,5 FP
	Z	Zeichensetzung, inkl. Anführungszeichen (im Zweifelsfall nach DUDEN) <i>Puntuación, incluidas las comillas (en caso de duda, según DUDEN)</i>	0,5 FP
Grafische Gestaltung <i>Disposición gráfica</i>	E	Absätze, Leerzeichen, Fett- und Kursivschreibung, Fotos, Layout <i>Párrafos, espacios, negrita y cursiva, fotos, disposición</i>	0,5 FP

Tabla 12: Sistema de corrección

En la corrección de los errores se usaron los siguientes procedimientos:

1. las marcas que figuran en la tabla 12;
2. comentarios para facilitar la búsqueda de las posibles soluciones correctas. Los comentarios pueden clasificarse, por lo general, según las siguientes cuatro categorías:
 - ⇒ información concreta sobre la naturaleza del error: especificación de la categoría del error gramatical (declinación, sintaxis), indicación concreta sobre la distorsión del sentido (omisión, etc.);
 - ⇒ explicación de por qué una formulación o un lema son inapropiados;
 - ⇒ pregunta sobre el motivo de una elección léxica o formulación concreta;
 - ⇒ orden concreta para subsanar el error o para investigar el significado o uso de un lema o una estructura.
3. corrección directa en aquellos casos que no consideramos *intersubjektiv nachvollziehbar*. Se trata, por lo general, de errores en el plano de la expresión o de cuestiones estilísticas. En algunos casos, se utilizó la corrección directa para evitar la acumulación de marcas en un mismo párrafo, de modo que el estudiante no se sintiera abrumado y desmotivado por el trabajo de revisión.

Con respecto a la corrección, nos parece preciso destacar que no siempre es fácil adjudicar un error a una de las categorías preestablecidas, debido a que estas se solapan, y a que un mismo error puede enfocarse desde diferentes perspectivas. Este problema es propio de la corrección de traducciones y textos mediante el uso de marcas. Para evitar confusiones, es muy importante que el corrector sea lo más coherente posible en el uso de las marcas de corrección, y debata este aspecto con los estudiantes en las sesiones de clase, en caso de dudas.

Asimismo, nos gustaría detallar por qué hemos recurrido a un sistema analítico a pesar de que en el paradigma del EEES se favorece la evaluación

por rúbricas. Además del hecho de que el sistema analítico es de uso común en nuestra institución, se amolda al objetivo de señalar todas las incorrecciones encontradas. En cambio, las rúbricas, al valorar la traducción en su conjunto, no se prestan a una valoración de errores individuales. Asimismo, la valoración de la traducción por rúbricas en semestres anteriores nos ha mostrado que la elección de entre 4 descriptores de una categoría lleva a inevitables inconsistencias entre los diferentes trabajos valorados dentro de un mismo grupo.

9.6. Metodología de análisis

En el análisis de los datos, emplearemos tanto el método cuantitativo como el cualitativo porque esta combinación nos permite enfocar los resultados desde perspectivas diferentes.

El método cuantitativo se usará para obtener datos estadísticos de los errores y su corrección en las versiones inicial y final. Para ello, una vez efectuadas las correcciones de ambas versiones, se realizará un recuento manual en el que se adjudican los errores encontrados a las diferentes categorías de análisis, distinguiendo entre errores corregidos correctamente o eliminados, errores no corregidos y errores corregidos erróneamente.

Las tres categorías del tratamiento de los errores por parte de los estudiantes se distinguirán según los siguientes criterios:

- ⇒ Se considerará un error como corregido correctamente/eliminado cuando la oración de la versión final no contiene ningún error de esta categoría relacionado con el error marcado en la versión inicial. Si el error en esta categoría desaparece y se da un error en otra categoría aparecido durante la corrección pero no directamente imputable a esta, se clasificará el error original como corregido y el error nuevo como nuevo error de la versión final.
- ⇒ Se considerará un error como no corregido cuando no se observa ningún cambio en el fragmento marcado por la docente.
- ⇒ Se considerará un error como corregido erróneamente si se observan cambios en el fragmento en cuestión, pero estos

cambios, aunque pueda apreciarse una mejora frente a la versión inicial, no se consideran suficientes para dar la versión definitiva por buena²⁹⁵.

⇒ Se considerarán errores nuevos todos aquellos que no fueron inducidos directamente por las marcas y/o comentarios de la docente. Si, por ejemplo, se marca un fragmento con Z (error de puntuación) debido a una coma sobrante y el estudiante, en lugar de eliminar la coma errónea, introduce una coma adicional en un lugar donde no corresponde en este mismo fragmento, se considerará una mala corrección porque el error fue, con toda probabilidad, inducido por la marca de la docente. En cambio, si, por ejemplo, aparece un error gramatical (G) nuevo en un fragmento reformulado para subsanar un error de contenido (I), este no necesariamente está relacionado con las marcas, por lo que se considerará como un error nuevo.

Asimismo se contabilizarán los errores nuevos observados en la versión final y se sumará el total de errores presentes en la versión final. Mediante el programa Microsoft Excel se obtendrán las sumas y los porcentajes de los errores, tanto los valores globales como los valores según entrega, categoría y estudiante.

La metodología cuantitativa se utilizará también en el análisis de las respuestas del cuestionario final, que comprende tres preguntas con cuatro opciones para marcar el grado de acuerdo o desacuerdo.

El método cualitativo se utilizará para estudiar algunos aspectos concretos de las entregas que no pueden cuantificarse ejemplificando los mismos con extractos relevantes. Dichos aspectos comprenden las respuestas de los estudiantes ante las marcas y comentarios de corrección, de los que se analizan en concreto los posibles problemas en la interpretación de las marcas y su reacción a los comentarios hechos por la docente. Asimismo, centraremos el análisis en los errores observables en las versiones 2 (tanto aquellos errores que se han corregido mal como errores nuevos que aparecen en las versiones

²⁹⁵ Vid. epígrafes 10.2.3. y 11.1.

finales) y en los cambios adicionales realizados por los estudiantes sin que fueran motivados por marcas o comentarios. El análisis cualitativo de las entregas abarca asimismo un estudio de la respuesta de los estudiantes ante problemas de traducción comparables a lo largo de la asignatura y un inventario de las estrategias de corrección observadas.

También se analizarán, de forma cualitativa, las respuestas de los estudiantes en los cuestionarios inicial y final, puesto que, de esta manera, se podrán conocer tanto la idea de los estudiantes acerca de la traducción en general como su opinión sobre el procedimiento de corrección aplicado en el presente estudio.

CAPÍTULO 10: RESULTADOS

10.1 Análisis cuantitativo de los errores

Presentamos aquí los datos obtenidos tras el recuento y posterior análisis estadístico de los errores observados en las entregas (versiones 1 y 2). Presentamos un análisis de los datos globales (10.1.1.), una comparación entre las distintas categorías (10.1.2.) y una comparación entre los diferentes estudiantes, además de su evolución a lo largo de la asignatura (10.1.3.).

10.1.1. Datos globales

Estos son los datos globales obtenidos en el análisis de las tres entregas:

		Número de errores	Errores en %
Entrega 1	Errores en versión 1	301	
	Corregidos correctamente/eliminados	232	77,08
	No corregidos	18	5,98
	Corregidos erróneamente	51	16,94
	Nuevos en versión 2	32	
	Errores en versión 2 (% de la versión 1)	101	33,56
Entrega 2	Errores en versión 1	297	
	Corregidos correctamente/eliminados	242	81,48
	No corregidos	16	5,39
	Corregidos erróneamente	39	13,13
	Nuevos en versión 2	32	
	Errores en versión 2 (% de la versión 1)	87	29,29
Entrega 3	Errores en versión 1	292	
	Corregidos correctamente/eliminados	248	84,93
	No corregidos	5	1,71
	Corregidos erróneamente	39	13,36
	Nuevos en versión 2	38	
	Errores en versión 2 (% de la versión 1)	82	28,08
Entregas (total)	Errores en versión 1	890	
	Corregidos correctamente/eliminados	722	81,12
	No corregidos	39	4,38
	Corregidos erróneamente	129	14,49
	Nuevos en versión 2	102	
	Errores en versión 2 (% de la versión 1)	270	30,34

Tabla 13: Datos globales del análisis

El número total de errores obtenido asciende a 890 y se reparte de manera casi equitativa a lo largo de las tres entregas. Se puede apreciar un ligerísimo descenso en el número total: del 1,3 % de la segunda entrega con respecto a la primera, del 3 % de la tercera entrega respecto a la primera y del 1,7 % de la tercera entrega con respecto a la segunda. Aunque este descenso es continuo, lo consideramos insignificante en vista de los muchos factores individuales que influyen en la realización (exitosa) de una traducción, como los conocimientos previos, aspectos psíquicos como la motivación, la concentración o el cansancio al igual que la extensión y la dificultad del texto. Con respecto a esto último, nos gustaría subrayar que no existe ninguna forma de medir la ~~%~~ dificultad de un texto. En relación con la extensión, nos parece interesante señalar que se ha producido un descenso del 3 % en el número total de errores entre la primera entrega y la tercera a pesar de que la longitud de la tercera entrega supera en un 4 % la de la primera.

Se puede afirmar que las marcas y comentarios hechos por la docente son considerados por los alumnos como órdenes para realizar cambios, pues solo en el 4,38 % del total de los errores se puede constatar que los estudiantes no realizaron ningún cambio en un fragmento señalado como erróneo.

La media de todos los errores corregidos correctamente o eliminados debido a cambios en el texto asciende al 81,12 %. En este aspecto también se aprecia un aumento significativo y continuo a lo largo de la asignatura, con un incremento de errores corregidos/eliminados que va del 77,08 % de la primera entrega pasando por el 81,48 % de la segunda entrega hasta alcanzar el 84,93 % en la tercera entrega, lo que, expresado en números absolutos, nos da 232 en la primera, 242 en la segunda y 248 en la tercera entrega. En porcentajes, esto se traduce en un crecimiento del 5,71 % en la segunda entrega respecto a la primera, del 4,23 % de la tercera entrega con respecto a la segunda y del 10,18 % de la tercera entrega con respecto a la primera. Este incremento es señal de un aumento en la conciencia entre los estudiantes acerca de la importancia de la corrección de los errores cometidos y de un

incremento en el esmero dedicado a las tareas de la asignatura, además de una exitosa adaptación a la dinámica de trabajo.

Asimismo, puede constatarse una caída significativa en el porcentaje de errores no corregidos, que va del 5,98 % en la primera entrega, descendiendo ligeramente (9,86 %) hasta situarse en el 5,39 % en la segunda entrega, para caer en picado hasta el 1,71 % en la tercera, lo que significa un descenso del 71,41 % con respecto a la primera entrega y del 68,27 % a la segunda. En números absolutos, en la última entrega, solo se quedaron 5 errores sin corregir (en comparación de los 18 en la primera entrega y 16 en la segunda entrega). Este descenso es, de nuevo, prueba de una subida en el esmero y la dedicación de los estudiantes conforme avanzaba la asignatura.

El porcentaje de errores que se intentaron eliminar, pero en los que los cambios realizados no condujeron a una desaparición de los mismos, asciende de media al 14,49 % del número total de los errores cometidos. También en este aspecto observamos un descenso notable del 22,5 % entre la primera y la segunda entrega, con números absolutos del 51 y 39 respectivamente. Este descenso, sin embargo, no continúa en la tercera entrega, en la que se constata un ligero ascenso del 1,75 % con respecto a la segunda, aunque se mantiene estable en números absolutos (39). La comparación entre la primera y la tercera entrega proporciona un descenso del 21,14 %. Opinamos que también en este aspecto existe una mejora visible en la actuación de los estudiantes. El estancamiento entre la segunda y la tercera entrega puede deberse a dos motivos. Puede ser indicio de que en esta fase de la formación todavía debe esperarse un residuo de errores debido al grado de desarrollo competencial; o puede deberse al hecho de que la primera y la segunda entrega pertenecen al mismo campo temático, por lo que los conocimientos adquiridos a lo largo de la asignatura habrían incidido positivamente en la revisión en la segunda entrega, mientras esta transferencia positiva no afectó a la tercera entrega, que pertenece a un campo temático diferente.

El número de errores nuevos cometidos es de 32 en las primeras dos entregas y de 38 en la última entrega. Esta evolución permite la observación de que durante los cambios efectuados es inevitable que se cometan errores

nuevos, lo que lleva a la conclusión de que, en general, la competencia de los estudiantes todavía no ha alcanzado el grado necesario para realizar revisiones sin correr el riesgo de añadir errores no presentes en la versión original.

Si comparamos el número de errores entre las versiones inicial y final, constatamos un descenso medio del 69,66 % entre las dos versiones. Es del 66,44 % en la primera entrega, del 70,71 % en la segunda y del 71,92 % en la tercera entrega lo que, expresado en números absolutos, nos da valores de 101 errores en la versión final de la primera entrega, 87 en la segunda y 82 en la tercera entrega. En términos evolutivos, se aprecia una mejora del 6,42 % entre la primera y la segunda entrega, del 1,71 % entre la segunda y la tercera y del 8,25 % entre la primera y la tercera. Estos datos muestran que no solo la mejora entre las versiones primeras y finales es significativa en todas las entregas sino que además se percibe una evolución positiva a lo largo de la asignatura.

En conclusión, el análisis de los datos globales muestra que el procedimiento de auto-revisión aplicado conduce, sin lugar a dudas, a una mejora del producto final. Asimismo, permite concluir que también incide positivamente en la conciencia acerca de la importancia de la revisión y la consecuente dedicación de los estudiantes a la revisión, lo que se manifiesta en la evolución del número de errores corregidos correctamente o eliminados, el descenso de errores no corregidos y las correcciones erróneas y un aumento en el porcentaje de mejora a lo largo de la asignatura.

Si comparamos estos datos con los que obtuvimos en el proyecto piloto, se observa una importante coincidencia en los datos globales. El porcentaje medio de errores corregidos correctamente/eliminados es del 80,54 % (frente al 81,12 % en el presente estudio), del 4,07 % de errores no corregidos (frente al 4,38 %) y del 15,38 % de errores corregidos erróneamente (frente al 14,49 %). El porcentaje global de mejora es del 70,59 % (frente al 69,66 %). En los datos del proyecto piloto no se observa, sin embargo, ninguna tendencia evolutiva clara sino más bien un vaivén de ascensos y descensos entre las diferentes entregas.

10.1.2. Datos según categorías

Tras analizar los datos obtenidos en su conjunto, realizaremos, a continuación un análisis pormenorizado según las categorías de clasificación de errores establecidos en el sistema de corrección. El número total de errores cometidos se reparte de la siguiente manera, según las diferentes categorías:

Ad	Tk	Kk	C	I	L	A	G	R	Z
3,71	1,35	0	2,81	18,2	19,78	17,64	17,3	8,99	10,22

Tabla 14: Porcentaje sobre el total de errores según categorías

Este reparto muestra que el mayor número de errores se da en las categorías relacionadas con la transmisión del contenido (C, I, L), con un total del 40,79 %, y relacionadas con la corrección lingüística (G, R, Z), con un total del 36,51 %. La categoría A, aunque asignada a la corrección lingüística del TM en nuestro sistema de corrección, guarda relación con ambas áreas. Es obvio que la no detección de la falta de idiomática está vinculada con la apreciación de la corrección/adecuación lingüística en la LM; sin embargo, al mismo tiempo, muchos errores de expresión son inducidos por el TO y el deseo de no alejarse de este para transmitir correctamente su significado. La proporción de errores pragmáticos es pequeña, un 5,06 %. Esto se debe, en nuestra opinión, al hecho de que los textos tratados, de fuerte carácter informativo (según la tipología de Reiß, 1971), no requerían de muchas adaptaciones pragmáticas en el TM.

Las siguientes dos tablas muestran los errores por categorías, tanto en números absolutos (tabla 14) como en porcentajes (tabla 15).

	Ad	Tk	Kk	C	I	L	A	G	R	Z
Errores en versión 1	33	12	0	25	162	176	157	154	80	91
Corregidos correctamente/ eliminados	25	10	0	20	117	150	128	135	70	67
No corregidos	0	0	0	1	5	2	10	4	2	15
Corregidos erróneamente	8	2	0	4	40	24	19	15	8	9
Nuevos en versión 2	0	0	0	4	10	15	12	34	10	17
Errores en versión 2	8	2	0	9	55	41	41	53	20	41

Tabla 14: Errores según categorías (números absolutos)

	Ad	Tk	Kk	C	I	L	A	G	R	Z
Errores en versión 1	100	100	0	100	100	100	100	100	100	100
Corregidos correctamente/ eliminados	75,76	83,33	0	80	72,22	85,23	81,53	87,66	87,5	73,63
No corregidos	0	0	0	4	3,09	1,14	6,37	2,6	2,5	16,48
Corregidos erróneamente	24,24	16,67	0	16	24,69	13,64	12,1	9,74	10	9,89
Errores en versión 2 (% de la versión 1)	24,24	16,67	0	36	33,95	23,3	26,11	34,42	25	45,05

Tabla 15: Errores según categorías (porcentajes)

El análisis de los errores por categorías muestra que, en las categorías pragmáticas, los estudiantes han intentado corregir todos los errores marcados, lo que es señal de una alta conciencia generalizada acerca de la importancia de los aspectos pragmáticos. El bajo número de errores de este tipo se debe al hecho de que los textos elegidos, de fuerte carácter informativo, no requieren muchas adaptaciones de tipo pragmático, que es, con toda probabilidad, el motivo por el que no se detectan errores nuevos de tipo pragmático en las versiones finales. El número de errores corregidos erróneamente es significativamente alto, lo que es indicio de que este aspecto competencial todavía debe mejorarse. Sin embargo, el número de errores absolutos detectados en estas categorías es tan bajo que los valores porcentuales deben analizarse con cautela.

En lo que se refiere a las categorías relacionadas con la transmisión del mensaje del TO (C, I, L), puede observarse que la categoría de contenido (I) no solamente es la que menos aciertos muestra, sino también es la de mayor

porcentaje de errores mal corregidos. Esto es indicativo de que la correcta descodificación del TO supone todavía un escollo importante en esta fase del itinerario formativo.

Esta tendencia, sin embargo, no es observable en las categorías de coherencia/cohesión (C) y léxico (L). En la primera de las dos, coherencia/cohesión (C), el número absoluto de errores solo asciende a 20, por lo que los resultados porcentuales deben interpretarse con cuidado. Los resultados significativamente mejores de la categoría léxico (L) frente a la categoría contenido (I) indican que para los estudiantes es más fácil corregir un error de transmisión de sentido, que se limita a la elección de una sola palabra, que la reformulación de un fragmento más extenso (I), pues en la categoría de léxico (L) no solo el porcentaje de correcciones acertadas (85,23 %) es mucho más alto que en la categoría de contenido (I), con un 72,22 %, sino que también el porcentaje de errores mal corregidos es mucho más bajo (13,64 % frente a 24,69 %), e incluso ligeramente inferior a la media de errores mal corregidos (14,49 %).

En la categoría de expresión (A), los datos no se alejan mucho de la media; solo es llamativo el número y el porcentaje de errores no corregidos (10 y 6,37 % respectivamente). No puede decirse a ciencia cierta cuál es el motivo de este elevado valor, pero podría suponerse que, al tratarse de la categoría más subjetiva, los estudiantes no detectan la inadecuación con la misma facilidad que en categorías con normas fijas como gramática (G) u ortografía (R), o categorías directamente vinculadas al TO como en el caso de contenido (I) o léxico (L).

En el ámbito de las categorías formales, observamos una importante disparidad entre las individuales categorías. Puede observarse que el número de errores gramaticales es notablemente mayor (G, 154) que el de errores ortográficos (R, 80) y de puntuación (Z, 91). Aunque la capacidad correctora en el ámbito gramatical es alta, con un 87,66 % de aciertos y solo un 9,74 % de malas correcciones, llama la atención el gran número de errores nuevos cometidos en esta categoría en las versiones 2, que asciende a 34. También en la categoría R, los aciertos (87,4 %) y las malas correcciones (10 %) están

por debajo de la media, lo que puede achacarse a la facilidad de corregir errores ortográficos con los medios disponibles hoy día. A diferencia de estas dos categorías, los valores de la categoría Z son malos en casi todos los aspectos. No solo es bajo el porcentaje de aciertos (73,63 %), sino también es altísimo el porcentaje de errores no corregidos (16,48 %). Aunque el número de errores mal corregidos es bajo (9,89 %) ²⁹⁶, se aprecia un número importante de errores nuevos en las versiones finales (17). Estos malos datos se deben, en nuestra opinión, al mal uso generalizado de los signos de puntuación entre la población (germanoparlante) y el mal dominio de sus reglas, incluso entre los estudiantes de traducción. Cabe señalar que los participantes en esta asignatura ya han cursado asignaturas de lengua alemana, en las que se trabaja el uso de la puntuación. Los datos muestran, sin embargo, que su correcto uso todavía no está consolidado.

Si comparamos el porcentaje de errores eliminados/corregidos correctamente a lo largo de las diferentes categorías, notamos que las categorías que mayor éxito muestran son las de gramática (G) y ortografía (R); dos categorías en las que existen reglas claras y obras de consulta fácilmente accesibles. Sin embargo, la categoría de puntuación (Z), también gobernada por reglas bastante claras, es de las peor paradas por los motivos ya expuestos anteriormente. La categoría que más se aleja de la media es la de contenido (I), con un valor del 72,22 %, lo que parece indicar que la correcta descodificación del TO todavía no está del todo desarrollada en esta fase del itinerario formativo. En las demás categorías no se aprecia una variación significativa con respecto a la media.

Si procedemos a analizar los errores no corregidos por categoría, llama la atención el liderato indiscutible de la categoría de puntuación (Z), imputable a la ya mencionada carencia de precisión en el uso de los signos de puntuación, con un porcentaje del 16,48 % sobre el total de errores cometidos en esta categoría. Le siguen las categorías de expresión (A) y de coherencia/cohesión (C), con un 6,37 % y un 4 % respectivamente; dos categorías en las que la apreciación subjetiva de la adecuación desempeña un papel importante. En las

²⁹⁶ No siempre es fácil diferenciar entre una corrección mala y una corrección ausente en el ámbito de las comas. Para más información, *vid.* 11.1.

categorías pragmáticas (Ad, Tk) no se quedó ningún error sin corregir, mientras que en las demás categorías los valores están por debajo de la media con un 3,09 % en la categoría de contenido (I), un 2,6 % en la categoría de gramática (G), un 2,5 % en la categoría de ortografía (R) y un 1,14 % en la categoría léxico (L).

Con respecto a los errores corregidos erróneamente, destacan las categorías de Adecuación al público (Ad) e I. Aunque los datos de la primera deben tomarse con cautela debido al reducido número de errores absolutos, son indicativos de que los estudiantes todavía no son capaces de percibir la traducción como un acto comunicativo en un momento fijado para unos destinatarios concretos, lo que requiere modificaciones en el texto realizadas específicamente para dichos destinatarios, y se aferran a la información contenida en el TO. El alto valor en la categoría de contenido (I) es muestra, como ya hemos destacado, de que la habilidad de descodificación en lengua extranjera todavía no está del todo desarrollada.

Queda, por último, el análisis de los índices de mejora entre las diferentes categorías. Aquí encontramos desviaciones importantes con respecto a la media, que es del 69,66 % entre las versiones inicial y final. La categoría que más se aleja de este valor es la categoría de puntuación (Z) con un porcentaje de mejora de solo 54,95 %. También por debajo de la media encontramos las categorías de C (64 %), G (65,58 %) e I (66,05 %). Algunos puntos porcentuales por encima de la media se sitúan las categorías A (73,89 %), R (75 %), Ad (75,76 %) y L (76,7 %). Es llamativo el alto valor de la categoría de convenciones del género textual (Tk) con un 83,33 % de mejora; sin embargo, debe tenerse en cuenta que el número absoluto de esta categoría es muy bajo (12), por lo que este valor no es del todo representativo.

Si contrastamos estos datos con los valores obtenidos en el proyecto piloto del que, debido a los bajos números absolutos en las categorías Ad, Tk, Kk y C, solo usaremos las categorías I, L, A, G y R²⁹⁷, observamos una coincidencia con los datos del presente proyecto en el bajo porcentaje de

²⁹⁷ En el proyecto piloto se renunció al uso de la categoría Z para la auto-revisión puesto que, al tratarse de una traducción inversa, habría conducido a una abrumadora acumulación de errores que podría haber sido nociva para todo el proceso de auto-revisión.

aciertos en la categoría I (75,47 %) y un alto porcentaje de errores mal corregidos (20,75 %). Asimismo, al igual que en el presente proyecto, se obtuvieron datos significativamente mejores en la categoría léxico (L) frente a la categoría contenido (I), con un 80,41 % de errores corregidos correctamente y un 12,37 % de errores corregidos erróneamente. También existe convergencia en los altos porcentajes de aciertos en las categorías formales, con un 86 % de aciertos y un 10 % de errores mal corregidos en la categoría de gramática (G), y un 97,83 % de aciertos y un 2,17 % de correcciones erróneas en la categoría de ortografía (R). También existe coincidencia en que el mayor número de errores nuevos se dio en la categoría de gramática (G). La gran diferencia se observa en la categoría de expresión (A), con un índice de aciertos bajísimo, de tan solo 66,22 %, y un valor del 31,08 % de errores mal corregidos en el proyecto piloto. Estos resultados tan bajos se deben, en nuestra opinión, a que para todos los participantes del proyecto piloto se trataba de una traducción inversa y la valoración de la idiomática y adecuación lingüística es el aspecto más dificultoso para el hablante no nativo.

10.1.3. Datos según estudiantes

Si analizamos los datos individuales de los estudiantes, veremos que existen diferencias muy notables entre ellos como muestran las tablas 16 y 17.

El porcentaje de errores corregidos varía entre un 68,6 % en el caso de MM hasta el 100 % en el caso de MP. También en el porcentaje de errores no corregidos hay una variación considerable entre el 0 % (AK, MP) y el 12,5 % (AB). Aún más grande es la diferencia en los errores mal corregidos, que varía del 0 % (MP, AK) hasta el 26,73 % (CG). Y las diferencias en el porcentaje de mejora entre las versiones inicial y final son abismales, con un 48,51 % (CG) en el extremo más bajo y un 100 % (MP) en el más alto.

	AB	NE	CG	AK	MM	PM	KR	MP	PT	CP	FB	AH
Errores en versión 1	56	80	101	40	86	87	55	25	75	44	127	114
Corregidos correctamente/eliminados	40	68	71	40	59	64	52	25	51	41	117	94
No corregidos	7	2	3	0	7	1	2	0	5	0	2	10
Corregidos erróneamente	9	10	27	0	20	22	1	0	19	3	8	10
Nuevos en versión 2	5	10	22	1	9	11	4	0	11	4	15	10
Errores en versión 2	21	22	52	1	36	34	7	0	35	7	25	30

Tabla 16: Errores totales por estudiantes (números absolutos)

	AB	NE	CG	AK	MM	PM	KR	MP	PT	CP	FB	AH
Errores en versión 1	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Corregidos correctamente/eliminados	71,43	85	70,3	100	68,6	73,56	94,55	100	68	93,18	92,13	82,46
No corregidos	12,5	2,5	2,97	0	8,14	1,15	3,64	0	6,67	0	1,57	8,77
Corregidos erróneamente	16,07	12,5	26,73	0	23,26	25,29	1,82	0	25,33	6,82	6,3	8,77
Errores en versión 2	37,5	27,5	51,49	2,5	41,86	39,08	12,73	0	46,67	15,91	19,69	26,32

Tabla 17: Errores totales por estudiantes (porcentajes)

A este respecto cabe señalar que los dos estudiantes que menos errores han cometido en números absolutos (MP 25 y AK 40) han alcanzado un porcentaje del 100 % de correcciones acertadas. Asimismo, estos estudiantes prácticamente no han cometido errores nuevos en la fase de corrección; los valores son de 0 en el caso de MP y de 1 en el caso de AK, con lo que alcanzan un porcentaje de mejora del 100% y del 97,5 % respectivamente. Estos datos implican que los estudiantes que menos errores cometen durante la primera fase del proceso también son los más capaces de corregir los errores señalados y de evitar errores nuevos, lo que permite concluir que un mayor desarrollo de la competencia traductora también conlleva una mayor capacidad revisora.

Por contra, no encontramos la misma correlación en el otro extremo, pues los estudiantes con mayor número de errores absolutos (FB con 127 y AH con 114) muestran muy buenos porcentajes de corrección (FB 92,13 y AH 82,46) y de mejora (FB 80,31 y AH 73,68). Los peores porcentajes de corrección los

obtuvieron PT y MM con un 68 % y un 68,6 % respectivamente. Estos dos estudiantes también ocupan los puestos 2 y 3 en la lista de alumnos con los peores resultados de mejora entre las versiones inicial y final. El primer puesto en este listado es para CG, cuyo valor de errores bien corregidos es ligeramente más alto (70,3 %); este alumno, sin embargo ha obtenido el peor índice de errores mal corregidos y ha cometido, con diferencia, el número más alto de errores nuevos en la versión final con 22 errores.

Si observamos la evolución de los estudiantes a lo largo de la asignatura (tablas 18 y 19), también obtenemos datos divergentes. Si nos fijamos en los valores porcentuales, detectamos una evolución muy positiva en los siguientes cuatro estudiantes: AB, con un incremento de errores eliminados/bien corregidos del 52,38 % / 81,25 % / 84,21 %, una reducción de errores no corregidos entre la primera y tercera entrega con un pico en la segunda (14,29 % / 18,75 % / 5,26 %) y de errores mal corregidos entre la primera y segunda entrega con una ligera subida en la tercera (33,33 % / 0 / 10,53 %). El índice de mejora sube del 33,33 % pasando por el 75 % hasta situarse en el 84,21 %. Asimismo, es notoria la evolución de AH (el segundo estudiante con más errores en números absolutos), con una mejora continua en todos los aspectos: errores eliminados/bien corregidos (73,33 % / 87,5 % / 89,66 %), errores no corregidos (11,11 % / 7,5 % / 6,9 %), errores mal corregidos (15,56 % / 5 % / 3,45 %) y mejora entre las versiones inicial y final (68,89 % / 75 % / 79,31 %). Los otros dos estudiantes (CG y MM) son de los que peores resultados han sacado de media²⁹⁸ en comparación con sus compañeros. Muestran, sin embargo, una evolución positiva a lo largo de las tres entregas: CG mejora tanto en errores eliminados/bien corregidos (61,29 % / 64,86 % / 84,85 %) como en errores mal corregidos (38,71 % / 29,73 % / 12,12 %), y en mejora global entre las versiones inicial y final (41,94 % / 43,24 % / 60,61 %). El porcentaje de errores no corregidos oscila entre el 0 % (primera entrega) y 5,41 % (segunda entrega), con un valor del 3,03 % en la tercera entrega. MM mejora en todos los aspectos: en errores eliminados/bien corregidos (60 % / 66,67 % / 80 %), errores no corregidos (12 % / 8,33 % / 4 %), errores mal

²⁹⁸ Vid. párrafo anterior.

corregidos (28 % / 25 % / 16 %) y mejora entre las versiones inicial y final (52 % / 55,56 % / 68 %).

CAPÍTULO 10: RESULTADOS

Entrega 1	AB	NE	CG	AK	MM	PM	KR	MP	PT	CP	FB	AH
Errores en versión 1	21	18	31	20	25	27	22	14	26	15	37	45
Corregidos corr.	11	14	19	20	15	23	20	14	19	15	29	33
No corregidos	3	2	0	0	3	0	2	0	2	0	1	5
Corregidos err.	7	2	12	0	7	4	0	0	5	0	7	7
Nuevos en versión 2	4	3	6	1	2	4	2	0	2	0	6	2
Errores en versión 2	14	7	18	1	12	8	4	0	9	0	14	14
Entrega 2	AB	NE	CG	AK	MM	PM	KR	MP	PT	CP	FB	AH
Errores en versión 1	16	26	37	5	36	23	19	3	32	13	47	40
Corregidos corr.	13	23	24	5	24	17	19	3	22	12	45	35
No corregidos	3	0	2	0	3	1	0	0	3	0	1	3
Corregidos err.	0	3	11	0	9	5	0	0	7	1	1	2
Nuevos en versión 2	1	3	8	0	4	3	2	0	3	1	2	5
Errores en versión 2	4	6	21	0	16	9	2	0	13	2	4	10
Entrega 3	AB	NE	CG	AK	MM	PM	KR	MP	PT	CP	FB	AH
Errores en versión 1	19	36	33	15	25	37	14	8	17	16	43	29
Corregidos corr.	16	31	28	15	20	24	13	8	10	14	43	26
No corregidos	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2
Corregidos err.	2	5	4	0	4	13	1	0	7	2	0	1
Nuevos en versión 2	0	4	8	0	3	4	0	0	6	3	7	3
Errores en versión 2	3	9	13	0	8	17	1	0	13	5	7	6

Tabla 18: Errores por estudiantes y entrega (números absolutos)

CAPÍTULO 10: RESULTADOS

Entrega 1	AB	NE	CG	AK	MM	PM	KR	MP	PT	CP	FB	AH
Errores en versión 1	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Corregidos corr.	52,38	77,78	61,29	100	60	85,19	90,91	100	73,08	100	78,38	73,33
No corregidos	14,29	11,11	0	0	12	0	9,09	0	7,69	0	2,7	11,11
Corregidos err.	33,33	11,11	38,71	0	28	14,81	0	0	19,23	0	18,92	15,56
Errores en versión 2	66,67	38,89	58,06	5	48	29,63	18,18	0	34,62	0	37,84	31,11
Entrega 2	AB	NE	CG	AK	MM	PM	KR	MP	PT	CP	FB	AH
Errores en versión 1	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Corregidos corr.	81,25	88,46	64,86	100	66,67	73,91	100	100	68,75	92,31	95,74	87,5
No corregidos	18,75	0	5,41	0	8,33	4,35	0	0	9,38	0	2,13	7,5
Corregidos err.	0	11,54	29,73	0	25	21,74	0	0	21,88	7,69	2,13	5
Errores en versión 2	25	23,08	56,76	0	44,44	39,13	10,53	0	40,63	15,38	8,51	25
Entrega 3	AB	NE	CG	AK	MM	PM	KR	MP	PT	CP	FB	AH
Errores en versión 1	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Corregidos corr.	84,21	86,11	84,85	100	80	64,86	92,86	100	58,82	87,5	100	89,66
No corregidos	5,26	0	3,03	0	4	0	0	0	0	0	0	6,9
Corregidos err.	10,53	13,89	12,12	0	16	35,14	7,14	0	41,18	12,5	0	3,45
Errores en versión 2	15,79	25	39,39	0	32	45,95	7,14	0	76,47	31,25	16,28	20,69

Tabla 19: Errores por estudiantes y entrega (porcentajes)

La evolución de los siguientes tres estudiantes puede calificarse de buena en términos generales, aunque no se aprecia una mejora continua en todos los aspectos. FB muestra una evolución positiva en la corrección, con valores del 78,38 % / 95,74 % / 100 % de errores eliminados/bien corregidos; 2,7 % / 2,13 % / 0 % de errores ignorados y 18,92 % / 2,13 % y 0 % de errores mal corregidos. Sin embargo, debido a los errores nuevos en la versión final, el porcentaje de mejora entre las versiones inicial y final fluctúa aunque muestra una clara tendencia al alza con 62,16 % / 91,49 % y 83,72 %. En el caso de KR, esta tendencia es continua en este aspecto, con valores de 81,82 % / 89,47 % / 92,86 %. Sin embargo, los valores de errores bien corregidos, a pesar de ser muy altos, fluctúan (90,91 % / 100 / 92,86 %). Con respecto a los otros aspectos, este estudiante solo ha dejado errores sin corregir en la primera entrega (9,09 %) y no ha acertado en la corrección de algunos sus errores en la tercera (7,14 %). En el caso de NE, existe una evolución positiva claramente apreciable entre la primera y la segunda entrega, y un ligero empeoramiento entre la segunda y la tercera, pero con una clara tendencia al alza entre la primera y la tercera entrega. En concreto, los valores de errores eliminados/bien corregidos son de 77,78 % / 88,46 % / 86,11 %; los porcentajes de errores ignorados son de 11,11 % / 0 % / 0 % y de errores mal corregidos de 11,11 % / 11,54 % / 13,89 %. El índice de mejora sube del 61,11 % pasando por el 76,92 % para situarse en el 75 %.

En el caso de los estudiantes AK y MP, no se aprecia ninguna mejora porque ambos estudiantes corrigieron correctamente todos los errores, lo que muestra una actitud y un rendimiento ejemplares desde el principio, que no deja lugar a mejora. Por lo tanto, también los índices de mejora son espectaculares: del 100 % en el caso de MP y del 97,5 % en el caso de AK; la ligera diferencia se debe a un error cometido por este estudiante en la primera entrega.

Sin embargo, también hay tres estudiantes con una trayectoria claramente negativa. Los casos más flagrantes son los de PM y PT con una bajada del 85,19 % / 73,91 % / 64,86 % y 73,08 % / 68,75 % / 58,82 % de errores bien corregidos/eliminados respectivamente. Aunque los datos de errores no

corregidos no muestran un empeoramiento (PM: 0 % / 4,35 % / 0 % y PT: 7,69 % / 9,38 / 0 %), los valores de errores mal corregidos muestran, de nuevo, un claro deterioro, con valores del 14,81 % / 21,74 / 35,14 % para PM y 19,23 % / 21,88 % / 41,18 % para PT. Prácticamente todos estos valores están muy por encima de la media, lo que se refleja también en bajos valores de mejora entre las versiones inicial y final, con un empeoramiento notable en el caso de PM (70,37 % / 60,87 % / 54,05 %) y más preocupante en el caso de PT (65,38 % / 59,37 % / 23,53 %). El último estudiante con datos negativos es CP que, a pesar de la evolución negativa, mantiene datos por encima o cerca de la media con unos índices de 100 % / 92,31 % / 87,5 % de errores eliminados/bien corregidos y de 0 % / 7,69 % / 12,5 % de errores mal corregidos, sin dejar de corregir ningún error. Sus índices de mejora caen del 100 % pasando por el 84,62 % hasta situarse en el 68,75 %.

Los datos de errores no corregidos muestran una evolución positiva en el número de estudiantes que no dejan ningún error sin corregir (aunque la corrección no siempre sea acertada), que sube de 5 estudiantes en la primera y segunda entrega hasta 8 estudiantes en la tercera, lo que puede interpretarse como un aumento de esmero en la revisión del propio trabajo. Llama la atención el hecho de que los únicos tres estudiantes (MP, AK y CP) que a lo largo de las tres entregas han intentado corregir todos los errores hayan sacado valores muy positivos en los demás aspectos, a pesar de que, en el caso de CP, la trayectoria es negativa.

Si analizamos los números absolutos de errores cometidos en las primeras versiones, encontramos no solo grandes diferencias entre los estudiantes sino también divergencias con respecto a los valores porcentuales. El valor más bajo es de 25 errores totales (MP), mientras que el más alto asciende a 127 (FB). En 7 de los 12 estudiantes (AB, CG, AK, MM, MP, CP y FB) no se percibe ninguna tendencia notable a lo largo de las tres entregas. Los demás estudiantes merecen, sin embargo, un análisis más detallado. En el caso de KR y AH, se nota una caída significativa de errores en las primeras versiones, (22/19/14) y (45/40/29) respectivamente. Es curioso el caso de PT que, a pesar de obtener pésimos valores porcentuales, ha reducido el número

de errores en las primeras versiones a lo largo de la asignatura con un pico en la segunda entrega (26/32/17). También encontramos casos con tendencia negativa. PM muestra tanto una evolución negativa en términos porcentuales como en número de errores en las primeras versiones, que es de 27/23/37. Más negativa aún es la evolución en números absolutos de NE con valores de 18/26/36, lo que significa un incremento del 100 % entre la primera y tercera entrega; este estudiante muestra, sin embargo, una evolución positiva en términos porcentuales.

Por último, hemos analizado si existen diferencias llamativas entre los estudiantes según las categorías y hemos detectado que algunos de ellos han obtenido un porcentaje de errores muy alto en una determinada categoría. Enumeraremos, a continuación, aquellos casos en los que el porcentaje de errores en una categoría es igual o mayor al 25 % del total de errores cometidos por este estudiante. En el caso de AB y PM, la categoría más problemática es la de contenido (I), con un porcentaje del 25 % y del 26,43 % respectivamente. En el caso de AK y CP, el mayor escollo es la categoría de A (expresión), con el 40 % y 31,82 % respectivamente. MM tiene las mayores dificultades en la elección léxica (L), con un 25,58 % sobre los errores totales; AH, en la categoría de gramática (G), con un 30,7 % y PT, en la de puntuación (Z), con un 33 %. En el caso de los demás estudiantes no sobresale ninguna categoría. Como se puede ver, hay bastante disparidad y no se puede identificar ninguna categoría especialmente problemática sino que la acumulación de errores responde, más bien, a factores individuales.

Esta individualización no se halla, sin embargo, en los datos del proyecto piloto. Aquellos muestran que 5 de los 6 participantes cometen el mayor número de errores en la categoría de gramática (G), algo que se refleja también en 2 de los 3 estudiantes de lengua materna no alemana (AH, FB, pero no en CP) del presente proyecto, lo que parece indicar que, en el caso de la traducción inversa, sí hay un aspecto, la gramática, que es especialmente propenso al error.

10.2. Análisis cualitativo de las entregas

Tras valorar los resultados de nuestro proyecto desde una perspectiva cuantitativa, nos gustaría analizar algunos aspectos relevantes desde una perspectiva cualitativa, mediante el estudio de algunos ejemplos concretos, como problemas en la comprensión de las marcas (10.2.1), las reacciones a los comentarios (10.2.2), errores remanentes tras la corrección (10.2.3) y cambios adicionales realizados (10.2.4), así como la transferencia de estrategias de corrección (10.2.5) y las estrategias de corrección aplicadas (10.2.6). Para mayor claridad, se marcarán mediante subrayado aquellos fragmentos que sirven como ejemplo del aspecto que estamos analizando en cada sección obviando otros errores que pueda haber en el mismo fragmento⁴⁷¹.

10.2.1. Problemas en la comprensión de las marcas

Por lo general, apenas se aprecian dificultades en la comprensión de las marcas o de los comentarios, como también reflejan los cuestionarios finales⁴⁷². Sin embargo, hemos encontrado algunos ejemplos aislados en los que el estudiante interpretó de forma errónea una marca, lo que redundó en una corrección incorrecta. Como ya hemos dicho, los ejemplos son escasísimos y no se detecta ningún patrón por lo que son atribuibles, con toda probabilidad, a factores circunstanciales como la falta de concentración o el bloqueo mental. A continuación, presentaremos dos de los ejemplos encontrados.

En el ejemplo 1 se marcó con I (error de contenido) el fragmento resaltado. Según la corrección realizada por el estudiante, parece, sin embargo, que este identificó el error marcado como un error de expresión y simplemente sustituyó el verbo elegido por otro de significado similar.

Ejemplo 1 (MM T2):

(1a) Desde el Atlántico, el perfil de Baiona se define como medieval desde la rotunda silueta de la fortaleza de Monterreal, un castillo construido en el siglo XIV en el límite occidental de la localidad, donde se cree que ya había una fortificación anterior del siglo X.

(1b) Den mittelalterlichen Anblick Baionas, den man vom Atlantik aus auf die Kleinstadt hat, verdankt sie den markanten Umrissen der Festung Monterreal, eine Festung aus dem 14. Jahrhundert am westlichen

⁴⁷¹ Para una corrección completa, *vid.* anexo 1.

⁴⁷² *Vid.* epígrafe 10.3.3.

Ende der Ortschaft, von der man glaubt, dass sie bereits vor dem 5. Jahrhundert als Verteidigungsanlage diente.

(1c) Den mittelalterlichen Anblick auf Baiona, den man vom Atlantik aus auf die Kleinstadt hat, verdankt sie den markanten Umrissen der Festung Monterreal, eine Festung aus dem 14. Jahrhundert am westlichen Ende der Ortschaft, von der man glaubt, dass sie bereits vor dem 5. Jahrhundert als Verteidigungsanlage genutzt wurde.

Más claro aún es el ejemplo 2 que muestra como un error de I (contenido) condujo al estudiante a modificar la puntuación y la ortografía en la frase, lo que resulta en un claro deterioro del fragmento.

Ejemplo 2 (PT T3):

(2a) Uno de sus destinos fue Palestina, presentada por el movimiento sionista y la Agencia Judía de colonización como la tierra prometida y vacía, negando así la existencia del pueblo palestino asentado en su propia tierra.

(2b) Eines ihrer Ziele war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und der jüdischen Agentur für Kolonialisierung als das versprochene leere Land angepriesen wurde – somit verleugneten sie das palästinensische Volk im eigenen Land.

(2c) Eines ihrer Ziele war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und der jüdischen Agentur für Kolonisation als das versprochene leere Land angepriesen wurde. Somit verleugneten sie das Palästinensische Volk im eigenen Land.

10.2.2. Reacciones a los comentarios de corrección

En principio, concebimos el sistema de corrección como un sistema de marcas para señalar dónde se había cometido un error y de qué clase de error se trataba. Sin embargo, en algunos casos añadimos un comentario para guiar al estudiante en la búsqueda de una solución, sin proporcionársela directamente, para enmendar el error cometido.

Los comentarios se usaron especialmente en aquellos casos en los que la detección del error podría resultar dificultosa para el estudiante y en los que se consideraba necesario proporcionar información adicional. En contadas ocasiones también se usan comentarios sin marcas para promover cambios de mejora que no pueden atribuirse a ninguna categoría por ser simplemente una inadecuación estilística.

Puede constatarse que, por lo general, los comentarios alcanzan su objetivo pretendido de impulsar una corrección y guiar a los estudiantes hacia la solución correcta.

Ofreceremos, a continuación, fragmentos que demuestran el empleo de comentarios y analizaremos los cambios que han realizado los estudiantes en reacción a estos.

La gran mayoría de los comentarios dan información concreta sobre la naturaleza del error. El extracto 3 muestra un ejemplo del ámbito de la gramática en el que se indicó de que el error señalado afectaba a la declinación del sustantivo (*G: Deklination*). Hemos optado por incluir esta información por tratarse de un estudiante de lengua materna no alemana que comete un número elevado de errores gramaticales y sabemos, por experiencia, que la descripción del error ayuda a subsanarlo.

Ejemplo 3 (FB T1):

(3a) Die Touristen, die wegen der Massenprotesten und Revolutionen in den Ländern am südlichen Ufer des Mittelmeers ihr Ziel änderten, haben die in der Krise Tourismusbranche unterstützt.

(3b) Die Touristen, die wegen der Massenproteste und Revolutionen in den Ländern am südlichen Ufer des Mittelmeers ihr Ziel änderten, haben dabei geholfen, die Tourismusbranche Andalusiens während der weltweiten Krise zu unterstützen.

El ejemplo 4 es del ámbito léxico y no está exento de polémica. El lema *Jänner*, marcado en esta frase con *L: Austriazismus*, se usa principalmente en Austria y ocasionalmente en Suiza o en el sur de Alemania. En el resto de Alemania es prácticamente desconocido. Hemos optado por incluir este comentario, pues, de lo contrario, los estudiantes austríacos probablemente no reconocerían que se trata de un regionalismo. Aunque no se puede considerar incorrecto –y en caso de tratarse de un examen, la valoración podría ser distinta–, queremos concienciar a nuestros estudiantes sobre el hecho de que el alemán es una lengua heterogénea que cuenta con muchos variantes. Como traductores tienen que conocer las variantes principales y elegir las opciones adecuadas según el encargo de traducción. Como en este caso se traducía para un periódico germanoparlante, el uso de austriacismos es inaceptable, puesto que, en general, en el mercado de la traducción se utiliza la variante estándar de Alemania a menos que la traducción esté destinada expresamente a un público austríaco o suizo. Esta realidad es un escollo adicional para estudiantes austríacos o suizos que tienen que aprender a superar durante el período de formación.

Ejemplo 4 (CG T1):

(4a) Im Jänner setzte die steigende Tendenz fort, obwohl nicht alle Provinzen die gleiche Art von Nutzen daraus gezogen haben.

(4b) Die steigende Entwicklung setze im Januar fort, obwohl nicht alle Provinzen die gleiche Art von Nutzen daraus gezogen haben.

El ejemplo 5 muestra un comentario que pretende guiar al estudiante a subsanar una incoherencia de contenido que afecta al orden temporal de los hechos. Se marcó toda la frase añadiendo con la marca contenido (I) añadiendo el comentario *Ursache-Folge?* (%causa-consecuencia+), pues en la versión 1 del estudiante hay una inversión de los hechos. Como consideramos que este problema no es fácilmente detectable, optamos por apoyar al estudiante en el análisis de su texto con el comentario mencionado.

Ejemplo 5 (AK T3)

(5a) Al mismo tiempo remitiría un mensaje político claro y contundente, tanto a palestinos como a israelíes, con objeto de desbloquear la actual situación.

(5b) Gleichzeitig würde sie die aktuelle Situation lockern und somit eine schlagkräftige und klare politische Botschaft senden, die sowohl auf der palästinischen als auch der israelischen Seite ankäme.

(5c) Gleichzeitig würde sie eine schlagkräftige und klare politische Botschaft senden, die sowohl auf der palästinischen als auch der israelischen Seite ankäme, und somit die aktuelle Situation lockern.

Por último, presentaremos un ejemplo, recogido en el extracto 6, que muestra la no observancia del encargo de traducción⁴⁷³, pues este indica claramente que los textos no formarán parte de un magacín, sino de una guía de viajes. Puesto que el error solo puede detectarse mediante la lectura del encargo de traducción y que sin una explicación adicional el estudiante probablemente no entenderá el problema, se marcó la palabra Reisemagazin con *I: Übersetzungsauftrag*.

⁴⁷³ Übersetzungsauftrag: Das Reisemagazin 50 ciudades españolas para viajar a la Edad Media+ soll als Reiseführer (Taschenbuchformat) für den deutschen Markt übersetzt werden. Als Probeübersetzung sollen Sie das Vorwort und den Text über Baiona übersetzen. (%encargo de traducción: Los textos del magacín 50 ciudades españolas para viajar a la Edad Media+ se publicarán como guía de viajes de bolsillo en Alemania. Como texto de prueba, usted tiene que traducir el prólogo y el texto sobre Baiona+)

Ejemplo 6 (PT T2)

(6a) En el magacín *50 ciudades españolas para viajar a la Edad Media* queremos poner de manifiesto ese enorme legado cultural y artístico con la elección de medio centenar de localidades que son un ejemplo claro de conservación del patrimonio histórico.

(6b) Im Reisemagazin „50 ciudades españolas para viajar a la Edad Media“ möchten wir dieses enorme Kultur- und Kunsterbe, anhand von 50 ausgewählten Ortschaften, präsentieren.

(6c) Im Reiseführer „50 spanische Städte, die Sie ins Mittelalter zurückversetzen“ möchten wir dieses enorme Kultur- und Kunsterbe, anhand von 50 ausgewählten Ortschaften präsentieren.

Muchos otros comentarios contienen explicaciones u observaciones sobre el porqué de la inadecuación de la solución ofrecida. El extracto 7 muestra un ejemplo de una explicación acerca de una imprecisión de contenido, que podría ser difícil de detectar para un estudiante en esta fase de la formación. El comentario añadido fue *I: Die Prozentzahlen zwischen Hotels und Hotelbetten müssen nicht übereinstimmen. (%Los porcentajes entre hoteles y camas no necesariamente coinciden+)*.

Ejemplo 7 (MP T1)

(7a) Su principal escollo es la estacionalidad, algo a lo que no ayuda que el 38,3% (61.083) de las plazas hoteleras de la franja costera no esté disponible en temporada baja.

(7b) Seine größte Schwachstelle ist jedoch die Saisonabhängigkeit, wozu nicht gerade positiv beiträgt, dass 38,3 % der Hotels (61 083 Hotelbetten) am südspanischen Küstenstreifen in der Nebensaison geschlossen bleiben.

(7c) Seine größte Schwachstelle ist jedoch die Saisonabhängigkeit, wozu nicht gerade positiv beiträgt, dass 38,3 % der Hotelbetten (61 083) am südspanischen Küstenstreifen in der Nebensaison nicht verfügbar sind.

En el siguiente ejemplo, el uso del artículo posesivo *ihrer* resulta ambiguo debido a la diversidad lingüística de España. Se añadió, por lo tanto el comentario *I: zweideutig, gemeint ist die gemeinsame Sprache, also Spanisch (%ambiguo, se refiere al idioma común, el español+)*. Este es uno de los pocos ejemplos en los que el comentario da quizás demasiada información, pues la expresión elegida por la docente es usada directamente por el estudiante en la corrección.

Ejemplo 8 (MM T2)

(8a) Aunque, si buscamos una seña de identidad patrimonial común a todas las comunidades autónomas, además del idioma, encontraremos la herencia del Medioevo.

(8b) Doch auf der Suche nach einem Erb-Identitätsmerkmal, dass man in allen Regionen findet - abgesehen von ihrer Sprache - stoßen wir auf die Hinterlassenschaften aus dem Mittelalter.

(8c) Doch auf der Suche nach einem Identitätsmerkmal, das man in allen Regionen findet - abgesehen von ihrer gemeinsamen Sprache - stoßen wir auf die Hinterlassenschaften aus dem Mittelalter.

El último ejemplo, recogido en el extracto 9, muestra una solución inadecuada en el plano de la expresión, pues el lector germanoparlante tiene la sensación de que la frase está incompleta, lo que se resaltó mediante el comentario A: *Dieser Satz wirkt auf Deutsch unvollständig. Der Leser fragt sich: Die Leistungsfähigkeit wofür?* (%Esta frase parece incompleta en alemán. El lector se pregunta: ¿la capacidad de lograr el qué?+). Dado que para detectar este problema es necesario asumir el papel de lector, algo que cuesta hacer a los estudiantes frente a sus propios textos, hemos optado por apoyar al estudiante mediante el comentario mencionado.

Ejemplo 9 (AK T1)

(9a) “No hay una varita mágica, pero Andalucía tiene producto y potencia”, destaca Gonzalo Fuentes, secretario de la Federación de Comercio, Hostelería y Turismo de CCOO Andalucía.

(9b) “Wir haben keine Zauberkräfte, aber Andalusien hat sowohl das Angebot als auch die Leistungsfähigkeit”, hebt Gonzalo Fuentes, Generalsekretär des Verbands für Handel, Gastronomie und Tourismus der Arbeiterkommission von Andalusien, hervor.

(9c) “Wir haben keine Zauberkräfte, aber Andalusien hat sowohl das Angebot als auch die Leistungsfähigkeit, um im Tourismus punkten zu können”, hebt Gonzalo Fuentes, Generalsekretär des Verbands für Handel, Gastronomie und Tourismus der Arbeiterkommission Arbeitergewerkschaft von Andalusien, hervor.

Otro tipo de comentario utilizado son las preguntas formuladas para resaltar el error y guiar la búsqueda de una solución correcta. En el ejemplo 10, el estudiante malinterpretó la información sobre Huelva en el TO, asignando esta ciudad al grupo de ciudades con tendencia al alza. Para centrar su atención en este aspecto, añadimos la pregunta I: *Was passiert mit Huelva?* (%¿Qué ocurre con Huelva?+)

Ejemplo 10 (AB T1)

(10a) Córdoba, por ejemplo, sufrió una leve caída de visitantes respecto a 2014, más notable en el caso de Huelva, y Granada, Málaga y Sevilla registraron aumentos muy elevados.

(10b) In Córdoba zum Beispiel erlitten die Besucherzahlen im Vergleich zum Jahre 2014 leichte Einbußen, wohingegen Huelva Granada, Málaga und Sevilla einen deutlichen Besucheranstieg verbuchen konnten.

(10c) In Córdoba zum Beispiel erlitten die Besucherzahlen im Vergleich zum Jahre 2014 leichte Einbußen, in Huelva sogar noch höhere, wohingegen Granada, Málaga und Sevilla einen deutlichen Besucheranstieg verbuchen konnten.

Las preguntas también pueden versar sobre el motivo de una elección léxica o formulación concreta, como muestran los siguientes ejemplos. En el ejemplo 11 se inserta un comentario para explicitar el porqué de la inadecuación y se añade una pregunta sobre la elección que, más que ser una pregunta real, tiene como objetivo mostrar la inadecuación de la opción elegida. En el texto español se habla de una *docena*, lo que se entiende en este contexto como una cantidad aproximada. El estudiante ha elegido el número exacto (12) en su traducción, lo que resulta extraño para el lector. Puesto que desde una perspectiva denotativa, el error no es fácilmente detectable, hemos creído conveniente ayudar al estudiante mediante el siguiente comentario: *A: zu numerisch, warum genau zwölf?* (%demasiado numérico, ¿por qué justamente 12?+).

Ejemplo 11 (FB T2)

(11a) En cualquier caso, sí aseguramos un viaje a la Edad Media solo con la visita a una docena de las ciudades que figuran en este magacín.

(11b) Auf jeden Fall wird es für Sie möglich sein, Ihre Reisen in die Vergangenheit mit einem Besuch in nur 12 Städten zu begeben, die in dieser Zeitschrift beschrieben werden.

(11c) Auf jeden Fall ist es für Sie möglich, sich in die Vergangenheit mit einem Besuch in einem Dutzend dieser Städten zu begeben, die in diesem Reiseführer beschrieben werden.

En contadas ocasiones, hemos formulado el comentario de manera irónica para subrayar la flagrante inadecuación de la solución ofrecida. Este es el caso del ejemplo 12, en el que hemos marcado *Römer und Goten* (%romanos y godos+) con el comentario *I: aus dem Mittelalter???* (%¿¿¿de la Edad Media???)+. Este comentario nos parecía necesario, pues aunque a muchas personas cultas este error les parecerá obvio, los estudiantes en esta franja de edad no necesariamente disponen de los conocimientos culturales para detectar la inadecuación.

Ejemplo 12 (NE T2)

(12a) Viajar por nuestras tierras supone un permanente encuentro con impresionantes obras del románico y el gótico, tanto arquitectónicas como escultóricas y pictóricas.

(12b) Wenn Sie durch Spanien reisen, werden Sie immer wieder auf Bauwerke der alten Römer und Goten treffen, dessen Architektur sowie Bildhauerei und Malerei Sie beeindrucken werden.

(12c) Wenn Sie durch Spanien reisen, werden Sie immer wieder auf romanische und gotische Bauwerke treffen, deren Architektur sowie Bildhauerei und Malerei Sie beeindrucken werden.

Otra clase de comentarios son las instrucciones concretas que se añaden a las marcas. El primer ejemplo 13 muestra una duplicación léxica innecesaria que dificulta la lectura. Como no puede considerarse un error desde un punto de vista normativo, nos ha parecido necesario añadir el siguiente comentario explicativo-exhortativo: *A: Vermeiden Sie Doppelungen wie Kollegiatskirche / Colegiata!* (~~Evite duplicaciones léxicas como Kollegiatskirche/Colegiata~~)⁴⁷⁴.

Ejemplo 13 (PM T2)

(13a) El otro gran monumento del medievo es la Colegiata de Santa María, (...).

(13b) Die andere große Sehenswürdigkeit, die aus dem Mittelalter stammt, ist die Kollegiatskirche „Colegiata de Santa María“.

(13c) Die andere große Sehenswürdigkeit, die aus dem Mittelalter stammt, ist die Kirche „Colegiata de Santa María“.

El otro ejemplo 14 que vamos a analizar gira en torno a una aposición que queda algo descolgada del resto del texto, por lo que se sugiere al estudiante integrarla en el texto mediante una subordinada de relativo: *A: Integrieren Sie diese Information mittels eines Relativsatzes in den Text*. Como también en este caso la detección del problema puede ser difícil, hemos optado por añadir el comentario mencionado.

⁴⁷⁴ La solución elegida no es, en nuestra opinión, muy lograda. No existe, sin embargo, ninguna norma exacta sobre el uso de nombres extranjeros en textos turísticos y las soluciones deben evaluarse en términos de coherencia textual y comprensibilidad para el destinatario.

Ejemplo 14 (AH T3)

(14a) Pocos años después, en 1917, Gran Bretaña se manifestó favorablemente sobre la creación de un Estado judío en Palestina, mediante la denominada *declaración Balfour*, nombre de su entonces Secretario de Relaciones Exteriores, Arthur James Balfour.

(14b) Wenige Jahre später, im Jahre 1917, Großbritannien erklärte sich einverstanden mit der Schaffung einer nationalen Heimstätte in Palästina für das jüdische Volk durch die Balfour-Deklaration, Name des damaligen Außenministers, Arthur James Balfour.

(14c) Wenige Jahre später, im Jahre 1917, erklärte sich Großbritannien durch die Balfour-Deklaration, die nach dem damaligen Außenminister Arthur James Balfour benannt wurde, einverstanden mit der Schaffung einer nationalen Heimstätte in Palästina für das jüdische Volk.

En algunas ocasiones, los comentarios se referían al texto entero, lo que se indicaba mediante *auch weiter unten* (%también más abajo+) o una expresión similar. Hay que destacar que esta instrucción no siempre se cumplió, y que a veces la corrección se realizaba solo en el fragmento señalado. El ejemplo 15 que presentaremos aquí muestra una corrección lograda a lo largo de todo el texto. Se señaló la palabra *Israeliten* mediante *L, auch weiter unten* y el estudiante lo corrigió tanto en el fragmento señalado como en otro al final del texto.

Ejemplo 15: CP T3

(15a) Wenn wir uns mit der Geschichte befassen, was erforderlich ist, um unsere Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass die Wurzeln des Konfliktes zwischen Palästinenser und Israeliten in Europa liegen. / Gleichzeitig würde diese Anerkennung eine klare und heftige politische Aussage sein, sowohl für die Palästinenser als auch für die Israeliten. Ihr Ziel wäre, die aktuellen Verhandlungen freizugeben.

(15b) Wenn wir uns mit der Geschichte befassen, was erforderlich ist, um unsere Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass die Wurzeln des Konfliktes zwischen Palästinensern und Israelis in Europa liegen. / Gleichzeitig würde diese Anerkennung eine klare und schlagkräftige politische Aussage sein, sowohl für die Palästinenser als auch für die Israelis.

Por último, el extracto 16 implica la eliminación de un %error+repetido a lo largo de todo un párrafo, pues el estudiante había utilizado cinco veces el mismo verbo en un solo párrafo, lo que no es incorrecto desde un punto de visto normativo pero inaceptable en términos de convenciones lingüísticas. Por eso, a pesar de que esta actuación de la docente roza el terreno de las cuestiones estilísticas, hemos marcado todo el fragmento añadiendo el siguiente comentario: *A: 5x das gleiche Verb in einem Absatz...* (%cinco veces el mismo verbo en un mismo párrafo...+).

Ejemplo 16: NE T1

(16a) Mit 57 Millionen Übernachtungen liegt die Zahl, die als Indikator für die Geschäftslage dient, ganze 5,7 % über der des Jahres 2013. Die Zahl der beherbergten Reisenden liegt über 18 Millionen. Dieser rasche Aufschwung liegt zum Teil an ausländischen Besuchern (vor allem Briten und Deutschen), aber auch an den spanischen. Vor allem auf dem inländischen Markt schneidet Andalusien überragend ab, da die Region mehr wächst als die Destinationen, mit denen sie im Wettbewerb steht. Außerdem umfassen die inländischen Übernachtungen in Andalusien einen Marktanteil von 21,9 % und liegen somit weit vor denen des Zweitplatzierten, der Region von Valencia, bei welcher der Anteil nur bei 13,9 % liegt.

(16b) Mit 57 Millionen Übernachtungen liegt die Zahl, die als Maßstab für die Geschäftslage dient, ganze 5,7 % über der des Jahres 2013. Die Zahl der beherbergten Reisenden beträgt über 18 Millionen. Zugpferde dieses Wachstumsschubes waren zum Teil ausländischen Besuchern (vor allem Briten und Deutschen), aber auch spanische. Besonders auf dem inländischen Markt schneidet Andalusien überragend ab, da die Region mehr wächst als die Destinationen, mit der sie im Wettbewerb steht. Die inländischen Übernachtungen in Andalusien umfassen einen Marktanteil von 21,9 % und sind damit um einiges zahlreicher als bei dem Zweitplatzierten, der Region von Valencia, in welcher der Anteil nur bei 13,9 % liegt.

10.2.3. Errores en las versiones finales

10.2.3.1. Correcciones no logradas

Los datos del análisis cuantitativo dieron como resultado que los estudiantes ofrecieron soluciones erróneas o inadecuadas para el 14,49 % de los errores marcados. En este apartado mostraremos algunos ejemplos de correcciones no logradas.

El ejemplo 17 muestra una frase que debido a su sintaxis confusa se había marcado con *! unverständlich aufgrund der Syntax* (%~~in~~comprensible debido a la sintaxis+). Si se compara la versión inicial (17b) con la versión corregida (17c) no se percibe ninguna mejora en la sintaxis. Es más, el estudiante ha realizado una adición no motivada (*unter anderem*) que refuerza la distorsión presente en la versión 1. Averiguar el motivo de los errores cometidos es, en gran parte, una labor especulativa. También en este caso solo podemos suponer que el estudiante no realizó una revisión del TM, pues cualquier hablante nativo notaría en una lectura atenta que la estructura de la oración es gravemente defectuosa.

Ejemplo 17: CG T2

(17a) Pero, sin duda, todo lo acontecido entre el siglo V (con la caída del Imperio Romano) y el XV (tras el descubrimiento de América), es decir, la época que conocemos como la Edad Media, es de una riqueza arqueológica y monumental inigualable.

(17b) Zweifelsohne aber ist all das Geschehene zwischen dem 5. (mit dem Untergang des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas), eine Epoche, die uns besser bekannt ist als Mittelalter, unvergleichbares archäologisches und monumentales Reichtum.

(17c) All das Geschehene zwischen dem 5. Jahrhundert (unter anderem der Untergang des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas), der Epoche, die besser bekannt ist als Mittelalter, besteht zweifelsohne voller unvergleichbarem, archäologischem und monumentalem Reichtums.

El siguiente ejemplo 18 muestra una mala corrección en el campo pragmático. Se había señalado en la versión inicial que el lector alemán probablemente no sabría de qué elecciones se trata: *Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?* (%El lector español sabe de qué elecciones habla el texto. ¿Y el lector alemán?+) ⁴⁷⁵. El estudiante reacciona a este comentario insertando una explicación. Esta, sin embargo, no se corresponde con la realidad, pues *spanische Parlamentswahl* hace referencias a elecciones a nivel nacional y no autonómico.

Ejemplo 18 MM T1

(18a) El turismo marcha tan bien en Andalucía que prácticamente pasa inadvertido en campana electoral.

(18b) Der Tourismus läuft so gut in Andalusien, dass er praktisch unangetastet an der Wahlkampagne vorbeigeht.

(18c) Der Tourismus läuft so gut in Andalusien, dass er in der Wahlkampagne der spanischen Parlamentswahl gar nicht erwähnt wird.

A continuación, presentaremos un ejemplo, el extracto 19, que a nivel de expresión carece de idiomática y naturalidad en alemán, pues es infrecuente el uso aislado del demostrativo *diese/r*. El estudiante, sin embargo, no reconoce esta deficiencia e intenta subsanar el error añadiendo el adverbio *vielleicht* (%quizás+) que más bien empeora el resultado.

Ejemplo 19 CP T3

(19a) Diese könnte eine verwirrende Aussage sein, aber schauen wir uns die Ereignisse an.

(19b) Diese könnte vielleicht eine verwirrende Aussage sein, aber schauen wir uns die Ereignisse an.

También hemos encontrado fragmentos en los que los estudiantes realizan cambios innecesarios, normalmente mediante sinónimos que no logran mejorar el resultado, aunque tampoco lo desmejoran. Un buen ejemplo es el extracto 20, en el que se sustituye el adjetivo *hervorragend* (%sobresaliente+) por su sinónimo *überragend* sin detectar que ninguno de los dos reproduce el significado del original.

⁴⁷⁵ El texto se publicó pocas semanas antes de las elecciones autonómicas andaluzas, un tema muy presente en los medios de comunicación españoles.

Ejemplo 20: PM T1

(20a) Es en el mercado nacional donde Andalucía despunta: crece más que sus destinos competidores y abarca una cuota de mercado del 21,9% en pernoctaciones, muy aventajado del segundo clasificado, la Comunidad Valenciana (13,9%).

(20b) Gerade auf dem Inlandsmarkt schneidet Andalusien gut ab: der Markt wächst schneller als der anderer Urlaubsziele und erreicht einen Marktanteil von 21,9 % im Übernachtungsbereich; an hervorragender zweiter Stelle befindet sich die Region Valenciana (13,9 %).

(20c) Gerade auf dem Inlandsmarkt schneidet Andalusien gut ab: dieser Markt wächst stärker als der anderer spanischer Urlaubsziele und erreicht einen Marktanteil von 21,9 % bei den Übernachtungen; an überragender zweiter Stelle befindet sich die Region Valencia (13,9 %).

También hay fragmentos en los que se percibe una clara mejora, que, sin embargo, resulta aún insuficiente para aceptar la solución ofrecida. Es el caso del ejemplo 21 que, en su versión inicial (21b), carecía de sentido. La versión final (21c), aunque mucho mejor en términos de coherencia, resulta impreciso en comparación con el TO.

Ejemplo 21 KR T2

(21a) A pesar de que nuestro patrimonio histórico y artístico ha vivido todo tipo de vicisitudes y agresiones, casi en toda España hay vestigios de nuestro pasado más remoto.

(21b) Trotz der Tatsache, dass Spaniens historisches und künstlerisches Erbe jegliche Ereignisse und Angriffe überdauert hat, existieren im ganzen Land Spuren der fernen Vergangenheit.

(21c) Aufgrund der Tatsache, dass Spaniens historisches und künstlerisches Erbe jegliche Ereignisse und Angriffe überdauert hat, existieren im ganzen Land Spuren der fernen Vergangenheit.

10.2.3.2. Correcciones parciales

Cuando el mismo error aparecía más de una vez en el mismo texto, normalmente se señalaba la primera aparición mediante una marca añadiendo el comentario *auch weiter unten*, o algo similar, para indicar al estudiante que tenía que revisar este aspecto en todo el texto. Estas instrucciones se cumplieron en la mayoría de los casos⁴⁷⁶, pero también hay varios textos en los que la corrección solo se efectuó en el fragmento marcado. Sirva como ejemplo el extracto 22 en el que se marcó la primera aparición de Magazin con *! Übersetzungsauftrag, auch an anderen Stellen.* (Encargo de traducción, también en otros sitios). Como se puede apreciar, el estudiante realiza una corrección acertada en la primera línea, pero no efectúa ningún cambio en la última.

⁴⁷⁶ Vid. ejemplo 15.

Ejemplo 22 PM T2

(22a) Im Magazin **50 ciudades españolas para viajar a la Edad Media** möchten wir dieses große kulturelle und künstlerische Erbe anhand von 50 ausgewählten Orten, die deutlich die Erhaltung des historischen Erbes repräsentieren, vorstellen.

Es ist nur eine kleine Auswahl an Städten, denn hätte man alle Städte aufgelistet, wäre diese Ausgabe zu umfangreich geworden. Wir versichern Ihnen ein Reise, die Sie in das Mittelalter zurückversetzt, auch wenn sie nur ein Dutzend der in diesem Magazin angeführten Städte besuchen können.

(22b) Im Reiseführer **50 spanische Städte mit mittelalterlichem Flair** möchten wir dieses große kulturelle und künstlerische Erbe anhand von 50 ausgewählten Orten, die deutlich die Erhaltung des historischen Erbes repräsentieren, vorstellen.

Es ist nur eine kleine Auswahl an Städten, denn hätte man alle spanischen Städte mit mittelalterlichem Flair aufgelistet, wäre diese Ausgabe zu umfangreich geworden. Wir garantieren Ihnen eine Reise, die Sie in das Mittelalter zurückversetzt, auch wenn sie nur ein Dutzend der in diesem Magazin angeführten Städte besuchen können.

10.2.3.3. Errores nuevos en las segundas versiones

La mayoría de los textos corregidos contienen algunos errores nuevos que no parecen inducidos por las marcas o los comentarios. Las categorías en las que más errores nuevos aparecen son, por este orden, gramática, puntuación y léxico. Los motivos de la aparición de nuevos errores residen, probablemente, en un nivel de competencia bajo en el ámbito en cuestión o una falta de diligencia en la revisión del texto finalizado. Como ya hemos mencionado, la aparición de errores nuevos es llamativamente bajo (o inexistente) en el caso de aquellos estudiantes que logran un alto índice correcciones acertadas de los errores señalados.

Ofreceremos, a continuación, una selección de ejemplos de los diferentes ámbitos. En el ejemplo 23, el estudiante ha subsanado del error de contenido (la ausencia de la negación), pero al colocar *nicht* en un lugar inapropiado ha añadido un error de gramática en la versión final.

Ejemplo 23 AH T1

(23a) Su principal escollo es la estacionalidad, algo a lo que no ayuda que el 38,3% (61.083) de las plazas hoteleras de la franja costera no esté disponible en temporada baja.

(23b) Sein Hauptproblem ist die Saisonabhängigkeit, es hilft nicht, wenn 38,3% (61.083) der Hotelbetten in den Küstengebieten in der Nebensaison belegt sind.

(23c) Sein Hauptproblem ist die Saisonabhängigkeit, es hilft nicht, wenn 38,3 % (61.083) der Hotelbetten nicht in den Küstengebieten in der Nebensaison verfügbar sind.

En el extracto 24 observamos un error gramatical, no presente en la versión inicial, que es fruto de un cambio en la estructura de la frase, realizado para subsanar un error de contenido que no se logró enmendar.

Ejemplo 24 AB T2

(24a) (...) un castillo construido en el siglo XIV en el límite occidental de la localidad, donde se cree que ya había una fortificación anterior del siglo X.

(24b) Die Festung wurde im 14. Jahrhundert am westlichen Rand der Stadt errichtet, wo es, so glaubt man, bereits vor dem dem 10. Jahrhundert eine Befestigungsanlage gab.

(24c) Die Festung wurde im 14. Jahrhundert am westlichen Rand der Stadt errichtet, wo man glaubt, dass es bereits vor dem dem 10. Jahrhundert eine Befestigungsanlage gab.

El error del ejemplo 25 resulta de cambios en la estructura sintáctica que exigen cambios en la declinación del sustantivo *Übergriffe*. Estos cambios no se efectuaron, por lo que la estructura sintáctica resulta defectuosa.

Ejemplo 25: NE T2

(25a) Obwohl das historische und künstlerische Kulturerbe Spaniens über die Jahre alle Arten von Anfeindungen und Übergriffen erlebt hat, findet man sogar heute noch fast im ganzen Lande Spuren der jahrhundertealten Geschichte.

(25b) Obwohl das historische und künstlerische Kulturerbe Spaniens über die Jahre alle Arten von Hochs und Tiefs sowie zahlreiche Übergriffen erlebt hat, findet man sogar heute noch fast im ganzen Lande Spuren der jahrhundertealten Geschichte.

En el fragmento 26, ofrecemos un ejemplo de un error nuevo de puntuación, que se añadió junto a cambios en el plano expresivo.

Ejemplo 26 PT T2

(26a) Desde el Atlántico, el perfil de Baiona se define como medieval.

(26b) Vom Atlantik aus zeichnet sich das mittelalterliche Profil von Baiona ab.

(26c) Vom Atlantik aus zeichnet sich, das vom Mittelalter geprägte Profil von Baiona ab.

Sin embargo, no todos los errores nuevos van asociados a cambios motivados por las marcas y comentarios. Ocasionalmente los estudiantes realizan cambios adicionales perniciosos en las versiones finales como es el caso en el fragmento 27. Este muestra una sustitución no motivada en un lema adecuado por otro erróneo, aunque no se colocó ninguna marca en esa parte de la frase aunque sí en el último elemento de la oración.

Ejemplo 27 AH T3

(27a) De hecho, Europa goza de un notable peso económico entre las dos partes del conflicto.

(27b) In der Tat hat Europa ein beträchtliches wirtschaftliches Gewicht von den beiden Konfliktgebieten.

(27c) In der Tat hat Europa einen beträchtlichen politischen Einfluss auf beiden Seiten des Konflikts.

Un caso parecido se halla recogido en el ejemplo 28. Aquí la docente no había marcado nada en la versión 1. El estudiante cambia, sin embargo, la puntuación en la versión final.

Ejemplo 28 MM T2

(28a) In Erinnerung an dieses Ereignis feiert man jedes Jahr im März auf den gepflasterten Gassen des historischen Zentrums das Mittelalterfest „La Arribada“ und am Hafen kann man während des gesamten Jahres eine Nachbildung des Schiffes „La Pinta“ besichtigen.

(28b) In Erinnerung an dieses Ereignis feiert man jedes Jahr im März₁ auf den gepflasterten Gassen des historischen Zentrums₁ das Mittelalterfest „La Arribada“ und am Hafen kann man während des gesamten Jahres eine Nachbildung des Schiffes „La Pinta“ besichtigen.

10.2.4. *Cambios adicionales en las versiones finales*

Podría pensarse que en las versiones finales solo se hallan cambios en aquellos lugares que fueron marcados por la docente en la versión 1. Sin embargo, un análisis pormenorizado ha mostrado que los estudiantes realizaron algunos cambios adicionales en las versiones finales que no guardan relación con las marcas y comentarios insertados por la docente. Los cambios realizados suelen ser locales y centrarse en las áreas de ortografía y puntuación con algunas sustituciones léxicas o cambios en el plano estilístico. No suelen realizarse cambios adicionales del contenido, tal vez porque los estudiantes confían en que la docente habría marcado cualquier error en este ámbito.

Estos cambios pueden interpretarse como prueba de que la revisión obligada no se limita a las modificaciones exigidas, sino que conlleva una revisión más amplia que resulta en modificaciones adicionales. Estos cambios redundan en una mejora en la mayoría de los casos, aunque en algunos no tienen ningún efecto observable, y en unos pocos también resultan perjudiciales para el resultado final. Veamos a continuación algunos ejemplos:

En el ejemplo 29, el estudiante realiza una modificación no exigida por la docente en el plano de la expresión. La formulación de la versión inicial (29b), aunque no incorrecta, es mejorable en términos estilísticos, lo que el estudiante consigue en la versión final.

Ejemplo NE T1

(29a) Miguel Sánchez, empresario hotelero, coincide en el diagnóstico (...)

(29b) Der Eindruck von Hotelier Miguel Sánchez stimmt mit den Ergebnissen der Analyse überein.

(29c) Hotelier Miguel Sánchez teilt diese Einschätzung.

En el fragmento 30 vemos una mejora ortográfica de un error que la docente había obviado en la versión inicial. Sin embargo, el estudiante sí lo detectó durante la fase de auto-revisión y realizó los cambios pertinentes.

Ejemplo 30 AH T3

(30a) Der Erste zionistischer Weltkongress fand im August 1897 in Basel (Schweiz) statt, organisiert und geführt von Theodor Herzl, Begründer des modernen Zionismus.

(30b) Der erste zionistische Weltkongress fand im August 1897 in Basel statt, organisiert und geleitet von Theodor Herzl, Begründer des modernen Zionismus.

El siguiente fragmento muestra un cambio no motivado por la corrección de la docente, que abarca una sustitución léxica. Sin ser errónea, este cambio no conlleva ninguna mejora sustancial del texto final.

Ejemplo 31 PM T2

(31a) Numerosas localidades mantienen restos de la época y son muchas las ciudades y pueblos que aún conservan sus centros históricos como lo construyeron y vivieron sus lejanos antepasados.

(31b) In vielen Orte findet man Überreste dieser Epoche und es sind viele Städte und Dörfer, deren historischen Zentren immer noch so erhalten sind, wie sie unsere früheren Vorfahren erbaut haben und in denen sie gelebt haben.

(31c) In zahlreichen Orten findet man Überreste dieser Epoche und in vielen Städten und Dörfern, sind die historischen Zentren immer noch so erhalten sind, wie sie die spanischen Vorfahren erbaut haben und in denen sie gelebt haben.

Sin embargo, en algunos casos, los cambios no motivados introducidos por los estudiantes llevan a un claro deterioro de la versión final. Es este el caso del fragmento 32, en el que el estudiante elimina una coma obligatoria en la versión final⁴⁷⁷.

Ejemplo 32 CG T3

(32a) Um einen Bezug zur Gegenwart entwickeln zu können, ist es von Notwendigkeit, einen Blick auf die Geschichte zurückzuwerfen

(32b) Um einen Bezug zur Gegenwart entwickeln zu können, ist es von Notwendigkeit, einen Blick auf die Geschichte zurückzuwerfen.

10.2.5. La transferencia de estrategias resolutivas entre aspectos textuales comparables

El desarrollo de las competencias se describe, entre otras cosas, en función de la capacidad de transferibilidad de estrategias resolutivas a situaciones comparables. Esta transferibilidad también constituye el eje central de la evaluación funcionalista, que identifica problemas de traducción

⁴⁷⁷ Vid. igualmente los extractos 27 y 28.

analizados en clase que los estudiantes tienen que ser capaces de solucionar solos más adelante. Siguiendo estas pautas, vamos a analizar dos ejemplos de problemas de traducción similares presentes en más de un texto. En este contexto nos parece pertinente resaltar que la similitud entre problemas de traducción siempre será relativa, lo que condicionará la capacidad de los estudiantes de transferir las estrategias utilizadas o analizadas a la solución de problemas similares. Asimismo, nos gustaría destacar que muchos de los típicos problemas de traducción utilizados en la enseñanza funcionalista son de carácter pragmático y resultantes de la diferencia de la situación de recepción del TM frente al TO. Como los textos que hemos trabajado en esta asignatura tienen un marcado carácter informativo, se aprecian pocos problemas de traducción de índole pragmática que puedan usarse para un estudio de transferibilidad.

Sin embargo, hemos identificado dos problemas de traducción que aparecen de forma repetida en los textos trabajados. El primero se refiere a la traducción del término «comunidades autónomas», mientras el segundo abarca la adaptación del contenido para un público germanoparlante.

En el primer texto trabajado en clase (texto *Elche*), que se analizó en el mismo período durante el que los estudiantes estaban realizando la primera entrega, aparece el término «Comunidad Valenciana». En el debate en el aula, varios estudiantes propusieron el término *Autonome Gemeinschaft*, que aparece con frecuencia en contextos políticos. Sin embargo, concluimos que este término resultaría chocante en un texto periodístico destinado a un público general por lo que hubo acuerdo que sería más apropiado utilizar el término *Region Valencia*.

El texto de la primera entrega, también del ámbito periodístico, contiene de nuevo el término «comunidad» para referirse a las regiones establecidas a nivel administrativo dentro de España. En el primer fragmento aparece «Comunidad Valenciana» al igual que en el texto trabajado en clase, mientras en el segundo se utiliza este término como sinónimo de «Andalucía»:

Es en el mercado nacional donde Andalucía desputa: crece más que sus destinos competidores y abarca una cuota de mercado del 21,9% en pernoctaciones, muy aventajado del segundo clasificado, la

Comunidad Valenciana (13,9%). / O haciendo uso del amplio abanico de tratamientos de salud y belleza o disfrutando, sin más, del inmenso patrimonio cultural de la comunidad.

En el texto de la entrega 2, este término aparece en referencia a las diferentes partes de España:

Aunque, si buscamos una seña de identidad patrimonial común a todas las comunidades autónomas, además del idioma, encontraremos la herencia del Medieval.

En la versión inicial de la primera entrega, 6 estudiantes habían elegido el término *Region Valencia*, mientras los demás habían utilizado *Valencianische Gemeinschaft* (2), *Gemeinschaft Valencia* (1), *Provinz Valencia* (1), *Valencia* (1) y *Region Valenciana* (1). En la corrección, todos los estudiantes corrigieron el error marcado por *Region Valencia*. En el segundo fragmento de la primera entrega, 11 de los 12 estudiantes se decantaron por *Region* ya en la versión inicial y el único estudiante restante lo enmendó en la corrección. Parece que la tendencia a elegir *Gemeinschaft* es más fuerte cuando el término %comunidad+va acompañado de un topónimo. Solo podemos especular que el motivo de ello reside en las normas aprendidas en otras clases de traducción o las traducciones proporcionadas por fuentes de Internet consultadas⁴⁷⁸.

En el fragmento citado de la segunda entrega, 7 estudiantes eligieron *Autonome Regionen* en la versión inicial, mientras 3 hablaron simplemente de *Regionen*. Ambas soluciones son aceptables en este contexto puesto que el texto enfoca la diversidad cultural por lo que el matiz político introducido por el término %autónomo+ carece de relevancia. Un estudiante eligió *Autonome Gemeinschaften*, error que enmendó en la versión final. Curiosamente este estudiante (CG) había solucionado este problema de traducción correctamente en la primera entrega desde el principio. El último estudiante se decantó por *Ortschaften*, término que cambió por *Orten*, igualmente erróneo, en la versión final.

Aunque es difícil determinar el aprendizaje en términos cuantitativos, puede constatarse que la mayoría de los estudiantes se mostró capaz de

⁴⁷⁸ Wikipedia habla de *Autonome Gemeinschaften Spaniens*, mientras los diccionarios en línea más usados por los estudiantes (pons.eu, leo.org) proponen *Autonome Region* (leo.org) o ambos términos (pons.eu). Hay que admitir, sin embargo, que el término también aparece en diarios de referencia como *Der Standard* o *Die Süddeutsche*.

solucionar el problema de traducción de las %comunidades autónomas+ en textos periodísticos y culturales de forma satisfactoria tras el debate inicial y su aparición en dos entregas.

El segundo problema de traducción que analizaremos es la adaptación del TM a los destinatarios germanoparlantes. Ya hemos mencionado anteriormente que es difícil determinar el destinatario prototípico, más aún, en un mundo cada vez más globalizado. Sin embargo, puede definirse un perfil aproximado del lector medio germanoparlante, que puede guiar al traductor en la adaptación del texto a su público.

Para solucionar estos problemas de traducción, los estudiantes deben tener presente, primero, que traducen para unos destinatarios concretos, y luego decidir qué cambios son necesarios. Para ello, tienen considerar que ellos mismos, como estudiantes de traducción y, en muchos casos, amantes de la cultura hispana, no representan el lector medio germanoparlante como tampoco es el caso de los docentes. Por eso les animamos a consultar a amigos y familiares que no trabajen en el ámbito de los idiomas y que no sean conocedores expertos de la cultura hispana.

Los encargos de traducción formulados por la docente indican que el destinatario es, en todos los casos, un lector germanoparlante de nivel cultural medio-alto. Eso último se desprende tanto del medio de los encargos 1 y 3 como de la temática de los tres textos.

En los tres encargos aparecen elementos que requieren una adaptación al público destinatario:

Entrega 1: en este texto se hace necesario explicar la campaña electoral que se menciona. El término aparece tanto en el subtítulo como en la primera línea del cuerpo del texto. Se considera suficiente incluir la explicación en un lugar del texto:

El turismo marcha tan bien en Andalucía que prácticamente pasa inadvertido en campaña electoral.

Entrega 2: se trata de un texto de un magacín español, publicado en España, que contiene varias referencias a los españoles como una comunidad que incluye tanto al lector como a los destinatarios. En este caso es necesario

adaptar todas estas referencias al público germano eligiendo opciones como ~~%de España+~~, ~~%español+~~, etc.

A pesar de que nuestro patrimonio histórico y artístico ha vivido todo tipo de vicisitudes y agresiones, casi en toda España hay vestigios de nuestro pasado más remoto. / Viajar por nuestras tierras supone un permanente encuentro con impresionantes obras del románico y el gótico, tanto arquitectónicas como escultóricas y pictóricas. / Además, contamos con más de 20.000 monumentos relevantes repartidos por toda nuestra geografía.

Entrega 3: el texto español contiene una explicación entre paréntesis acerca de la ubicación de la ciudad suiza de Basilea. Esta explicación es totalmente innecesaria en alemán, pues la ciudad de Basilea es suficientemente conocida en los países de habla germana. Es más, el lector se puede sentir extrañado y, en el peor de los casos ofendido, por esta explicación superflua.

El primer Congreso Sionista Mundial se celebró en Basilea (Suiza) en agosto de 1897, organizado y presidido por Theodor Herzl, fundador del sionismo moderno.

En la primera entrega solo un estudiante insertó una explicación acerca de la campaña electoral para el lector. Hubo 7 participantes que modificaron este aspecto correctamente en la versión final, mientras que 4 utilizaron explicaciones erróneas (2 hablaron de *Wahlkampagne der spanischen Parlamentswahl*) o vagas (*Wahlkampagne der Parteien*, *Wahlkampf in der Region Andalusien*). Hay que remarcar que, a pesar de que se señaló este error en las entregas y se debatió el problema en clase, sin darles la solución, todavía un 33 % de los estudiantes no realizó la búsqueda necesaria para dar con la solución correcta.

En la segunda entrega, en la primera versión, 7 estudiantes sustituyeron acertadamente todos los artículos posesivos por expresiones alternativas que rompieran esta identificación del autor y del lector con España. De ellos, 3 corrigieron los errores restantes en la versión inicial, uno de ellos (PM) incluso a pesar de que la docente no había marcado este error en la versión inicial. En dos casos, la corrección efectuada no abarca todos los casos citados y debe considerarse parcial.

En la tercera entrega, 6 estudiantes –es decir, la mitad– realizaron la adaptación necesaria en la versión inicial. Uno de ellos utiliza la expresión *im*

schweizerischen Basel, que es plenamente aceptable, pues no tiene el mismo cariz explicativo que el paréntesis detrás del nombre de la ciudad, sino puede interpretarse como un recurso estilístico embellecedor al mismo tiempo que informativo. La otra mitad incluyó la explicación entre paréntesis en la versión inicial y la eliminó en la segunda por lo que la totalidad de las versiones finales están libres de este error.

Estos datos muestran que aumenta la conciencia con respecto a la consideración del destinatario, pues mientras en la primera entrega solo 1 estudiante realizó las adaptaciones necesarias por su cuenta, vemos una subida significativa en la segunda y tercera entrega. También se aprecia una mejora en las correcciones aunque debe tenerse en cuenta que el tipo de corrección varía también en su complejidad. Desde el punto de vista del estudiante es mucho más complicado encontrar una explicación adecuada para unos comicios en un país extranjero que simplemente eliminar una explicación entre paréntesis por lo que los éxitos en la corrección no son del todo comparables.

10.2.6. Las estrategias de corrección

Las estrategias de corrección que aplican los estudiantes durante la revisión de los textos, varían, cómo es lógico, según las diferentes categorías. Así, por ejemplo, en correcciones ortográficas (R), encontramos, sobre todo, una sustitución del elemento incorrecto por otro (correcto). En el ámbito de puntuación (Z), son frecuentes las adiciones y supresiones de signos de puntuación, mientras la categoría de contenido (I) requiere, a menudo, una reformulación de fragmentos amplios o párrafos enteros.

En esta sección, ofreceremos una relación de las estrategias observadas en las versiones finales. Asimismo, presentaremos los resultados de un análisis pormenorizado de estas en una categoría concreta, la de expresión (A), que hemos elegido puesto que para ella no existe una estrategia de corrección preferente, como es el caso en muchas otras categorías.

10.2.6.1. Relación de las estrategias de corrección observadas

Tras el análisis de las estrategias observadas, hemos agrupado las correcciones en seis grupos diferentes en función del cambio realizado por los estudiantes. Presentaremos el resultado de este análisis a continuación, con algunos ejemplos extraídos de los textos.

- Estrategia 1: sustitución del elemento marcado como incorrecto

Esta estrategia es la más utilizada y es especialmente frecuente en las categorías normadas de ortografía (R) y gramática (G), pero también en la categoría de léxico (L). Los extractos 33 y 34 son ejemplos de sustitución de elementos incorrectos.

Ejemplo 33: AB T2

(33a) Christoph Kolumbus hat Indien über die westliche Seerute erreicht (...)

(33b) Christoph Kolumbus hatte Indien über die westliche Seeroute erreicht (...)

Ejemplo 34: AK T1

(34a) Es ist der nationale Markt, auf dem Andalusien überragt:

(34b) Es ist der nationale spanische Markt, auf dem Andalusien überragt:

- Estrategia 2: supresión de un elemento superfluo

Esta estrategia se usa principalmente en el ámbito de la puntuación (Z) para eliminar comas incorrectas. También se puede observar en el ámbito de la gramática (G) para enmendar estructuras sintácticas defectuosas, debido a la presencia de un elemento indebido. Sirva como ejemplo el fragmento 35.

Ejemplo 35: MM T3

(35a) In diesem Kontext, in dem die palästinensische Frage entstand, macht es Sinn, sich die politische und historische Verantwortung der führenden Mächte Europas, in Erinnerung zu rufen.

(35b) In diesem Kontext, in dem die palästinensische Frage entstand, ist es sinnvoll, sich die politische und historische Verantwortung der führenden Mächte Europas in Erinnerung zu rufen.

- Estrategia 3: adición de un elemento

Esta estrategia se halla con especial frecuencia en los fragmentos marcados con *!*: *Auslassung* (omisión) y en el ámbito de la puntuación (Z). También se utiliza para insertar una explicación adicional como adaptación del texto a la cultura de destino. El ejemplo 36 muestra la inserción de un adverbio, mientras que en el extracto 37 se añade una coma.

Ejemplo 36: FB T1

(36a) La cifra es algo más baja que la del año pasado, pero insostenible para mantener la principal industria andaluza.

(36b) Die Zahl ist niedriger als im Vorjahr, aber nicht genug niedrig, um die Hauptbranche Andalusiens zu finanzieren.

(36c) Die Zahl ist etwas niedriger als im Vorjahr, aber unhaltbar, um die Hauptbranche Andalusiens aufrecht zu halten.

Ejemplo 37: PT T3

(37a) Die Anerkennung des Staates Palästina ist ein wichtiger Schritt der zur Konfliktlösung beitragen kann.

(37b) Die Anerkennung des Staates Palästina wäre ein wichtiger Schritt der zur Konfliktlösung beitragen kann.

· Estrategia 4: reformulación local

La reformulación local implica cambios sintácticos en la vecindad del elemento marcado, con o sin la sustitución de elementos léxicos o gramaticales concretos. Esta estrategia se aplica frecuentemente para subsanar errores de contenido (I) y de expresión (A). A esta última categoría pertenece el ejemplo 38.

Ejemplo 38: CP T3

(38a) En un momento crucial en la región, donde la frustración de las expectativas depositadas en los aires de cambio político ha dejado paso al radicalismo y la violencia, con su apoyo al Estado palestino, Europa se mostraría coherente con sus principios políticos y consciente de la responsabilidad que tiene frente al pueblo palestino.

(38b) In einer entscheidenden Zeit für diese Region, wo die Frustration der Erwartungen eines politischen Wandels von Radikalismus und Gewalt ersetzt wurde, würde sich die EU kohärent in Bezug auf ihre politischen Grundsätze und sich ihrer Verantwortlichkeit gegenüber dem palästinensischen Volk bewusst zeigen.

(38c) In einer entscheidenden Zeit für diese Region, wo aufgrund der enttäuschten Hoffnung auf einen politischen Wandel Gewalt und Radikalismus einen Platz gefunden haben, würde sich Europa kohärent in Bezug auf ihre politischen Grundsätze und sich ihrer Verantwortlichkeit gegenüber dem palästinensischen Volk bewusst zeigen.

· Estrategia 5: reformulación amplia

Esta estrategia abarca la frase completa en la que ocurrió el error. Es una estrategia infrecuente, y solo suele hallarse en errores de contenido (I) y ocasionalmente en errores de expresión (A). Los estudiantes acostumbran recurrir a ella cuando no una corrección local no es posible. Este es el caso en el fragmento 39, en los que la coincidencia referencial entre el TO y la versión inicial es tan escasa que la corrección requiere una nueva traducción de toda la frase.

Ejemplo 39: CG T1

(39a) El año pasado fue el mejor desde que existen registros.

(39b) Laut den Zahlen lief das letzte Jahr am besten.

(39c) Das letzte Jahr war das Erfolgreichste seit Beginn der Aufzeichnungen.

· Estrategia 6: evasión de una corrección local

Esta estrategia se aplica para evitar una corrección más local como la omisión, adición o sustitución de un elemento, posiblemente porque existe inseguridad acerca del resultado obtenido mediante dicha corrección. El discernimiento de si se trata de una estrategia evasiva o no tiene, lógicamente, un cariz interpretativo. Puede considerarse como ejemplo de evasión el fragmento 40, pues habría sido perfectamente posible sustituir el adjetivo *unbemerkt* por otro como *unerwähnt* sin modificar la estructura sintáctica. No podemos saber si el estudiante simplemente no pensó en esta posibilidad o si albergaba dudas acerca de su aceptabilidad.

Ejemplo 40: KR T1

(40a) La principal industria andaluza pasa inadvertida en la campaña electoral.

(40b) Der wichtigste Wirtschaftszweig Andalusiens bleibt im Wahlkampf unbemerkt.

(40c) Der wichtigste Wirtschaftszweig Andalusiens wird im Wahlkampf nicht thematisiert.

10.2.6.2. Estrategias observadas en la categoría de expresión (A)

En este apartado, analizaremos brevemente las estrategias observadas en la categoría de expresión (A). Hemos elegido esta categoría por varios motivos. Por un lado ofrece un número considerable de errores cometidos (157) y no sobresale en ningún aspecto del análisis cuantitativo. Por otro, se trata de una categoría intermedia, a medio camino entre el contenido y la norma lingüística, por lo que no existe una estrategia típica, preferente para esta categoría y puede servir como microcosmos para observar el comportamiento de los estudiantes.

En el estudio pormenorizado de esta categoría, hemos encontrado todas las estrategias listadas en el apartado anterior. Aunque es difícil cuantificar las correcciones con exactitud, puede observarse una preferencia notable por la sustitución exacta del fragmento marcado. Una estimación ha mostrado que en aproximadamente dos tercios de todas las correcciones en esta categoría los estudiantes recurren a la sustitución. La siguiente estrategia más utilizada es la

reformulación local, empleada en aproximadamente un cuarto de los errores enmendados. Las demás estrategias (adición, omisión, reformulación amplia y evasión) solo se utilizan ocasionalmente.

Estas observaciones confirman la impresión obtenida durante la realización del proyecto de que los estudiantes tienden a realizar los cambios de la forma más local posible, en ocasiones en detrimento de una solución más apropiada que requeriría de cambios más profundos como muestra el ejemplo 41. La docente había marcado toda la frase entre las comillas con A. Sin embargo, el estudiante limitó la corrección al verbo lo que resulta en una versión que puede considerarse aceptable, pero que está lejos de constituir una solución lograda.

Ejemplo 41: FB T1

(41a) “Hacia muchos años que no pasaba esto”, cuenta Jorge González, director del hotel AC Málaga Palacio, que ya alcanza el 80% de reservas para Semana Santa.

(41b) Jorge González, Leiter des Hotels AC Málaga Palacio, behauptet: „Seit vielen Jahren war etwas ähnliches nicht passiert“.

(41c) Jorge González, Leiter des Hotels AC Málaga Palacio, behauptet: „Seit vielen Jahren ist etwas ähnliches nicht passiert“. (FB T1)

El estudio de estrategias que hemos ofrecido tiene carácter puramente descriptivo, pues no se puede decretar cuál es la mejor estrategia sin tener en cuenta el contexto comunicativo de la actuación lingüística. No obstante, la tendencia observada de realizar una corrección lo más local posible, que puede impedir la consecución de soluciones más apropiadas, puede servir como punto de partida para debatir en el aula buenas prácticas de revisión que tengan en cuenta el impacto de esta desde una perspectiva global de la frase, del párrafo y del texto.

10.3. La perspectiva de los estudiantes

En este apartado trataremos el proyecto didáctico desde la perspectiva de los estudiantes, analizando sus ideas sobre la traducción (10.3.1), las guías de revisión (10.3.2), su comportamiento (10.3.3) y su opinión acerca del procedimiento, expresada mediante los cuestionarios finales (10.3.4).

10.3.1. Ideas preliminares de los estudiantes

Al final de la evaluación diagnóstica⁴⁷⁹, se pidió a los estudiantes que contestaran a una serie de preguntas para conocer su concepción de la traducción, su proceder a la hora de traducir y sus expectativas hacia las clases de traducción. De los 12 participantes, 11 cumplieron este cuestionario; un estudiante estaba ausente durante ese período de clase.

El cuestionario constaba de las siguientes preguntas⁴⁸⁰:

Beantworten Sie nach Beendigung der Übersetzung bitte folgende Fragen (auf Deutsch oder auf Spanisch).
 Conteste (en alemán o en español) las siguientes preguntas después de terminar la traducción.

1) Was macht für Sie eine gute Übersetzung aus?
 En su opinión, ¿qué rasgos debe mostrar una buena traducción?

2) Welche Vorgehensweisen wenden Sie an, um eine gute Übersetzung zu erreichen?
 ¿Qué procedimientos aplica para conseguir una buena traducción?

3) Welche Schwierigkeiten hat das Übersetzen für Sie?
 ¿Qué dificultades alberga traducir para usted?

4) Welche Vorgehensweisen in den Übersetzungskursen halten Sie für hilfreich, um die Übersetzungskompetenz der Studierenden zu verbessern?
 ¿Qué procedimientos de los cursos de traducción le parecen útiles para mejorar la competencia traductora de los estudiantes?

Cuadro 12: Cuestionario inicial de la asignatura

· Respuestas a la pregunta 1:

Los criterios de calidad que más estudiantes mencionan entre los 11 que participaron en la encuesta son la naturalidad del TM (7), la correcta transmisión del sentido del TO (6) y la corrección lingüística (4). Otros criterios mencionados son la consideración de particularidades culturales (2), de la deixis (2), la reproducción del tono del TO (1), las explicaciones para los destinatarios (1) y la coherencia del TM (1).

Estos resultados muestran claramente que la mayor preocupación de los estudiantes reside en transmitir el sentido del TO y producir un texto en LM que se adapte a las convenciones estilísticas y normas de la LM, mientras los factores pragmáticos solo ocupan un lugar marginal.

⁴⁷⁹ Vid. anexo 2.

⁴⁸⁰ Al igual que en otros documentos utilizados en clase, añadimos la traducción al español.

- Respuestas a la pregunta 2:

Si asignamos las respuestas obtenidas a las diferentes fases de la labor traductora, apreciamos que 2 de los estudiantes dicen realizar una lectura del encargo de traducción. Otras actividades mencionadas de la fase de preparación abarcan la comprensión detallada del TO (6) de los cuales uno habla de %entender el texto en su contexto+. Hay 5 que mencionan que averiguan el significado de palabras desconocidas; de ellos, 2 hablan expresamente de la utilización de diccionarios, mientras uno advierte de %no confiar en un diccionario+. Uno indica que a menudo realiza una búsqueda por Internet acerca del tema y uno que utiliza textos paralelos. Sobre la fase de realización de la traducción, 3 dicen realizar un primer borrador (un %armazón de contenido+, como se expresa uno), uno lee el texto traducido sin referencia al TO para %comprobar si tiene sentido+y uno dice %interpretar oraciones que no se pueden traducir palabra por palabra+. Otros aspectos que se tienen en cuenta son la coherencia (2), el estilo (1) y la naturalidad en LM (1). Por último, con respecto a la fase de revisión, 3 expresan generalmente que realizan una fase de comprobación (1), lectura (1) o corrección (1). Respuestas más específicas comprenden una comparación entre el TO y el TM (1), la lectura del TM sin referencia al TO transcurrido un tiempo (1) y la comprobación de la gramática y de las colocaciones (1).

Las respuestas recogidas muestran una percepción fragmentada del proceso traductor, pues la mayoría menciona aspectos aislados de este proceso. Llama la atención la poca consideración que reciben los factores pragmáticos recogidos en el encargo de traducción, la investigación sobre el tema y la utilización de textos paralelos. Se percibe, de nuevo, la gran atención que (justificadamente) recibe una exacta comprensión del TO para transmitir su significado y la importancia de la corrección y naturalidad de la redacción en LM.

- Respuestas a la pregunta 3:

Al preguntarles por las dificultades que la traducción alberga para ellos, el factor mencionado con más frecuencia es, de nuevo, la comprensión del TO (4

estudiantes). Otro aspecto que plantea dificultades a los estudiantes es la transferencia del contenido, %encontrar las palabras adecuadas+ (3) y la reproducción de juegos de palabras, metáforas o giros sin cambiar el sentido (1). Un estudiante también advierte de la influencia de la estructura del TO. También guardan relación con la comprensión del TO y la transferencia los aspectos temáticos mencionados por 2 estudiantes, mientras que otro menciona los aspectos culturales. Entre las dificultades que se refieren a la LM se mencionan el uso de las comas (2), la gramática (1), la inseguridad lingüística en la lengua materna (1) y las colocaciones (1). Por último encontramos menciones vinculadas a la direccionalidad de la traducción (2) y aspectos psicológicos como el trabajo bajo presión (2) y la concentración (1).

Las respuestas de los estudiantes reflejan, en general, una concepción de la traducción como una descodificación de un texto en una lengua, cuyo contenido se expresa con los medios de otra lengua, prestando atención a una redacción natural y correcta. El contexto comunicativo tanto de la recepción del TO como del TM no parece merecer mucha consideración. Esta concepción de la traducción tal vez sea responsable del hecho de que los errores pragmáticos se mantienen a través de las entregas, con 16 en la primera, 21 en la segunda y 8 en la tercera. Aunque parece haber un descenso notable, este es probablemente imputable al hecho de que la última entrega requería menos adaptaciones en el TM. Los dos estudiantes que dijeron leer el encargo de traducción no destacan por una consideración especial de los aspectos pragmáticos.

· Respuestas a la pregunta 4:

Con respecto a los procedimientos en las clases de traducción, las respuestas más frecuentes giran en torno a los procedimientos colaborativos, como el debate en grupo de textos realizados primero de forma individual (3), el análisis de diferentes soluciones (3) y dificultades de traducción (2). Otro procedimiento mencionado por 2 estudiantes es la auto-revisión. Las demás respuestas se refieren a la intensidad del trabajo con textos, resaltando la importancia de la práctica (2), la preferencia de trabajar pocos textos de forma

intensiva (1), la preferencia de trabajar muchos textos cortos (1) y la concentración en un máximo de dos géneros textuales (1). El resto de respuestas aborda contenidos de la asignatura como el aprendizaje de diferentes estrategias de traducción (1), del uso de herramientas tecnológicas (1), las expectativas de recibir buenos ejemplos (2) y de trabajar aspectos problemáticos (1) y el trabajo de determinados aspectos lingüísticos como algunas cuestiones teóricas del alemán (1), el análisis de oraciones (1) y la búsqueda de sinónimos (1).

Las respuestas a esta pregunta son bastante fragmentadas, pero se percibe una preferencia por el trabajo colaborativo y el análisis conjunto de dificultades y soluciones en clase. Es posible que esta preferencia se deba a que estos son los procedimientos más comunes de las clases de traducción y, por ende, aquellos que los estudiantes mejor conocen.

Por último, estimamos pertinente señalar que en el análisis de las respuestas se han obviado aquellas que no están relacionadas con la pregunta. Especialmente en la pregunta 1, las respuestas comprendían aspectos no relacionados con la traducción como producto, sino con el procedimiento o la competencia del traductor como *%conocimientos culturales+*, *%búsqueda de información+* o *%lectura del encargo de traducción+* o *%competencia temática o técnica+*.

10.3.2. Las guías de revisión

En la descripción de la asignatura se estableció que los estudiantes tendrían que entregar, junto a la versión inicial de las entregas, la guía de revisión⁴⁸¹ con comentarios acerca de los problemas encontrados.

En el análisis de estos documentos nos ha llamado la atención una serie de aspectos que describiremos a continuación y que relacionaremos con los resultados del análisis cuantitativo.

En dos apartados (*coherencia y adaptación al destinatario* y *gramática*) se pide a los estudiantes que contesten si han realizado las comprobaciones mencionadas. Todos los estudiantes respondieron a estas preguntas de forma

⁴⁸¹ Vid. epígrafe 9.4.

afirmativa. Sin embargo, en los textos sí encontramos errores en ambas categorías, lo que nos plantea la pregunta acerca de si existe una cierta automaticidad en la contestación a estas preguntas, o si los errores restantes son fruto del grado de desarrollo de la competencia traductora.

En todos los apartados de la guía se pidió a los estudiantes que contestaran a preguntas concretas o que hicieran comentarios reflexivos. Las respuestas recogidas abarcan los siguientes aspectos:

- Reflexiones sobre el contexto de recepción del TM (AK 1-3, CP T1-3, MP T1-2). Sirva como ejemplo siguiente extracto:

Da dieser Reiseführer auf dem deutschsprachigen Markt veröffentlicht wird, habe ich einige geographische und historische Angaben verdeutlicht. Ich habe zum Beispiel hinzugefügt, dass Baiona eine Stadt in Galizien [sic!] ist, dass Pontevedra eine Provinz ist, dass sArribada% sAnkunft% heißt, dass sParadores% eine Hotelkette ist, und dass die sPinta% eine Karavelle ist. Außerdem habe ich versucht, Wörter wie swir% und sunser% zu vermeiden, da der Leser in der Mehrheit der Fälle nicht aus Spanien kommt. Schließlich habe ich das Wort sMagazin% durch das Wort sReiseführer% ersetzt, weil es bei der Übersetzung zu einer Änderung der Textsorte kommt. (CP T2)

(%Dado que la siguiente guía se publicará en el mercado alemán, he explicitado algunas indicaciones geográficas e históricas. He añadido, por ejemplo, que Baiona es una ciudad ubicada en Galicia, que Pontevedra es una provincia y que sArribada% significa sAnkunft% que sParadores% es una cadena hotelera y que la sPinta% es una carabela. Además he intentado evitar palabras como snosotros% y snuestro% puesto que en la mayoría de los casos los lectores no procederán de España. Además, sustituí la palabra sMagazin% por sReiseführer% (sguía de viajes%), ya que la traducción se realiza para una género textual distinto%).

- Listados de las obras de consulta, incluida en ocasiones la justificación de la elección de las mismas

Als Nachschlagewerk habe ich hier ausschließlich dudens.de verwendet, da der Inhalt der Website von Experten geprüft ist und jegliche Begriffe auch inkl. Synonymen, Erklärungen und Anmerkung angeführt sind. Somit konnte ich mich gut auf diese Quelle verlassen. (KR T2)

(%Consulté únicamente la obra dudens.de, puesto que el contenido de este sitio web está comprobado por expertos y recoge todos los términos incluyendo sinónimos, explicaciones y observaciones. Por eso pude confiar en esta fuente%).

- Valoraciones de la propia actuación (NE T1,3, AH T 1,3, FB T3).

Considérese, por ejemplo, el siguiente comentario:

Teilweise etwas holprig aber ich hab mein Bestes gegeben soweit. (NE, T1)

(+En parte poco fluido, pero he hecho lo mejor que he podido+).

- Valoraciones de la dificultad del texto en relación con la propia competencia (AK T1,3, CP T1-3, FB T1, NE T 1-2, KR T3, PM T3).

Reproduciremos, a continuación, un extracto a modo de ejemplo:

Der Ausgangstext war verständlich und relativ einfach, vor allem was die Grammatik anging. Lexikalisch gesehen gab es teilweise Zweifel (siehe oben), aber Paralleltexte und Wikipedia-Artikeln waren in diesem Zusammenhang sehr hilfreich. Die Recherche-Phase hat ziemlich lange gedauert, weil ich mit dem Thema überhaupt nicht vertraut war, dies machte aber die Arbeit umso interessanter. (CP T3)

(%El texto de origen era comprensible y bastante sencillo, sobre todo con respecto a la gramática. Tuve algunas dudas léxicas (ver arriba), pero los textos paralelos y los artículos de Wikipedia me ayudaron mucho. La fase de investigación me llevó mucho tiempo, porque sabía muy poco sobre el tema, pero esto hace el trabajo aún más interesante+).

- Comentarios acerca de las dificultades halladas en el texto. Estas pueden agruparse en tres grandes grupos. Algunas guías se limitan a un simple listado de estructuras que han supuesto dificultades sin su traducción (CG T1-3) o con la traducción propuesta (MM T1-3, PT T1-3). Otros añaden comentarios de por qué ciertas estructuras albergaban dificultades para ellos (AB T1-3, AH T1,3, PM T1-3), mientras otros incluyen un análisis de las dificultades encontradas considerando, en su caso, diferentes opciones y justificando las decisiones tomadas (AK T1-3, CP T1-3, MP T1-3, KR T1-3). Sirvan como ejemplo los siguientes extractos:

riqueza arqueológica y monumental: im Deutschen nicht so direkt wiederzugeben, da es keine zwei Adjektive wie im Spanischen gibt; deshalb umschrieben mit sReichtum an archäologischen Funden und Denkmälern%(MP T2)

(No se puede reproducir directamente en alemán porque no existen dos adjetivos como en español; por eso utilicé la perífrasis *Reichtum an archäologischen Funden und Denkmälern*).

Zweifel hatte ich zum Beispiel bei dem Ausdruck *Palästinenser*, weshalb ich im mich im adjektivischen Gebrauch für *palästinisch* entschieden habe, was laut Duden auch zulässig ist. In jedem Fall habe ich versucht, das Wort zu vermeiden. Der Duden hat mir keinen Hinweis auf eine etwaige negative Konnotation gegeben. Dasselbe gilt für *israeli* (AK T3)

(Por ejemplo, tenía dudas acerca de la expresión *Palästinenser* por lo que elegí el adjetivo *palästinisch* lo que es admisible según Duden. En todo caso, intenté evitar el vocablo. El Duden no recoge ninguna indicación acerca de connotaciones negativas. Lo mismo aplica a *israeli*).

Si se relacionan el análisis de las guías de revisión y los datos del análisis cuantitativo, se percibe una clara correlación entre la profundidad de análisis de las dificultades encontradas y la calidad de la traducción. Aquellos estudiantes que realizan un análisis detallado de los problemas de traducción concretos hallados en los textos (AK, CP, MP, KR) también son aquellos con menor número de errores absolutos (MP: 25; AK: 40; CP: 44 y KR: 55), y los mejores índices de correcciones acertadas (MP: 100 %; AK: 100 %; KR: 94,55 % y CP: 93,18 %) e índices de mejora entre las versiones inicial y final (MP: 100 %; AK: 97,5 %; KR: 87,27 % y CP 84,09 %). En cambio, aquellos estudiantes que renunciaron a detallar el proceso de análisis de problemas y la búsqueda de soluciones (CG, MM y PT) son aquellos con los peores índices de correcciones acertadas (PT: 68 %; MM: 68,6 % y CG: 70,3 %) aunque no con el mayor absoluto de errores⁴⁸². También los índices de mejora son los más bajos de todo el grupo (CG: 48,51 %; PT 53,33 % y MM 58,14 %).

La correlación observada permite concluir que el grado de desarrollo de la competencia traductora está claramente relacionado con la capacidad de análisis objetiva (y no solo con la propia persona) de problemas de traducción.

⁴⁸² Este es el caso de dos estudiantes de lengua materna no alemana (AH y FB), cuyas traducciones muestran un mayor número de errores lingüísticos, muchos de los cuales fueron subsanados durante la revisión.

De estos resultados también pueden derivarse pautas de actuación para un futuro uso de las guías de revisión. Por un lado, sería conveniente aclarar en el aula qué información debe incluirse en estas guías de traducción y qué tipo de análisis se espera de ellos. Por otro lado, podría dar pie a realizar, de forma sistematizada, análisis conjuntos de problemas de traducción, incluidos los pasos de consulta de fuentes al inicio de la asignatura, para mostrar posibles caminos de cómo enfrentarse a problemas de traducción.

10.3.3. *El comportamiento de los estudiantes*

En este apartado incluiremos nuestras impresiones acerca del grupo de estudiantes que participó en el proyecto didáctico, haciendo hincapié en que estas tendrán necesariamente un cariz subjetivo.

Aunque el grupo era bastante homogéneo en relación a la edad y el progreso dentro del itinerario formativo, según los comentarios escuchados en clase se notaba que variaban los conocimientos previos acerca de los temas tratados, lo que se refleja en la calidad de la traducción realizada. Así, por ejemplo, AK, que ya había realizado la carrera de filología hispánica, presentó un trabajo excepcional en la segunda entrega, mientras que KR decía tener preferencia por los textos de opinión frente a los culturales, lo que se refleja en su buen rendimiento en la tarea 3.

En este contexto son interesantes las valoraciones personales de los textos. Es especialmente llamativa la discrepancia en la estimación de las dificultades del T3 entre los siguientes dos estudiantes:

Der Ausgangstext war verständlich und relativ einfach, vor allem was die Grammatik anging. Lexikalisch gesehen gab es teilweise Zweifel (siehe oben), aber Paralleltexte und Wikipedia-Artikeln waren in diesem Zusammenhang sehr hilfreich. Die Recherche-Phase hat ziemlich lange gedauert, weil ich mit dem Thema überhaupt nicht vertraut war, dies machte aber die Arbeit umso interessanter. (CP T3)

(%El texto de origen era comprensible y bastante sencillo, sobre todo con respecto a la gramática. Tuve algunas dudas léxicas (ver arriba); pero los textos paralelos y los artículos de Wikipedia me ayudaron mucho. La fase de investigación me llevó mucho tiempo porque sabía muy poco sobre el tema, pero esto hace el trabajo aún más interesante+).

Für mich war es sehr schwer diesen Text zu übersetzen, da ich kein bzw. sehr. sehr wenig Hintergrundwissen zu diesem Thema habe. Außerdem habe ich einige Sätze einfach nicht verstanden, obwohl ich diesen Text ca. 5 Mal durchgelesen habe. Ich bin mir in einigen Absätzen nicht sicher, ob ich denn Sinn erfasst habe oder nicht. (PM T3)

(%Para mí, la traducción de este texto fue muy difícil, porque no sé nada o muy poco sobre este tema. Además, no fui capaz de comprender algunas frases, aunque leí el texto unas cinco veces. No sé si he entendido el sentido de algunos párrafos o no+).

En relación al clima de trabajo en el aula, este puede describirse de muy bueno y de respeto mutuo⁴⁸³, favorecido por el hecho de que todos los estudiantes nos conocían ya de otras asignaturas, lo que acortó el período de adaptación. Este buen clima hacía posible que tuvieran lugar debates productivos y animados; la participación en estos, al igual que las frecuentes preguntas que formulaban los estudiantes, son prueba de su interés en la asignatura.

Especialmente durante las primeras semanas, las preguntas de los estudiantes se centraban en la aprobación de sus propias soluciones, con expresiones como %Se puede decir así?+ o %Sería correcto esto?+, lo que muestra que consideraban a la docente como la instancia que tenía que aprobar o rechazar sus soluciones. Para desafiar a los estudiantes a abandonar esta actitud, muchas veces les devolvimos las preguntas para iniciar un debate, con expresiones como %Qué opinan los demás?+ o %Si leyerais esto en el texto X, ¿que os parecería?+, pidiéndoles al mismo tiempo que justificaran sus opiniones para fomentar el desarrollo de una competencia metatraductora.

Asimismo, se notaba que algunos estudiantes buscaban establecer reglas generales de cómo traducir una expresión o una estructura, lo que convertíamos siempre en tema de un debate en clase, pues es uno de los objetivos expresos de nuestra docencia de la traducción: concienciar a los estudiantes de que la adecuación o corrección en la mayoría de los casos solo puede juzgarse según el contexto y la situación comunicativa, y prevenirles del peligro de equivalencias demasiado estáticas.

⁴⁸³ Vid. igualmente epígrafe 10.3.4.

Con respecto a las exigencias formales, todos entregaron sus trabajos puntualmente, con retrasos ocasionales de un día o dos para los que siempre nos solicitaron permiso previo.

Cabe señalar que pocos de ellos aprovecharon la posibilidad de recibir retroalimentación personalizada en las tutorías; de hecho, el número de consultas en tutorías de estudiantes de este grupo no pasó de cinco en todo el semestre. Esto puede deberse a que, en su opinión, recibían suficiente retroalimentación a través de las entregas y/o la tendencia habitual de los estudiantes de acudir a las tutorías solo como último recurso.

10.3.4. Los cuestionarios finales

En el cuestionario de fin de curso participaron 11 de los 12 estudiantes. Las preguntas del cuestionario (cuadro 13) pedían a los estudiantes su opinión acerca de la utilidad de la auto-revisión (pregunta 1), la claridad de las marcas y comentarios (pregunta 2) y el análisis de problemas de traducción en clase (pregunta 3). En todas las preguntas se les pedía una fundamentación de su juicio, y se dejaba lugar para comentarios adicionales.

Fragebogen Kursende
Cuestionario de fin de curso

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Por favor conteste sinceramente las siguientes preguntas. Este cuestionario es anónimo. SOLO sirve para transmitir su opinión y sus impresiones y no influirá, de ninguna manera, en la calificación.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten.

Pregunta 1: En este curso se le pidió revisar sus propios textos.

Diese Vorgehensweise halte ich für

Este procedimiento me parece...

sehr sinnvoll	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
<i>muy útil</i>	<i>bastante útil</i>	<i>poco útil</i>	<i>nada útil</i>

weil ...

porque...

Kommentare:

Comentarios:

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

Pregunta 2: Las marcas y comentarios de corrección me parecían...

sehr verständlich	ziemlich verständlich	wenig verständlich	nicht verständlich
<i>muy claros</i>	<i>bastante claros</i>	<i>poco claros</i>	<i>nada claros</i>

weil ...

porque...

Kommentare:

Comentarios:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

Pregunta 3: El análisis en clase de determinados problemas de traducción de las entregas me parecía...

sehr hilfreich	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	nicht hilfreich
<i>muy útil</i>	<i>bastante útil</i>	<i>poco útil</i>	<i>nada útil</i>

weil ...

porque...

Kommentare:

Comentarios:

Cuadro 13: Cuestionario de fin de curso

• **Respuestas a la pregunta 1:**

La totalidad de los estudiantes considera el procedimiento de auto-revisión como **sehr** **muy** **útil**+ (*sehr sinnvoll*). El motivo más mencionado es su incidencia positiva sobre el aprendizaje (7 estudiantes), puesto que ayuda,

como mencionan 5 participantes, a detectar las propias lagunas de las que se puede aprender. Asimismo, en la opinión de los estudiantes, este procedimiento promueve un análisis profundo de los textos y de la propia traducción (5 estudiantes), y un análisis de los errores cometidos (5). Otras respuestas abarcan el fomento de la reflexión constructiva (1), la retroalimentación individualizada (1) y la obligación de realizar una revisión de la propia traducción (2). Asimismo, los estudiantes destacan como rasgos positivos que no hay que aceptar una mejor solución de los demás (1) y que uno puede alcanzar una buena calificación a través de la dedicación (1). Un estudiante opina que este procedimiento es preferible a un examen de traducción.

Como ejemplo de la buena acogida del procedimiento, citaremos las respuestas proporcionadas por 2 de los participantes:

weil man nur so wirklich aus seinen Fehlern lernt. Die Überarbeitung der Fehler macht man aber, wenn man nicht muss, leider nur sehr selten.

Kommentar: Der Arbeitsaufwand war für Sie sicher sehr groß, ich bin der Meinung, dass ich in diesem Übersetzungskurs am Meisten [sic!] gelernt habe.

(%porque solo de esta manera uno realmente aprende sus errores. Sin embargo, si no existe ninguna obligación, solo en raras ocasiones se hace una revisión.

Comentario: Seguramente usted ha tenido que invertir mucho tiempo; en mi opinión, este el curso en el que más he aprendido+).

weil man auf diese Weise konstruktiv reflektiert, und nicht nur eine %bessere Lösung+ anderer hinnehmen muss. Vertieftes Auseinandersetzen mit der eigenen Übersetzung + dem Text finde ich sehr positiv

Kommentar: > Fördert aktiveren Lernprozess :)

(%porque fomenta una reflexión crítica, y no hay que aceptar simplemente una +mejor soluciónq de otros. Me parece muy positivo como análisis profundo de la propia traducción + el texto

Comentario: > fomenta un proceso de aprendizaje más activo :)+).

· Respuestas a la pregunta 2:

Al preguntarles por la claridad de las marcas y los comentarios, 6 estudiantes (55 %) consideran estos como *“muy claros”* (*sehr verständlich*) y 5 (45 %) como *“bastante claros”* (*ziemlich verständlich*). Como punto positivo, destacan los estudiantes (6) que a principios del semestre se les proporcionara el sistema de corrección⁴⁸⁴. Otros aspectos positivos mencionados son que las marcas y comentarios eran comprensibles (2), que indicaban el tipo de error (1) y que señalizaban el error sin dar la solución (1). También se destaca positivamente el hecho de que la docente añadiera comentarios con una mención explícita de los comentarios finales. Como crítica, menciona un estudiante que no siempre comprendía por qué la elección de una palabra era inadecuada.

Como ejemplo de un comentario positivo (aunque va asociado a la segunda calificación de *bastante claro*), transcribiremos la siguiente valoración:

weil auf OLAT eine Tabelle zu finden war, in der die Symbole erklärt wurden. Ebenfalls hilfreich war, dass bei der Korrektur der Hausarbeit Kommentare dazu geschrieben [sic!] wurden.

(porque en OLAT [el campus virtual] había una tabla con explicaciones de los símbolos. También ayudaban los comentarios incluidos en la corrección de las entregas).

· Respuestas a la pregunta 3:

En respuesta a la tercera pregunta, 9 estudiantes (82 %) indicaron que el análisis de problemas de traducción en clase les parecía *“muy útil”* (*sehr hilfreich*), un estudiante (9 %) lo considera *“útil”* (*hilfreich*) y un estudiante (9 %) como *“poco útil”* (*wenig hilfreich*). Las fundamentaciones a favor de este procedimiento pueden agruparse en las siguientes tres categorías:

- Abarcan, por un lado, aspectos generales que quedan reflejados en los siguientes comentarios:
 - ⇒ Los debates eran muy estimulantes.
 - ⇒ El análisis ayuda en la revisión.
 - ⇒ El análisis promueve la reflexión.
 - ⇒ El análisis aumenta la conciencia acerca de errores típicos.

⁴⁸⁴ Vid. tabla 12.

- ⇒ El análisis promueve una búsqueda más detallada.
- ⇒ El análisis es útil para traducciones futuras.
- Por otro, comprenden comentarios acerca de la ayuda concreta proporcionada a través del análisis para mejorar las traducciones:
 - ⇒ El análisis proporcionó nuevos incentivos.
 - ⇒ El análisis resaltó aspectos de los que no era consciente.
 - ⇒ El análisis aporta perspectivas ajenas, lo que me ayuda a replantearme mis propias opiniones.
 - ⇒ El análisis ayuda a subsanar dudas y problemas.
 - ⇒ El análisis ayuda a comprender pasajes difíciles.
 - ⇒ El análisis ayuda a comprender la naturaleza del problema.
 - ⇒ Sin el análisis, no habría encontrado la solución.
- Y, por último, incluyen algunos comentarios acerca de la manera en la que se llevaron a cabo los debates:
 - ⇒ Durante el análisis se podían analizar las propuestas propias y defenderlas.
 - ⇒ Durante el análisis se podían plantear también preguntas.

Solo un estudiante considera el análisis como poco útil, porque no se daba la solución correcta. Sirva como ejemplo de la buena acogida general de este procedimiento el siguiente comentario de un estudiante

Man wird sich der typischen Fehler bewusst, und kann sie so besser vermeiden! Super Kurs! :) Sie sollten Ihre Lehrtechnik vielen der anderen Professoren ans Herz legen!!!

(%Uno toma conciencia de sus propios errores, lo que sirve para prevenirlos! ¡Una asignatura estupenda! ¡¡¡Debería recomendar su técnica de enseñanza a muchos de los otros profesores!!!+).

Las respuestas de los estudiantes no dejan lugar a duda de que el procedimiento les ha parecido apropiado para fomentar el aprendizaje y que, desde su punto de vista, alcanza los objetivos de promover un aprendizaje formativo basado en la reflexión crítica y la retroalimentación individual.

CAPÍTULO 11: DIFICULTADES HALLADAS DURANTE LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO DIDÁCTICO

La aplicación de procedimientos innovadores trae consigo, naturalmente, una serie de dificultades que hay que superar en el transcurso de su ejecución. Este proyecto didáctico tampoco constituye ninguna excepción, y nos topamos con algunas dificultades que describiremos a continuación. Expondremos, asimismo, las estrategias que aplicamos para solucionarlos. Las dificultades que hemos hallado giran, principalmente, en torno a dos áreas: la corrección de los errores (11.1) y el análisis de datos (11.2).

11.1. Dificultades relacionadas con la corrección

La señalización –y, si damos un paso atrás, la misma definición– de errores, sea en el campo de la traducción o en cualquier otro, implica tomar una decisión binaria sobre lo que puede considerarse correcto y lo que no. Ahora bien, en el ámbito de la traducción, en muchos casos es difícil tomar una decisión en términos de %correcto/incorrecto+⁴⁸⁵ puesto que se trata más bien de una cuestión del grado de adecuación y no de corrección. Sin embargo, cualquier sistema de evaluación diseñado para señalar errores y otorgar una calificación a través de la suma de puntos adjudicados a estos requiere que el docente tome esta clase de decisiones. Para mitigar y relativizar este problema, nuestro sistema ofrece la posibilidad de graduar la puntuación dentro de algunas categorías.

En contextos como el que presentamos, en el que la evaluación tiene una función primordialmente formativa, este inconveniente posee una trascendencia menor, dado que las decisiones sobre la corrección o incorrección no conducen directamente a una calificación del texto presentado, sino cumplen, en primer lugar, la función de iniciar un proceso de reflexión y revisión, y solo tras una segunda fase de elaboración se procede a puntuar los errores restantes y calificar el trabajo.

⁴⁸⁵ Vid. Hatim y Mason (1997: 168-169) y Pym (1992: 282-283).

Sin embargo, la decisión acerca de la aceptabilidad de una opción concreta no siempre es fácil de tomar y puede generar desacuerdo entre expertos en la materia. Considérese por ejemplo el siguiente extracto, que generó disputa entre dos expertos en historia que consultamos:

Ejemplo 42: PT T3

(42a) El reconocimiento del Estado de Palestina por los Estados europeos sería un respaldo muy significativo a la solución de los dos Estados.

(42b) Die Anerkennung Palästinas als Staat von Seiten Europas wäre eine sehr bedeutsame Unterstützung zur Lösung des Nahostkonflikts.

Desde una perspectiva léxica, se trata de un claro error, pues el término equivalente en alemán es *Zwei-Staaten-Lösung*. Pero desde un punto de vista comunicativo no está del todo mal encaminado, pues el término *Nahostkonflikt* describe el conflicto por el dominio sobre la región de Palestina, y la solución de los dos Estados fue una de las propuestas para solucionar este conflicto. Como en este caso se trataba de la versión definitiva, que se utilizaría para calificar, hemos optado por aceptar esta opción, que además era una clara mejora con respecto a la opción presentada en la versión 1 (*Konfliktlösung der beiden Staaten*).

En otros casos, se aprecia una clara mejora en la versión final con respecto a la versión 1 que, sin embargo, todavía no alcanza el grado de aceptabilidad establecido, como muestra el ejemplo 21 ya comentado más arriba.

Asimismo, no siempre es fácil identificar y marcar todos los errores, especialmente cuando se trata de fragmentos largos que reproducen incorrectamente el contenido del TO, como muestra el ejemplo 43. En estos casos, hemos optado por marcar todo el fragmento como un error de contenido y señalar adicionalmente solo aquellos errores que no desaparecería automáticamente en la reformulación, como errores léxicos.

Ejemplo 43: MM T3

(43a) Pocos años después, en 1917, Gran Bretaña se manifestó favorablemente sobre la creación de un Estado judío en Palestina, mediante la denominada *declaración Balfour*, (...)

(43b) Wenige Jahre danach, 1917, erklärte sich Großbritannien einverstanden, einen jüdischen Staat in Palästina, mittels der sogenannten Balfour-Deklaration zu gründen (...)

(43c) Wenige Jahre danach, 1917, befürwortete Großbritannien im Zuge der sogenannten Balfour-Deklaration, dessen Namen auf den damaligen britischen Außenminister Arthur James Balfour zurückgeht, die Gründung eines jüdischen Staates in Palästina.

La corrección de este error de contenido requiere de una búsqueda de información de los hechos y una reformulación en la que desaparecería el error de puntuación (la coma detrás de *Palästina* sobra) por lo que decidimos no marcarlo para no condicionar al estudiante a mantener la estructura sintáctica para enmendar el error de puntuación. Como se puede apreciar en 43c, la versión corregida ya no contiene ningún error de puntuación.

La adjudicación de errores a las diferentes categorías también puede plantear dificultades, especialmente entre las categorías de contenido (I), léxico (L) y expresión (A), pues la decisión acerca de si una expresión solo invalida el TM desde un punto de vista idiomático o si también distorsiona el sentido del TO no siempre es fácil de tomar. Pero también en categorías tan ~~claras~~ como ortografía (R) puede haber casos dudosos, como muestran los ejemplos 44 y 45. En el primero, el error marcado se considera un error de ortografía porque a pesar de la mala ortografía, cualquier lector puede identificar al personaje histórico en cuestión. En el ejemplo 45, se trata, sin embargo, de un error léxico, pues la forma elegida designa otros lugares existentes (como una ciudad canadiense, varias ciudades francesas y un municipio catalán) y no constituye únicamente una infracción del sistema lingüístico.

Ejemplo 44: NE T2

(44a) Cristóbal Colón había llegado a las Indias por la ruta occidental y regresaba con varios indígenas para dar prueba fehaciente del hecho.

(44b) Kristopher Kolumbos war über die östliche Route in Amerika gelandet, und befand sich als Beweis dafür nun mit einigen Eingeborenen an Bord auf dem Rückweg.

Ejemplo 45: PT T3

(45a) Desde el Atlántico, el perfil de Baiona se define como medieval desde la rotunda silueta de la fortaleza de Monterreal, (...)

(45b) Vom Atlantik aus zeichnet sich das mittelalterliche Profil von Baiona ab. Zum einen sieht man die runde Silhouette der Festung von Montreal, (...)

Asimismo, surgieron dificultades relacionadas con la rutina de corrección. Las correcciones en serie menguan la concentración y atención del corrector, por lo que se dieron algunas pequeñas inconsistencias en la adjudicación de los errores y no se marcaron todos ellos en las primeras versiones.

Especialmente en fragmentos con una notable acumulación de errores puede ser difícil marcar y categorizar cada uno de ellos. En el caso de los errores olvidados, optamos simplemente por corregirlos en la segunda revisión sin penalizar al estudiante, pues asumimos que parte de la responsabilidad de la ausencia de corrección de estos errores era nuestra.

Otro reto constituía el análisis de dificultades en clase sin proporcionar la solución. Nos cuidamos mucho de centrar el análisis en el problema, advertir de posibles trampas y solo indicar el camino hacia la solución correcta. Como muestra la respuesta de uno de los estudiantes⁴⁸⁶, esta forma de análisis no fue del gusto de todos, pero nos parecía imprescindible para poder realizar un análisis conjunto sin invalidar, al mismo tiempo, el proyecto didáctico.

Otra dificultad relacionada con la corrección fue la inevitable necesidad de calificar los trabajos, un aspecto que hemos eclipsado en la descripción del procedimiento, puesto que este no está diseñado para proponer un sistema de calificación sino un instrumento de aprendizaje. La calificación se realizó según el sistema de puntos presentado en la tabla 12, que deja algo de margen de gradación dentro de las categorías. Los textos de las entregas tenían el doble de extensión de lo que suele tener un examen de traducción. Esto nos parecía una justa compensación por la posibilidad de revisar los textos y enmendar los errores marcados. Las notas de las entregas se corresponden con las notas obtenidas por los estudiantes en el examen final de corte tradicional (254 palabras), pero son en general algo mejores que en otros grupos de traducción. Si esto se debe al procedimiento aplicado o simplemente a la composición del grupo, es una cuestión que no podemos resolver.

11.2. Dificultades relacionadas con el análisis de datos

También durante el recuento de errores nos topamos con algunas dificultades para cuya solución establecimos las siguientes pautas:

Si el problema marcado ya no se halla en la versión final, se considera como solucionado aunque no se haya subsanado directamente, sino que se haya optado por una reformulación amplia en la que el error marcado ya no se

⁴⁸⁶ Vid. epígrafe 10.3.4.

observa. Un error también se considera corregido si se ha eliminado aunque en la versión final aparezca un error en una categoría diferente en el mismo fragmento. Un ejemplo de ello aparece en el extracto 46. En la corrección, el estudiante consiguió subsanar el error léxico de la versión inicial, pero cometió un error sintáctico en la reformulación del extracto. Según lo establecido, contabilizamos el error léxico como subsanado y el error sintáctico como error gramatical nuevo. Aunque este surgió durante la reformulación de un fragmento marcado, no es de suponer que fuera directamente inducido por la marca de la docente.

Ejemplo 46 CG T3

(46a) Reconocer el Estado de Palestina puede ser un primer paso en esa dirección, siguiendo la trayectoria de Suecia en octubre del año pasado y la más recientemente adoptada por el Vaticano. Este reconocimiento también gozaría de un gran apoyo político, pues muchos parlamentos europeos instaron a sus respectivos gobiernos a adoptar esa decisión.

(46b) Die Anerkennung des palästinensischen Staates könnte ein Schritt in diese Richtung sein, der Entwicklung Schwedens im Oktober letzten Jahres und die vor kurzem getätigten Maßnahmen des Vatikans folgend, würde diese Anerkennung zudem von einer großen politischen Unterstützung profitieren, da viele europäische Parlamente ihre jeweiligen Regierungen zu diesem Beschluss drängen.

(46c) Die Anerkennung des palästinensischen Staates könnte ein Schritt in diese Richtung sein. Der Entwicklung Schwedens im Oktober letzten Jahres und die vor kurzem getätigten Maßnahmen des Vatikans folgend, würde diese Anerkennung zudem politisch Unterstützung werden, da viele europäische Parlamente ihre jeweiligen Regierungen zu diesem Beschluss drängen.

La distinción entre errores mal corregidos y errores nuevos es especialmente espinosa en el caso de las comas cuando una coma mal puesta no se elimina y aparece una coma adicional en otro lugar de la misma frase. En este caso, se contabilizó como una corrección errónea, pues es de suponer que la aparición de la coma nueva fue directamente inducida por la marca de la docente.

Si un error fue marcado mediante el comentario *auch weiter unten* (%también más abajo-) o similar, solo se considera como corregido si se ha subsanado en su totalidad. En el caso de correcciones parciales, se contabilizó el error (una vez) como error no corregido⁴⁸⁷.

Dos errores claramente idénticos se contabilizaron como un solo error. Estos casos suelen limitarse a elecciones léxicas, pues en las demás

⁴⁸⁷ Vid. epígrafe 10.2.3.2.

categorías, la coincidencia no pasa la consideración de aproximada. Un ejemplo claro está recogido en el fragmento 47.

Ejemplo 47: FB T1

(47a) **El sector registra cifras de récord y lucha contra la estacionalidad.** / Su principal escollo es la estacionalidad, algo a lo que no ayuda que el 38,3% (61.083) de las plazas hoteleras de la franja costera no esté disponible en temporada baja.

(47b) **Die Branche verzeichnet neue Rekorde und kämpft gegen die Saisonarbeit.** / Die Saisonarbeit ist ihr größter Schwachpunkt, daher ist das 38,3 % der Schlafgelegenheiten der Hotels an der Küste in Hochsaison nicht verfügbar.

En el análisis de los cuestionarios, el problema principal residió en la agrupación de las respuestas libres según su coincidencia temática. Al tratarse de un cuestionario con preguntas abiertas, las respuestas tienen un carácter muy individual y no siempre fue fácil determinar el grado de coincidencia entre ellas. Por ello, combinamos preguntas abiertas con una escala de valoración que sí se puede cuantificar, centrando el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas en conocer las impresiones y opiniones de los estudiantes acerca del procedimiento aplicado.

Conclusiones

En esta parte presentaremos las conclusiones que hemos extraído de la aplicación del procedimiento experimental y que agruparemos en cuatro apartados. Primero, en el apartado 12.1, describiremos en qué medida se han alcanzado los objetivos de investigación planteados en el apartado 6. A continuación, en el apartado 12.2, valoraremos el procedimiento de auto-revisión como herramienta de evaluación y aprendizaje. Después, en el apartado 12.3, presentaremos algunas sugerencias de mejora de esta herramienta para su futuro uso en el aula, y finalizaremos, en el apartado 12.4, con una valoración personal del proyecto.

Ì Consecución de los objetivos de investigación

El objetivo general que establecimos para esta investigación fue determinar la utilidad y efectividad del procedimiento de auto-revisión. Este objetivo general puede desglosarse en dos grandes bloques:

- a) determinar su efectividad para promover una mejora de los textos traducidos y
- b) valorar su utilidad como herramienta de aprendizaje.

Con respecto al primer punto expuesto, puede constatarse un claro aumento en la calidad del producto, reconocible en la manifiesta disminución del número de errores, del 69,66 % de media, entre las versiones inicial y final, lo que permite concluir que el procedimiento es útil como herramienta para alcanzar una mejora del texto traducido. Aunque somos conscientes de que la calidad de un texto traducido no puede valorarse únicamente en función del número de errores detectados en él, sí nos parece un hecho incuestionable que una reducción de errores en un texto conduce, sin lugar a dudas, a la mejora de la calidad de este.

Dicha mejora se sostiene sobre un porcentaje muy elevado de errores bien corregidos o eliminados en la revisión, que alcanza el 81,12 % de media, lo que es prueba fehaciente de que los estudiantes sí son capaces de corregir la gran mayoría de los errores si reciben ayuda en su localización. Si contrastamos estos datos con aquellos obtenidos por Lorenzo (2002) en un

estudio sobre la auto-revisión sin intervención por parte del docente, podemos apreciar diferencias muy evidentes, pues en el estudio de Lorenzo solo una cuarta parte de las modificaciones contribuyó a mejorar el texto. Esta comparación sugiere que el mayor problema de los estudiantes no consiste en la corrección de los errores, sino en su localización.

El porcentaje de errores marcados en cuyo caso no se aprecia ningún cambio en las versiones finales es muy escaso, alcanzando solo el 4,38 %, con una clara tendencia a la baja a lo largo de la asignatura, lo que es una clara prueba de que los estudiantes entienden las marcas y comentarios como órdenes para realizar modificaciones en sus textos.

Asimismo, nos parece pertinente mencionar, en este contexto, que la revisión de los textos por parte de los estudiantes no se limitó a los fragmentos marcados, sino que se realizaron cambios adicionales con el objetivo de mejorar las versiones finales. Aunque no podemos determinar a ciencia cierta cuáles fueron los motivos que impulsaron a los estudiantes a realizar dichos cambios, ni afirmar que todos los cambios condujeran a una mejora del texto⁴⁸⁸, puede concluirse que la corrección obligada de los fragmentos marcados conlleva, al menos en el caso de algunos estudiantes, una revisión exhaustiva de todo el texto, lo que es indicio de que el procedimiento contribuye al desarrollo de buenos hábitos de trabajo.

Por último, no puede obviarse que existe un porcentaje importante, del 14,49 % de media para ser concretas, de errores en los que el intento de corrección ha fallado. En estos casos, a pesar de tener el error localizado, los estudiantes no fueron capaces de enmendarlo. El motivo de estos errores residuales consiste, en nuestra opinión, en el grado de desarrollo de la competencia traductora, que no es suficiente para garantizar, en esta fase del ciclo formativo, un producto libre de errores, aun después de una intervención retroalimentaria por parte de la docente y una revisión de su propia traducción por parte del estudiante. Esto se manifiesta asimismo en el hecho de que las versiones finales contienen errores adicionales, cuyo número incluso sube ligeramente entre la segunda y la tercera entrega. A este respecto, cabe

⁴⁸⁸ Vid. epígrafe 10.2.4.

preguntarse · y tal vez averiguar en futuros estudios· si el porcentaje de errores mal corregidos y el número de errores nuevos pueden disminuirse a través de una mayor insistencia en el desarrollo de buenas prácticas de revisión en el aula⁴⁸⁹.

Para que los estudiantes puedan realizar las correcciones con éxito, es condición necesaria que entiendan las marcas y comentarios insertados por la docente durante la fase de retroalimentación. En general, no detectamos problemas en la comprensión de las marcas y los comentarios, como muestran los buenos datos de corrección, el análisis cualitativo de dificultades y reacciones a las marcas y comentarios⁴⁹⁰ y el análisis de las respuestas del cuestionario final⁴⁹¹. El que se hayan dado algunos casos aislados de cambios erróneos no intencionados en respuesta a una marca nos parece inevitable y puede deberse a una multitud de motivos, no todos controlables por la docente.

La siguiente pregunta que nos planteamos en el apartado 6 consistió en determinar si se observan diferencias entre las distintas categorías de errores. Como muestran los datos analizados en el apartado 10.1.2, se aprecian divergencias importantes entre las distintas categorías, tanto en la distribución porcentual de los errores a través de las categorías, como en los índices de corrección. La disparidad en los números absolutos tiene sus causas en la naturaleza de las categorías –por ejemplo, es obvio que hay muchas más posibilidades de cometer errores de puntuación o de gramática que errores pragmáticos– y los tipos de texto que, al ser de fuerte carácter informativo, son poco propensos a los errores pragmáticos y muy propensos a errores de contenido y de léxico. Sin embargo, a pesar de estos condicionantes, podemos extraer algunas conclusiones interesantes de los datos obtenidos del estudio de las diferentes categorías.

Por los motivos ya expuestos, el número absoluto de errores pragmáticos es bajo. Sin embargo, si determináramos todos los errores pragmáticos potenciales de estos textos y los comparáramos con los errores pragmáticos cometidos, el resultado mostraría, probablemente, que los aspectos

⁴⁸⁹ Vid. epígrafe 12.3.

⁴⁹⁰ Vid. epígrafes 10.2.1. y 10.2.2.

⁴⁹¹ Vid. epígrafe 10.3.4.

pragmáticos constituyen un escollo considerable en esta fase de la formación. Es, sin embargo, imposible proyectar con certeza cuáles son los errores potenciales de un texto, debido a lo cual estas afirmaciones solo poseen carácter estimatorio. Con respecto al comportamiento de corrección de los estudiantes, se aprecia una alta disposición a corregir estos errores, pues no se quedó ninguno sin modificar, pero el alto índice de errores mal corregidos (con la debida cautela necesaria por el número bajo de errores absolutos) es prueba de que la capacidad de adaptar del TM a la situación comunicativa de recepción todavía no está del todo desarrollada y necesita seguir fomentándose en las siguientes fases del itinerario formativo.

Si observamos los datos obtenidos en las categorías relacionadas con la reproducción del contenido, llaman la atención los comparativamente malos datos registrados en la categoría de contenido (I). Casi una cuarta parte de los errores de contenido se corrigieron mal (24,69 %), lo que significa que los estudiantes no son capaces de alcanzar una completa interpretación correcta del TO, ni siquiera cuando se les señalan los errores cometidos. A este respecto, tenemos que advertir, sin embargo, que la detección del error es más difícil para el estudiante, cuando este se enfrenta a una marca que abarca un fragmento amplio como es el caso en los errores de contenido (I) o puntuación (Z) que cuando esta marca se limita a una palabra, como es el caso de las categorías léxico (L) u ortografía (R). Aun teniendo en cuenta esta reserva, nos parece legítimo sacar la conclusión de que las habilidades interpretativas en LO no están tan desarrolladas como sería deseable para la clase de traducción en esta fase del itinerario formativo⁴⁹², algo que también se refleja en el análisis de los cuestionarios iniciales⁴⁹³.

También llaman la atención los datos obtenidos en la categoría de puntuación (Z), con un altísimo índice de errores ignorados (16,48 %) y un bajísimo índice de mejora (54,95 %). Estos resultados se ven, en parte, condicionados por la misma dificultad de corrección que en el caso de la

⁴⁹² No pretendemos, bajo ningún concepto, menospreciar el trabajo que realizan los docentes dedicados a las clases de lengua extranjera que preceden a las de traducción. En nuestra opinión, el motivo reside más bien en que se parte de un nivel demasiado bajo al inicio del ciclo formativo (B1 en el caso de español) y en los malos hábitos de lectura en lengua extranjera observados entre nuestros estudiantes.

⁴⁹³ Vid. epígrafe 10.3.1.

categoría de contenido (I), pero son, como ya vaticinamos en el apartado correspondiente, reflejo de una inseguridad generalizada en el uso de la puntuación, especialmente de las comas. Estos preocupantes resultados implican que hace falta dedicar más atención a este aspecto, muchas veces ignorado por ser considerado de escasa importancia, en el marco del itinerario formativo.

Asimismo, nos propusimos estudiar las diferencias individuales entre los participantes en la asignatura. Los datos del análisis cuantitativo han mostrado rotundas divergencias entre los estudiantes, tanto en el número absoluto de errores cometidos como en los índices de corrección y mejora. Sirva como ilustración el hecho de que el estudiante con más errores en términos absolutos cometió un número de errores cinco veces mayor que el estudiante que menos cometió (127 frente a 25), y que los índices de mejora abarcan un abanico que va del 100 % en un extremo hasta el 48,51 % en el otro. En relación a esto, también deben mencionarse los resultados obtenidos en el análisis cualitativo de las guías de revisión, que ha mostrado que la profundidad de análisis de los comentarios de los estudiantes acerca de las dificultades halladas durante la traducción de los textos es indirectamente proporcional al número de errores cometidos y directamente proporcional a la capacidad de corrección, lo que viene significar que aquellos estudiantes que más se esmeran en el análisis de los problemas de traducción (y dejan constancia de ello en las guías de revisión), son aquellos que menos errores cometen y que más éxito obtienen en su corrección. Estos datos implican que, fomentando la capacidad de análisis mediante, por ejemplo, los debates en clase o ejercicios específicos, tal vez pueda alcanzarse una mejora de la competencia traductora.

Por lo general, los datos obtenidos en el análisis individual muestran que el grado de desarrollo de la competencia traductora depende, en gran medida, de factores individuales como el dominio de la LO y la LM, la capacidad de análisis y el esmero en la elaboración de las traducciones. Los datos muestran asimismo que aquellos estudiantes que cometen pocos errores ya de por sí muestran una mayor capacidad de corregir los errores señalados, lo que parece indicar que un mayor grado de desarrollo de la competencia traductora

significa asimismo una mayor capacidad de revisión y, por ende, un mayor grado de regulación metacognitiva.

El segundo gran objetivo que fijamos fue evaluar el procedimiento aplicado como herramienta de aprendizaje para la formación de traductores. Ya comentamos en el apartado 6 las dificultades que alberga la medición del aprendizaje para la que no existe, a día de hoy, ningún procedimiento comprobado y establecido.

En el marco de esta investigación aislamos algunos aspectos que, desde nuestro punto de vista, son indicativos del desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes, tanto a nivel grupal como a nivel individual.

Para ello, comparamos el número de errores e índices de corrección a lo largo de las tres entregas. El primer dato que llama la atención es que el número de errores cometidos en las versiones iniciales se mantiene casi constante a lo largo de las tres entregas con una tenue disminución de 301 a 292 entre la primera y la tercera entrega. Aunque se observa un ligero descenso, cuya trascendencia es algo mayor si se tiene en cuenta que la extensión del tercer texto es algo superior a la del primero, este dato no pasa de superar el carácter de posible indicio de un progreso en la competencia traductora manifestada en la adecuada traducción de un texto desconocido. A este respecto nos gustaría señalar que el período que abarcó este proyecto, cuatro meses en total, nos parece demasiado corto para un estudio longitudinal de la evolución de la competencia traductora. Sin embargo, no tuvimos otra opción que amoldarnos a las realidades institucionales de las 15 semanas que duran los semestres tras la implementación del EEES.

Frente a la estabilidad del número de errores en las versiones iniciales, observamos un claro aumento en los índices de errores corregidos correctamente o eliminados –que oscila entre el 77,08 % en la primera entrega y el 84,93 % en la tercera– y en los índices de mejora –que suben del 66,44 % en la primera entrega hasta alcanzar el 71,92 % en la tercera–. Esto indica que, conforme avanza la asignatura, aumenta la capacidad de los estudiantes de efectuar una revisión exitosa de los propios textos; capacidad que, sin duda, también se ve favorecida por la adaptación al sistema de corrección y a la

dinámica de la asignatura. Sin embargo, las mejoras percibidas son atribuibles tanto a un desarrollo continuo de la capacidad de analizar y enmendar los errores propios como a una conciencia aumentada acerca de la importancia de presentar un producto libre de errores, lo que se manifiesta especialmente en el notable descenso de errores no corregidos. La evolución general positiva descrita en este párrafo puede tomarse como indicador de un desarrollo positivo de la competencia traductora a través del procedimiento aplicado.

Sin embargo, esta evolución no debe estudiarse solo en términos generales, sino también a nivel individual de cada estudiante. Como muestran los datos del análisis cuantitativo⁴⁹⁴, existen diferencias importantes entre los estudiantes en términos evolutivos. Aunque en la mayoría de los estudiantes se observa una mejora o un buen rendimiento constante a lo largo de la asignatura, también hay participantes que manifiestan un notable deterioro. Asimismo, se aprecian divergencias entre la evolución de los errores absolutos y la evolución de los índices de corrección y mejora. Es interesante notar, en este contexto, que algunos de los estudiantes que peores valores obtuvieron en comparación con los demás participantes se encuentran entre los que mejores índices de progreso muestran. Las diferencias observadas entre los estudiantes son prueba de que la respuesta al procedimiento aplicado depende, de forma considerable, de factores individuales. No creemos, sin embargo, que pueda hablarse de un deterioro de la competencia traductora en el caso de los estudiantes con una evolución negativa, sino simplemente de un estancamiento. La disparidad de los datos a nivel individual implica que el diseño de procedimientos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación debe contemplar que cada estudiante es un individuo que aprende y evoluciona de manera diferente y a un ritmo individual.

Otro aspecto que analizamos para determinar la evolución de la competencia traductora es el comportamiento de los estudiantes ante aspectos comparables⁴⁹⁵. Las soluciones propuestas para los dos problemas de traducción que aislamos muestran una tendencia positiva que se manifiesta especialmente en el incremento de soluciones aceptables en las versiones

⁴⁹⁴ *Vid.* epígrafe 10.1.3.

⁴⁹⁵ *Vid.* epígrafe 10.2.5.

iniciales, lo que es prueba de un desarrollo de la competencia traductora comprobable a través de la transferencia positiva de estrategias resolutivas entre problemas de traducción similares.

Los datos del estudio de la evolución de los estudiantes a lo largo de la asignatura, y el estudio de problemas comparables, permiten concluir que el procedimiento propuesto incide positivamente en el aprendizaje y lo favorece, algo que también se ve reflejado en las valoraciones positivas de los cuestionarios finales. Estas muestran de forma contundente que los estudiantes consideran que el procedimiento les ayuda a avanzar en el desarrollo de la competencia traductora a través del análisis de los propios errores⁴⁹⁶. La percepción positiva es crucial para el buen funcionamiento de una herramienta nueva de enseñanza pues, de otro modo, podría generarse resistencia por parte de los participantes, lo que podría incidir negativamente en el éxito del procedimiento.

Sin embargo, el análisis de los resultados del procedimiento experimental también ha puesto de manifiesto las carencias que existen todavía en esta fase intermedia del itinerario formativo y que comentaremos a continuación.

Se observa que el grado de desarrollo de la competencia traductora, aunque dispar entre los diferentes participantes, es, en general, aún insuficiente para ejecutar un encargo de traducción comparable a las entregas de forma independiente. Esto se manifiesta particularmente en el número de errores corregidos erróneamente y los errores nuevos cometidos en la versión final. Se percibe, ante todo, un desarrollo insuficiente de la competencia comunicativa en las dos lenguas visible a través del alto porcentaje de errores de contenido (I) mal corregidos y el alto número de errores nuevos cometidos en las categorías vinculadas a la norma lingüística. Algunos de estos errores, especialmente aquellos relacionados con la norma lingüística, podrían evitarse con un mayor desarrollo de la competencia psicofisiológica expresada a través de una mejor concentración y una actitud más esmerada y perfeccionista en la revisión y la solución de problemas de traducción. Las carencias de esta última

⁴⁹⁶ Vid. epígrafe 10.3.4.

competencia también se ponen de manifiesta en las correcciones parciales de errores repetidos en el texto.

El análisis de las estrategias de revisión observadas en los textos permite la conclusión de que las correcciones se realizan de forma predominantemente local. Se aprecian incluso casos, aunque pocos, en los que la corrección no abarca todo el fragmento marcado. Aunque estas afirmaciones se basan solo en la observación y no descansan sobre datos estadísticos debido a la imposibilidad de cuantificación arriba descrita, pueden ser indicios de una cierta resistencia a la modificación de fragmentos amplios. Esta observación coincide también con los resultados del estudio de Knorr (2011), quien tras un análisis de las estrategias de corrección realizado en el marco de un proyecto de escritura cooperativa en una clase de alemán como lengua extranjera, concluye que aquellos comentarios cuya implementación conlleva un cierto esfuerzo pueden generar resistencia y que se observa una preferencia por realizar, primeramente, cambios locales.

Por otro lado, no se observan apenas estrategias de evasión, que son muy comunes en las clases de lengua extranjera. Esto es atribuible, en nuestra opinión, al hecho de que la redacción del TM está fuertemente condicionada por el TO, lo que limita la libertad del estudiante en la elección de los medios de expresión.

También las guías de revisión revelan aspectos muy interesantes acerca del desarrollo de la competencia traductora. Es especialmente indicativo, en este contexto, el análisis o la ausencia de este de los problemas de traducción. El hecho de que aquellos estudiantes que incluyen los análisis más detallados en las guías también sean aquellos que mejor rendimiento muestran tanto en la traducción como la corrección revela la importancia del desarrollo de la capacidad de análisis. Estos resultados sugieren que el fomento de buenas estrategias de análisis, por ejemplo, a través de la redacción de guías de revisión más detalladas y/o el análisis conjunto en clase de problemas de traducción podría significar un impulso importante para el desarrollo de la competencia traductora.

Las respuestas del cuestionario inicial muestran una percepción fragmentada del proceso traductor y cabe preguntarse qué incidencia tiene esta sobre el proceso y las prácticas de traducción. Es objetivo de nuestras clases, y esta asignatura tampoco fue ninguna excepción, promover buenas prácticas de traducción y vincular los conceptos teóricos, que los estudiantes adquieren en otras asignaturas acerca del proceso de traducción y de las diferentes escuelas traductológicas, con el trabajo práctico realizado en clase, pues hemos observado durante las clases prácticas que esta vinculación no se produce de forma automática y debe apoyarse mediante el análisis de ejemplos prácticos. Para valorar la evolución en la percepción de la labor traductora, quizá deberíamos haber repetido este mismo cuestionario al final del curso para comparar los resultados. No lo hicimos, sin embargo, puesto que no queríamos abrumar a los estudiantes con demasiados cuestionarios en un mismo curso que podría conducir al rechazo y la desidia en la contestación de los mismos.

Las respuestas del cuestionario inicial también muestran que los estudiantes consideran la comprensión del TO como uno de los aspectos más difíciles de la traducción, lo que significa que perciben su competencia interpretativa en la lengua extranjera como insuficiente, algo que también se confirma en los datos de análisis obtenidos en la categoría de contenido (I). Como ya mencionamos más arriba, en muchos centros universitarios que ofrecen la carrera de traducción, especialmente en el caso de la segunda lengua extranjera o en el caso de lenguas que no suelen estudiarse en los institutos, o solo durante pocos años, se proyecta un desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera en la etapa inicial del itinerario formativo, que suele abarcar un año, en la que los estudiantes ya por la simple limitación temporal difícilmente pueden llegar a un competencia suficiente para traducir. En los países germanoparlantes, el español es una de estas lenguas, que está en desventaja frente a otras, especialmente el inglés, por lo que el nivel requerido al inicio de los estudios suele ser bastante bajo⁴⁹⁷. Por ello, el docente de traducción se topa con dificultades en el dominio de las lenguas extranjeras, que en teoría deberían estar superadas antes de poder

⁴⁹⁷ En el caso de nuestra institución, el nivel de entrada fijado es de B1 según el Marco Europeo. En España, en muchas universidades no se pide ningún nivel de entrada para las lenguas C.

acudir a las clases de traducción, pero que en la práctica persisten, lo que le obliga a abordar aspectos lingüísticos en las clases de traducción.

Esta preocupación por las dificultades lingüísticas de los textos posiblemente también es la causa por la que las cuestiones pragmáticas reciben poca atención en la consideración de los estudiantes según el cuestionario inicial. Es de suponer que las dificultades de comprensión favorecen una actitud sumisa frente al TO⁴⁹⁸ por percibir la propia competencia como insuficiente, lo que merma la osadía a la hora de realizar los cambios que pueden ser necesarios para adaptar el TM a la situación comunicativa de recepción. Para subsanar este problema, nos parece importante insistir en la función de la traducción como acto de comunicación a través de barreras lingüísticas, culturales y temporales, y debatir el papel del TO dentro de este acto comunicativo.

Ì Valoración de la auto-revisión como herramienta de evaluación y aprendizaje

En el apartado anterior, valoramos los resultados del proyecto didáctico en relación con los objetivos de investigación, que abarcaban tanto la mejora del producto como su incidencia (positiva) en el aprendizaje. Para completar la apreciación del procedimiento, la ampliaremos con una valoración de la consecución de los objetivos de aprendizaje y unas reflexiones por parte de la docente. Empezaremos, por lo tanto, con una revisión de los diferentes objetivos de aprendizaje establecidos en el apartado 8.1:

- fomentar un estilo de trabajo meticuloso en la recepción y producción de textos.

Si apreciamos la evolución positiva de los índices de corrección y mejora, puede constatarse que, a grandes rasgos, se ha producido una visible mejora

⁴⁹⁸ En nuestra opinión, esta actitud sumisa se ve favorecida por las clases de lenguas basadas en libros de texto en los que los estudiantes se ven confrontados únicamente con buenos ejemplos de textos libres de errores, lo que confiere una cierta autoridad a los textos en lengua extranjera y lleva a los estudiantes a atribuir problemas de comprensión a la propia falta de competencia y no a posibles errores e inconsistencias en el texto en lengua extranjera. Sin embargo, como muestra la labor práctica del traductor, los TO libres de errores e inconsistencias son escasos, algo que debe abordarse necesariamente en las clases de traducción.

en este aspecto, aunque todavía hay margen de mejora como es de esperar en esta fase intermedia de la formación.

- desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico frente a las propias traducciones mediante una lectura desde la perspectiva del destinatario de la traducción.

El estudio de los aspectos pragmáticos de los textos muestra un claro avance en la adaptación del TM al público destinatario. También los buenos índices de corrección en la categoría de expresión (A), con un 81,53 % de errores corregidos correctamente o eliminados, son indicio de que, por lo menos tras la señalización, los estudiantes reconocen los problemas de expresión y son capaces, en la gran mayoría de los casos, de producir una redacción natural que se ajuste a las convenciones de la LM.

- fomentar en los estudiantes la reflexión sobre la propia actuación.

Las respuestas de los cuestionarios muestran que este procedimiento fomenta el análisis de los propios errores, lo que los estudiantes valoran como útil para avanzar en su aprendizaje.

- desarrollar en los estudiantes un espíritu crítico frente a fuentes de consulta y un uso eficaz de las mismas.

Este aspecto fue un tema frecuente en los ejercicios y debates en el aula, pero no se insistió en él adecuadamente durante el desarrollo del proyecto didáctico de auto-revisión. Los comentarios acerca de las obras consultadas incluidos en las guías de revisión se limitan en muchos casos a listados de fuentes electrónicas y en papel, con o sin las opciones ofrecidas por estas obras, por lo que no hay indicios de un cambio de actitud en el uso de las fuentes de consulta.

- desarrollar estrategias de auto-revisión para alcanzar una mejora del producto.

Los buenos índices de corrección y mejora, junto con la evolución positiva a lo largo del semestre, son prueba de que los estudiantes progresaron en la revisión de sus propios textos.

- sensibilizar a los estudiantes de la importancia de entregar un producto aceptable.

También para este objetivo la evolución positiva de los índices de corrección y mejora puede considerarse como prueba de una mayor preocupación por alcanzar un producto aceptable, lo que se refleja especialmente en la disminución de errores no corregidos a lo largo del semestre. Sin embargo, la escasa reducción de los errores en las versiones iniciales a lo largo del curso sugiere que también en este aspecto queda aún margen de mejora.

Si valoramos la herramienta aplicada desde la perspectiva docente, nos parece especialmente positivo que permita una retroalimentación altamente individualizada, algo que cobra especial importancia a la vista de las grandes diferencias en el grado de desarrollo de la competencia traductora observadas en este grupo. Mientras el trabajo en el aula por limitaciones de tiempo y espacio suele centrarse en el análisis de problemas de traducción o en un análisis detallado de una o dos versiones confeccionadas por los estudiantes, las entregas proporcionan a todos los participantes una retroalimentación pormenorizada sobre sus trabajos. Esta retroalimentación cumple asimismo la exigencia de Wiliam (2011)⁴⁹⁹ en que la información proporcionada al estudiante inicia un proceso de reflexión y es utilizada para mejorar el rendimiento.

Además, la herramienta permite al docente recabar información acerca del rendimiento (puntos fuertes y carencias) y el grado de desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes en momentos muy tempranos, a través de la evaluación diagnóstica al inicio de la asignatura y de la primera

⁴⁹⁹ Vid. epígrafe 4.1.3.2.

entrega que se realiza al cabo de tres o cuatro semanas del comienzo del semestre. Esto le permite abordar problemas observados en las clases y realizar, si fuera necesario, cambios en el programa.

El procedimiento se presta asimismo como herramienta de calificación alternativa al tradicional examen de traducción. No muestra los problemas que se asocian a los exámenes de traducción como, por ejemplo, su carácter de instantánea y su limitación temporal, y tiene la ventaja de poder valorar la evolución de los estudiantes durante un período prolongado. Este procedimiento de calificación también mereció una mención positiva en uno de los cuestionarios finales. En esta asignatura decidimos combinar ambas formas de calificación, el examen tradicional y la calificación de las entregas, para responder, entre otras cosas, a la exigencia del EEES de aplicar diferentes procedimientos de calificación.

Pudimos observar una acrecentada motivación en esta asignatura frente a otras, algo que en parte atribuimos a este procedimiento de evaluación que, tal como muestran los cuestionarios, tuvo muy buena acogida entre los estudiantes.

No podemos olvidar, sin embargo, que la herramienta también posee algunos inconvenientes. El mayor de ellos es la cantidad de trabajo que genera para el docente debido al mayor número de correcciones frente a un examen. Esto también implica un mayor peligro de inconsistencias o de descuidos en la corrección. Nosotros contamos, en este caso, con un grupo reducido de 12 participantes, lo que hizo posible el uso de esta herramienta. En el caso de grupos más grandes, la utilización de este procedimiento puede estar fuera del alcance del docente por el simple hecho de no disponer del tiempo necesario para realizar las correcciones.

Otro posible inconveniente es que también supone mucho trabajo para los estudiantes. No obstante, esta desventaja queda mitigada, en nuestra opinión, por el efecto positivo de la herramienta sobre el aprendizaje. Al mismo tiempo, debido a la posibilidad de realizar estos trabajos calificables en casa, los estudiantes tienen mayor control y más posibilidades de consulta, lo que puede conducir a una mejor calificación que la que obtendrían en un examen. Aunque

tal vez algunos docentes podrían considerar este último punto como una posible bajada de nivel, nos gustaría destacar que no hemos apreciado ninguna diferencia notable entre la media de las calificaciones de las entregas y las calificaciones del examen final.

Ì Sugerencias para aumentar la efectividad del procedimiento

Los resultados del proyecto didáctico que hemos llevado a cabo muestran que la auto-revisión es una herramienta con un gran potencial para promover un aprendizaje individualizado y reflexivo. A pesar de que intentamos cuidar todos los detalles en su aplicación, detectamos en el transcurso del análisis algunos aspectos que pueden mejorarse para aumentar la utilidad y la eficacia del procedimiento.

Con respecto a la corrección por parte del docente, es fundamental cuidar al máximo la coherencia, tanto con respecto a los errores repetidos en un mismo texto como con respecto a la extensión de los fragmentos subrayados, pues la extensión del fragmento marcado puede condicionar la corrección realizada por parte de los estudiantes.

En general, los estudiantes entendieron bien lo que se esperaba de ellos en la revisión, algo que también les explicamos en detalle al principio del curso. Sin embargo, no estamos satisfechas con las guías de revisión. Aunque aclaramos al inicio del curso qué información debía incluirse, los resultados muestran que muchos estudiantes se limitaron a confeccionar listas de obras de consulta y problemas de traducción sin apenas incluir análisis de los mismos. Para una utilización más eficaz y satisfactoria de este instrumento, podría ser conveniente rediseñar la guía, incluyendo preguntas más específicas (tal como hace Presas, 2011) y/o insistir más durante las sesiones conjuntas en el formato y la importancia de estas guías.

El trabajo en el aula que complementa y fomenta el aprendizaje realizado a través de las entregas fue, por lo general, satisfactorio. En una futura utilización de la auto-revisión, podrían debatirse los resultados del análisis de este proyecto didáctico para optimizar los procesos individuales del procedimiento. Esto podría incluir la creación de un documento de buenas

prácticas de revisión que remarque la importancia de una buena revisión, hable de las estrategias detectadas y dé pautas para un uso eficiente de las obras de consulta.

Por último, también podría reconsiderarse la forma de calificar, para contrarrestar el argumento de que las entregas constituyen tareas demasiado fáciles si solo se califica la versión final. Para tener en cuenta tanto la calidad de la primera como de la segunda versión, podría aplicarse la tabla de calificación presentada en Wiliam (2011: 128), que adaptamos a nuestro sistema de calificaciones (1 = muy bien/sobresaliente, 2 = bien/notable, 3 = satisfactorio, 4 = suficiente/aprobado, 5 = insuficiente/suspenso)⁵⁰⁰ y quedaría tal como muestra la tabla 20. Este sistema evitaría una posible desidia en la confección de la versión inicial sabiendo que se calificará no solo la versión final sino que se tienen en cuenta las dos para obtener la nota final.

		Nota de la primera versión				
		1	2	3	4	5
Nota de la segunda versión	1	1	1	2	3	3
	2	2	2	3	3	4
	3	3	3	3	4	4
	4	4	4	4	4	5
	5	5	5	5	5	5

Tabla 20: Propuesta de calificación de un producto bifásico

A pesar de que el análisis de los diferentes aspectos del procedimiento ha mostrado que hay algunos detalles que pueden optimizarse, tampoco debe olvidarse que una sola asignatura no puede abarcar todos los objetivos del itinerario formativo, y que en ocasiones puede ser mejor trabajar en detalle unas pocas áreas que intentar incluir demasiado, lo que conlleva el peligro de sobrecargar la asignatura.

⁵⁰⁰ Incluimos tanto la traducción literal de la calificación del sistema autóctono como el equivalente aproximado del sistema español. A diferencia del español, el sistema oriundo comprende cinco grados de calificación.

Ì Valoración personal del estudio

Es una suposición muy extendida entre docentes de las diversas especialidades que la corrección del propio trabajo por parte de los estudiantes es beneficioso para el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la mayoría de los casos, esta afirmación solo se basa en la intuición y experiencia docente, tal como también era nuestro caso antes de realizar este estudio, aunque lleváramos varios años aplicando procedimientos de auto-revisión en nuestras clases de lengua y de traducción.

Con la realización de este proyecto, queríamos aportar datos que confirmaran o desmintieran la eficacia y la utilidad de la auto-revisión en la enseñanza universitaria. Aunque somos conscientes de que los resultados de la investigación docente siempre están condicionados por los factores específicos del contexto educativo como pueden ser los conocimientos previos y la actitud de los estudiantes o la actuación del docente, creemos poder afirmar que la investigación realizada comprueba la utilidad del procedimiento tanto para promover una mejora del producto como para impulsar el proceso de aprendizaje. Esta afirmación también se ve reforzada por la coincidencia entre los datos claves resultantes de esta investigación y los datos obtenidos en el proyecto piloto.

No podemos garantizar que la utilización del procedimiento tal como lo aplicamos vaya a producir los mismos resultados en otras asignaturas de traducción, pero creemos poder vaticinar que, siguiendo las mismas pautas, se volverá a mostrar como mínimo que los estudiantes son capaces de corregir la mayoría de sus errores si la intervención retroalimentaria los ayuda a localizarlos.

La realización de este estudio nos supuso muchas horas de corrección y análisis –además del trabajo previo de revisión bibliográfica–, pero nos aportó al mismo tiempo la satisfacción de haber diseñado una herramienta que promueve el aprendizaje, combinando las necesidades individuales de cada estudiante con los requisitos de la institución académica.

CONCLUSIONES

El análisis pormenorizado de los datos obtenidos nos mostró los beneficios del procedimiento, pero también las áreas que aún pueden mejorarse, algo que probablemente no habríamos podido detectar sin esta investigación exhaustiva y detallada. Es nuestra más firme intención volver a aplicar este procedimiento con las mejoras mencionadas y convertirlo en una parte central de nuestros programas de enseñanza, siempre y cuando el contexto educativo lo permita. Además esperamos que los resultados obtenidos animen a más docentes a probar este procedimiento, sea como herramienta evaluativa o integrada en la calificación.

Asimismo esperamos haber realizado una aportación valiosa al panorama de la evaluación en traducción y haber cumplido, a pesar de los contratiempos descritos, las exigencias de una investigación esmerada y lo más objetiva posible.

Bibliografía

- Adab, B., 2000. %Evaluating Translation Competence%En: Schäffner, C. y Adab, B., eds., *Developing Translation Competence*. Ámsterdam: John Benjamins, 215-228.
- Ahmann, H., 2012. *Das Trügerische am Berufsbild des Übersetzers*. Berlín: Logos.
- Albrecht, J., 1990. %Invarianz, Äquivalenz, Adäquatheit%En: Arntz, R. y Thome, G., eds., *Übersetzungswissenschaft: Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag*. Tübinga: Narr, 71-81.
- Alonso Sánchez, M., Gil Pérez, D. y Mtnez-Torregrosa J., 1996. %Evaluar no es calificar. La evaluación y la calificación en una enseñanza constructivista de las Ciencias+ En: *Investigación en la Escuela*, 30, 15-26.
- Álvarez Teruel, J.D. y Vega Morales, A.M., 2010. %La evaluación formativa: esa gran desconocida+ En: Gómez Lucas, M.C. y Grau Company. S., coord., 2010. *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Marfil.
- Ammann, M., 1993. %Kriterien für eine allgemeine Kritik der Praxis des translatorischen Handelns%En: Holz-Mänttäri, J., ed., *Traducere navem: Festschrift für Katharina Reiß zum 70. Geburtstag*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Arevalillo Doval, J. J., 2004. %A propósito de la norma europea de calidad para los servicios de traducción%En: II Congreso Español. Lengua de Traducción, celebrado del 20 al 22 de mayo 2004 en Toledo. [en línea] Disponible en: <<http://www.esletra.org/Toledo/html/contribuciones/arevalillo.htm>> [Fecha de la consulta: 5 de agosto de 2014].
- Aristimuño, A., 2011. %Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?+ En: *Revista Unimar*, 47, 43-50.
- Ausubel, D. (año de publicación no indicado). %Significado y aprendizaje significativo+ [en línea] Disponible en <http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf> [Fecha de la consulta: 24 de julio de 2015].

- Bachmann, H., ed., 2011. *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Band 1. Berna: hep verlag ag.
- Barnett, R., 2001. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bautista-Cerro Ruiz, M.J., 2007. *El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles y programas*. En: *Acción Pedagógica*, 16, 6-12.
- Beeby Lonsdale, A., 1996. *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University Press.
- Benito, A. y Cruz, A., 2005. *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. y Tang, C., 2011. *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Black, P., y Wiliam, D., 1998. *Assessment and classroom learning*. En: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-73.
- _____, 2001. *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom assessment*. [en línea] Disponible en: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> [Fecha de la consulta: 28 de julio de 2015].
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. y Madaus, G.F., 1971. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Borrero Zapata, V.M. y Larreta Zulategui, J.P., 2005. *La evaluación de los exámenes de traducción en la enseñanza superior*. En: *Philologia hispalensis*, 19(2), 109-124.
- Bühler, K., 1965. *Sprachtheorie*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Butler, D.L. y Winne, P.H., 1995. *Feedback and self-regulating learning: A theoretical synthesis*. En: *Review of Educational Research*, 65 (3), 245-281.
- Calvo Encinas, E., Jiménez Carra, N., Mendoza García, I., Morón Martín, M. y Ponce Márquez, N., 2012. *El trabajo colaborativo en la clase de traducción*. En: *Revista UPO Innova*, 1, 86-106.

- Calvo Montaña, A.M., 2007. %La evaluación de la calidad de la traducción: análisis y crítica del modelo de Juliane House+ [en línea] Disponible en: <<http://anglogermanica.uv.es:8080/Journal/>> [Fecha de la consulta: 12 de septiembre de 2014].
- Campbell, S.J., 1991. %Towards a Model of Translation Competence% En: *Meta: Translators' Journal*, 36 (2-3), 329-343.
- Canabel García, C. y Castro Martín, B., 2012. %La evaluación formativa: ¿la utopía de la Educación Superior?+ En: *Pulso*, 35, 215-229.
- Carena, S., 2003. %La dimensión formativa de la evaluación: un enfoque pedagógico+ En: *Diálogos Pedagógicos*, 1, 22-32.
- Chamosa González, J.L., 1997. %Crítica y evaluación de traducciones: elementos para su discusión% En: Fernández Nistal, P., ed., *Aproximaciones a los estudios de Traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Colina, S., 2008. %Translation Quality Evaluation: Empirical Evidence for a Functionalist Approach+ En: *The Translator*, 14 (1), 97. 134.
- _____, 2009. %Further Evidence for a Functionalist Approach to Translation Quality Evaluation+ En: *Target*, 21 (2), 235. 264.
- Conde Rodríguez, A. y Pozuelos Estrada, F.J., 2007. %Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES+ En: *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.
- Conde Ruano, T., 2009. %Propuestas para la evaluación de estudiantes de traducción+ En: *Sendeban*, 20, 231-255.
- Corder, S.P., 1967. %The Significance of Learners' Errors+ En: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (4), 161-170.
- Cruces Colado, S., 2001. %El origen de los errores en Traducción+ En: Real, E., Jiménez, D., Pujante, D. y Cortijo, A., eds., *Écrire, traduire et représenter la fête*. Valencia: Universitat de València, 813-822.
- Crystal D. y Davy D., 1969. *Investigating English Style*. Londres: Longman.
- De Felipe Boto, M.R., 2004. %Revisión del concepto de norma en los estudios de traducción+ En: *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 6, 1-11.

- Decke-Cornill, H. y Küster, L., 2014. *Fremdsprachendidaktik*. 2ª edición revisada. Tübinga: Narr.
- De la Mano, M. y Moro Cabero, M., 2009. *La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación*. [en línea] Disponible en: <<http://bid.ub.edu/23/delamano2.htm>> [Fecha de la consulta: 20 de febrero de 2015].
- Delgado García, A.M., coord., 2005. *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Cultura. [en línea] Disponible en: http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf [Fecha de la consulta: 20 de febrero de 2015].
- Delisle, J., 1993. *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle anglais-français*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Domínguez Fernández, G. y Hermosilla Rodríguez, J.M., 2010. *Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES*. En: *XXI, Revista de Educación*, 12.
- Drugan, J., 2013. *Quality in Professional Translation*. Londres: Bloomsbury.
- Elena, P., 1999. *La crítica de la traducción: otros métodos, otros objetivos*. En: *Trans*, 3, 9-22.
- _____, 2011a. *El aprendizaje activo en traducción y su evaluación*. En: *Estudios de Traducción*, 1, 171-183.
- _____, 2011b. *La evaluación integral (en traducción jurídica)*. En: Roiss, S., Fortea Gil, C., Recio Ariza, M.A., Santana López, B., Zimmermann González, P., Holl, I., eds., *En las vertientes de la traducción e interpretación del/al alemán*. Berlín: Frank & Timme 13-24.
- EMT, 2009. *Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation*. Bruselas. [en línea] Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_de.pdf [Fecha de la consulta: 26 de marzo de 2015].

- Escudero Escorza, T., 2010. %Sin tópicos ni malentendidas: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria+. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. [en línea] Disponible en: <<http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/T.%20Escudero%20evaluaci%C3%B3n.pdf>> [Fecha de la consulta: 29 de julio de 2015].
- Even-Zohar, I., 1990. *Polysystem Studies*. Durham: Duke University Press.
- Fan, Z., 1990. %Some remarks on the criteria of translation+. En: *Babel*, 36 (2), 97-110.
- Fernández Guerra, A.B., 2002. %Evaluación de la traducción: la herencia del siglo XX%. En: *Sell: studies in english language and linguistics*, 4, 89-144.
- Flavell, J.H., 1976. %Metacognitive aspects of problem solving+. En: Resnick, L.B., ed., *The nature of intelligence*. Hillsdale: NJ Erlbaum, 231-235.
- Galán-Mañas, A., 2007. %La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español%. En: *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12 (18), 27-57.
- Galán-Mañas, A. y Hurtado Albir, A., 2015. %Competence assessment procedures in translator training%. En: *The Interpreter and Translator Trainer*, 9 (1), 63. 82.
- Garant, M., 2009. %A case for holistic translation assessment+. En: Kalliokoski, J., Nikko, T., Pyhäniemi, S. y Shore, S., eds., *A FinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 1, 5-17.
- Gimeno Sacristán, J., comp., 2008. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Gómez Lucas, M.C. y Grau Company, S., 2010. *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Marfil.
- González, J. y Wagenaar, R., 2006. *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. [en línea] Disponible en: <http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf> [Fecha de la consulta: 18 de febrero de 2015].
- Gouadec, D., 1981. %Paramètres de l'évaluation des traductions+. En: *Meta: Translators' Journal*, 26 (2), 99-116.

- _____, 1989. %Comprendre, évaluer, prévenir : pratique, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction+. En: *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 2 (2), 35-54.
- Göpferich, S., 2008. *Translationsprozessforschung. Stand . Methoden . Perspektiven*. Tübinga: Narr.
- Grau Company, S. y Gómez Lucas, M.C., 2010. %La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje+. En: Gómez Lucas, M.C. y Grau Company. S., coord., *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Marfil.
- Haiyan, L., 2006. %Cultivating Translator Competence: Teaching & Testing%^d[en línea] Disponible en: <<http://www.bokorlang.com/journal/37testing.htm>> [Fecha de la consulta: 14 de abril de 2014].
- Halliday, M.A.K., 1973. *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.
- Hansen, G., 2014. %Translationskompetenz . woher kommt sie und was ist das?+. En: Zybatow, L. y Ustazwewski, M., eds., *Bausteine translatorischer Kompetenz oder was macht Übersetzer und Dolmetscher zu Profis?* Fráncfort: Peter Lang, 1-16.
- Harras, G., 1978. *Kommunikative Handlungskonzepte*. Tübinga: Niemeyer.
- Hatim, B. y Mason, I., 1995. *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Trad. Salvador Peña. Barcelona: Ariel.
- _____, 1997. *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- Herold, S., 2010. Ausbildung von ,Universalgenies? Zum Kompetenzbegriff und zu Modellen translatorischer Kompetenz%. En: *Lebende Sprachen*, 2, 211-242.
- Holz-Mänttári, J., 1984. *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Hönig, H. G., 1995. *Konstruktives Übersetzen*. Tübinga: Stauffenburg.
- _____, 1997. %Zur Evaluation von Dolmetsch- und Übersetzungsleistungen%. En: Drescher, Horst, ed., *Transfer : Übersetzen - Dolmetschen - Interkulturalität ; 50 Jahre Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der*

- Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*. Fráncfort: Peter Lang, 193-208.
- Horn, O., 2006. %Elemente des Substandards in Viktor Pelevins Roman Capaev I Pustiota und ihre Wiedergabe in der Übersetzung von Andreas Tretern% En: Schippel, L., ed., *Übersetzungsqualität: Kritik . Kriterien . Bewertungshandeln*. Berlín: Frank&Timme, 109-130.
- Horn-Helf, B., 1999. *Technisches Übersetzen in Theorie und Praxis*. Tübinga: Francke.
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A. y Abella, V., 2015. %Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas+ En: *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- House, J., 1981. *A Model for Translation Quality Assessment*. 2ª edición. Tübinga: Narr.
- _____, 1997. *Translation quality assessment. A model revisited*. Tübinga: Narr.
- Hurtado Albir, A., ed., 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- _____, 1999. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- _____, 2001. *Traducción y Traductología*. Madrid: Cátedra.
- _____, 2007. %Competence-Based Curriculum Design for Training Translators+ En: *The Interpreter and Translator Trainer*, 1, 163. 195.
- _____, 2011. *Traducción y Traductología*. 2ª edición. Madrid: Cátedra.
- Jorba, J. y Sanmartí, N., 1993. %La función pedagógica de la evaluación+ En: *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 20. [en línea] Disponible en: <<http://www.grao.com/revistas/aula/020-la-evaluacion-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje--secuenciacion-de-los-contenidos-de-lengua/la-funcion-pedagogica-de-la-evaluacion>> [Fecha de la consulta: 28 de julio de 2015].
- Kade, O., 1963. %Aufgaben der Übersetzungswissenschaft. Zur Frage der Gesetzmäßigkeit im Übersetzungsprozess+ En: *Fremdsprachen* 7/2, 83-94.

- Kast, B., 1999. *Fertigkeit Schreiben*. Berlin: Langenscheidt.
- Kiraly, D., 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome.
- _____, 2013. %Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education+ En: Kiraly D., Hansen-Schirra, S. y Maksymski, K., eds., *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators*. Tübinga: Narr, 197-224.
- Kleppin, K., 2001. %Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie% En: Helbig, G., Götz, L., y Krumm, H.-J., eds., *Deutsch als Fremdsprache . ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Knorr, D., 2011. %Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte% En: *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*. Frankfurt: Peter Lang, 157-176.
- Koller, W., 1979. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle&Meyer.
- Krüger, M., 2001. *Übersetzungskompetenz: modale Semantik: eine Studie am Sprachenpaar Dänisch-Deutsch*. Tübinga: Niemeyer.
- Kupsch-Losereit, S., 1986. %Scheint eine schöne Sonne? oder: Was ist ein Übersetzungsfehler?+ En: *Lebende Sprachen*, 1, 12-16.
- _____, 1994. %Die Übersetzung als Produkt hermeneutischer Verstehensprozesse+ En: Snell-Hornby, M., Pöchhacker, F. y Kaindl, K., eds., *Translation Studies: An interdisciplinary*. Amsterdam: John Benjamins, 45-54.
- _____, 2007. %Zur Evaluierung von Übersetzungen: Parameter der Bewertung% En: Schmitt, P.A. y Jüngst, H., eds., *Translationsqualität*. Frankfurt: Peter Lang, 333-343.
- Kußmaul, P., 1995. *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- La Rocca, M., 2012. *Traducción y didáctica*. Roma: Aracne.
- Lange, W., 1999. %Aus Fehlern lernen? Überlegungen zur Korrektur schriftlicher Texte im Fremdsprachenunterricht% [en línea] Disponible en https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/6034/1/14_P69-86.pdf [Fecha de la consulta: 5 de agosto de 2015].

- Larose, R., 1992. *Théories contemporaines de la traduction*. 2ª edición. Québec: Presse de l'Université.
- Larson, M., 1987. %Establishing Project-Specific Criteria for Acceptability of Translations+. En: Rose, M.G., ed., *Translation Excellence: Assessment, Achievement. Maintenance*. Nueva York: SUNY Binghamton Press, 69-76.
- Lauscher, S., 2006. %Translatqualität . ein Konsens+. En: Schippel, L., ed., *Übersetzungsqualität: Kritik . Kriterien . Bewertungshandeln*. Berlín: Frank&Timme, 55-74.
- Lazo, R.M. y Zachary, M., 2007. %La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante+. En: *Onomazéin*, 17, 173-181.
- Lederer, M., 2003. *The Interpretative Model*. Trad. Ninon Larché. Manchester: St. Jerome.
- Liessmann, K.P., 2014. *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- López Pastor, V.M., 2012. %Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa%. En: *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- Lorenzo, M.P., 2002. %Competencia Revisora y Traducción Inversa+. En: *Cadernos de tradução*, 2(10), 133-166.
- Mahn, G., 1989. %Standards and Evaluation in Translator Training.+En: Krawutschke, P.W., ed., *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy*. American Translator Association Series, 3. Nueva York: SUNY Binghamton Press, 100-108.
- Marais, K., 2013. %Constructive Alignment in Translator Education: Reconsidering Assessment for Both Industry and Academy+. En: *T&I The International Journal for Translation and Interpreting Research*, 5 (1), 13-31.
- Martín, S.A., 2007. %Modell zur Fehlerklassifikation in der Übersetzung%. En: Schmitt, P.A. y Jüngst, H., eds., *Translationsqualität*. Fráncfort: Peter Lang, 405-416.
- Martín Alonso, J.F., Torres Lucas, J., Santaolalla Pascual, E., Hernández Franco, V., 2013. %La competencia de aprender a aprender: Percepciones de los

- docentes sobre su desarrollo en los niveles de educación primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid+. En: *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), Alicante, 4-6 de septiembre, 2013, 776-786.
- Martín Martín, J.M., 2010. %Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico+. En: *RESLA*, 23, 229-245.
- Martínez Melis, N. y Hurtado Albir, A., 2001. %Assessment in translation Studies: Research Needs%. En: *Meta: Translators' Journal*, 46 (2), 272-287.
- Marzano, R.J., 2010. *Formative Assessment & Standards-Based Grading*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- McMillan, J.H., 2007. *Formative Classroom Assessment: The Key to Improving Student Achievement*. En: McMillan, J.H., ed., *Formative Classroom Assessment*. Nueva York: Teachers College Press, 1-7.
- _____, ed., 2007. *Formative Classroom Assessment*. Nueva York: Teachers College Press.
- Mertin, E., 2006. *Prozessorientiertes Qualitätsmanagement im Dienstleistungsbereich Übersetzen*. Fráncfort: Peter Lang.
- Neubert, A., 1988. %Textbezogene Äquivalenz+. En: Arntz, R., ed., *Textlinguistik und Fachsprache*. Hildesheim: Georg Olms, 77-86.
- _____, 1990. %Übersetzen als Aufhebung des Ausgangstextes%. En: Arntz, R. y Thome, G., eds., *Übersetzungswissenschaft: Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag*. Tübinga: Narr, 31-39.
- _____. 1999a. %Übersetzungswissenschaft im Widerstreit. Äußere und innerliche Entwicklung einer Disziplin%. En: Gil, A., Haller, J., Steiner, E. y Gerzymisch-Arbogast, H., eds., *Modelle der Translation. Grundlagen für Methodik, Bewertung, Computermodellierung*. Fráncfort: Peter Lang, 11-32.
- _____, 1999b. %Pragmatik+. En: Snell-Hornby, M., Hönl, H.G., Kußmaul, P. y Schmitt, P.A., eds., *Handbuch Translation*. Tübinga: Stauffenburg.

- _____, 2000. %Competence in Language, in Languages, and in Translation% En: Schäffner, C. y Adab, B., eds., *Developing Translation Competence*. Ámsterdam: John Benjamins, 3-18.
- Newmark, P., 1991. *About translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nida, E.A., 1964. *Towards a Science of Translation*. Leiden: Brill.
- Nida, E.A. y Taber, C.R., 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
- Nord, C., 1991. *Textanalyse und Übersetzen*. Tübinga: Julius Groos.
- _____, 1994. %Aus Fehlern lernen. Überlegungen zur Beurteilung von Übersetzungsleistungen% En: Snell-Hornby, M., Pöchhacker, F. y Kaindl, K., eds., *Translation Studies: An interdisciplinary*. Ámsterdam: John Benjamins, 363-375.
- _____, 1996. %El error en la traducción: categorías y evaluación+ En: Hurtado Albir, A., ed., *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- _____, 2006a. %Translationsqualität aus funktionaler Sicht% En: Schippel, L., ed., *Übersetzungsqualität: Kritik . Kriterien . Bewertungshandeln*. Berlín: Frank&Timme, 11-30.
- _____, 2006b. %El horizonte de expectativas en la evaluación funcional% En: Varela Salinas, M.J., ed., *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza, 31-46.
- _____, 2011. *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität. Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*. Berlín: Frank&Timme.
- Olmos-Miguelañez, S. y Rodríguez-Conde, M.J., 2010. %Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior?+ En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/1, 1-13.
- Orozco Jutorán, M., 2006. %La evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción+ En: Varela Salinas, M.J., ed., *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza, 47-67.
- Oxford, R.L., 1990. *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle.

- PACTE, 2001. *La competencia traductora y su adquisición*. En: *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45.
- _____, 2005. *Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues*. En: *Meta: Translators' Journal*, 50 (2), 609-619.
- Parra Galiano, S., 2011. *La revisión en la norma europea EN-15038*. En: *Entreculturas*, 3, 165-187.
- Presas, M., 2011. *Evaluación y autoevaluación de trabajos de traducción razonada*. En: Roiss, S., Fortea Gil, C., Recio Ariza, M.A., Santana López, B., Zimmermann González, P., Holl, I., eds., *En las vertientes de la traducción e interpretación del/al alemán*. Berlín: Frank&Timme, 39-53.
- _____, 2012. *Training Translators in the European Higher Education Area: A Model for Evaluating Learning Outcomes*. En: *The Interpreter and Translator Trainer*, 6, 138-169.
- Pym, A., 1992. *Translation error analysis and the interface with language teaching*. En: Dollerup, C. y Loddegaard, A., eds., *The Teaching of Translation*. Ámsterdam: John Benjamins, 279-288.
- Rabadán, R., 1991. *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. León: Universidad, Secretariado de Publicaciones.
- Reiß, K., 1971. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. Múnich: Hueber.
- _____, 1989. *Übersetzungstheorie und Praxis der Übersetzungskritik*. En: Königs, F.G., ed., *Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht. Neue Beiträge zu einem alten Thema*. Múnich: Goethe-Institut, 71-93.
- Reiß, K. y Vermeer, H.J., 1991. *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. 2a edición. Tübinga: Niemeyer.
- Ribas, R. y de Aquino, A., 2003-2004. *La corrección de errores como instrumento didáctico* [en línea] Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/08_ribas.pdf> [Fecha de la consulta: 5 de agosto de 2015].

- Riesco González, M., 2008. %El enfoque por competencias en el EEESy sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje%. En: *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rosenmund, A., 2001. %Konstruktive Evaluation: Versuch eines Evaluationskonzepts für den Unterricht%. En: *Meta: Translators' Journal*, 46(2), 301-310.
- Sánchez Trigo, E., 2007. %Didáctica de la Traducción en el Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas y criterios para la evaluación de los estudiantes en un programa de traductores profesionales+. En: *Revista Portuguesa de Humanidades*, 11-1, 97-117.
- San Ginés Aguilar, P., 2010. %Cultura y traducción: dos polos de una misma realidad%. En: Alarcón Navío, E., ed., *La traducción en contextos especializados: propuestas didácticas*. Granada: Atrio.
- Sanz Gil, J.J., 2011. %Metodología Bolonia y evaluación de competencias en la asignatura de Economía Análisis Matemático%. [en línea] Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/audesco/dt/wp1102.pdf>> [Fecha de la consulta: 24 de julio de 2015].
- Schäffner, C., 2004. %Übersetzungsbewertung. Wo, wie und warum?%. En: Müller, I., ed., *Und sie bewegt sich doch* Fráncfort: Peter Lang, 305-318.
- Schippel, L., ed., 2006. *Übersetzungsqualität: Kritik . Kriterien . Bewertungshandeln*. Berlín: Frank&Timme.
- Schmitt, P.A., 1997. %Evaluierung von Fachübersetzungen%. En: Wotjak, G. y Schmidt, H., eds. *Modelle der Translation . Model of Translation. Festschrift für Albrecht Neubert*. Fráncfort: Verfuert, 301-332.
- _____, 1999. *Translation und Technik*. Tubinga: Stauffenburg.
- _____, 2000. %Kulturspezifik in der Technik. Einige Beobachtungen aus translatorischer Sicht+. En: Wilss, W., ed., *Weltgesellschaft Weltverkehrssprache Weltkultur*. Tubinga: Stauffenburg.
- Schmidhofer, A., 2015. %La autocorrección como herramienta en clase de traducción+. En: Recio Ariza, M.A., Santana López, B., De la Cruz Recio, M. y Zimmermann González, P., eds, *Interacciones Wechselwirkungen*. Fráncfort: Peter Lang, 93-113.

- Scriven, M., 1967. *The Methodology of Evaluation*. En: Tyler, R., Gagne, R. y Scriven, M., eds., *Perspectives of Curriculum Evaluation*, 39-83.
- Searle, J.R., 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of languages*. Cambridge: University Press.
- Séguinot, C., 1989. *Understanding why translators make mistakes*. En: *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 2 (2), 73-81.
- Segura Moreno, C.I., 2002. *Aprender a aprender. Claves para su enseñanza*. En: *Educación y educadores*, 5, 145-154.
- Seleskovitch, D., 1978. *Interpreting for International Conferences*. Washington: Pen and Booth.
- Snell-Hornby, M., 1999. *Estudios de traducción: hacia una perspectiva integradora*. Trad. A.S. Ramírez. Salamanca: Ambos Mundos.
- Stern, T., 2010. *Förderliche Leistungsbewertung* [en línea] Disponible en: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/leistungsbewertung_stern_17212.pdf?4dzgm2> [Fecha de la consulta: 26 de febrero de 2015].
- Stiggins, R.J., 2005. *From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools* [en línea] Disponible en: <http://ati.pearson.com/downloads/fromformat_k0512sti1.pdf > [Fecha de la consulta: 29 de julio de 2015].
- _____, 2007. *Conquering the Formative Assessment Frontier*. En: McMillan, J.H., ed., *Formative Classroom Assessment*. Nueva York: Teachers College Press, 8-28.
- Stolze, R., 1986. *Zur Bedeutung von Hermeneutik und Textlinguistik beim Übersetzen*. En: Snell-Hornby, M., ed., *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung: zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübinga: Francke.
- _____, 1992. *Hermeneutisches Übersetzen*. Tübinga: Narr.
- _____, 2001. *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. Tübinga: Narr.
- Tatilon, C., 1986. *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*. Toronto: Éditions du GREF.

- Tortadés, A., 2006. %Evaluación de la traducción en un entorno de aprendizaje colaborativo%En: Varela Salinas, M.J., ed., *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza, 99-112.
- Toury, G., 1995. *Descriptive Translation Studies and beyond*. Ámsterdam: Benjamins.
- Valverde Berrocoso, J., Revuelta Domínguez, F.I. y Fernández Sánchez, M.R., 2012. %Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje%En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 60, 51-62.
- Varela Salinas, M.J. y Postigo Pinazo, E., 2006. %La evaluación en los estudios de traducción+ En: Varela Salinas, M.J., ed., *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*, Sevilla: Bienza, 113-131.
- Varney, J., 2009. %From hermeneutics to the translation classroom: a social constructivist approach to effective learning%En: *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 1 (1), 27-43.
- Vygotsky, L., 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cole, Michael / John-Steiner, Vera, Scribner, Sylvia, Souberman, Ellen, eds., Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Waddington, C., 2000. *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general*. Madrid: Rigorma Grafic.
- _____, 2001. %Should translation be assessed holistically or through error analysis?+ En: *Hermes, Journal of Linguistics*, 26, 15-37.
- Wiggins, G., 1998. *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: John Wiley and Sons.
- Wiliam, D., 2011. *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree.
- _____, 2013. %Assessment: The Bridge between Teaching and Learning%En: *Voices from the Middle*, 21 (2), 15-20.
- Wiliam, D. y Leahy, S., 2007. %A Theoretical Foundation for Formative Assessment%En: McMillan, J.H., ed., *Formative Classroom Assessment*. Nueva York: Teachers College Press, 29-42.
- Williams, M., 1989. %The Assessment of Professional Translation Quality: Creating Credibility out of Chaos%TTR: *traduction, terminologie, redaction*, 2 (2), 13-33.

- _____, 2013. %A holistic-componential model for assessing translation student performance and competency%En: *Mutatis Mutandis*, 6 (2), 419-443.
- Wilss, W., 1977. *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden*. Stuttgart: Klett.
- _____, 1996. *Übersetzungsunterricht . eine Einführung. Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen*. Tübinga: Narr.
- _____, 1997. %Die Rolle des Übersetzers im Übersetzungsprozess+ En: Wotjak, G. y Schmidt, H., eds., *Modelle der Translation . Models of Translation. Festschrift für Albrecht Neubert*. Hamburg: Vervuert, 89-105.

Documentos en línea sin indicación de autor

- CERI (Centre for Educational Research and Innovation), 2008. *Assessment for Learning Formative Assessment*. [en línea] Disponible en: <<http://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>> [Fecha de la consulta: 28 de julio de 2015].
- Comunicado de Berlín*, 2003. [en línea] Disponible en: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/mdc/berlin_communique1.pdf > [Fecha de la consulta: 18 de febrero de 2015].
- Declaración de Bolonia*, 1999. [en línea] Disponible en: <<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/6.pdf>> [Fecha de la consulta: 18 de febrero de 2015].
- Declaración de la Sorbona*, 1998. [en línea] Disponible en: <<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/15.pdf>> [Fecha de la consulta: 24 de julio de 2015].
- Declaración de Praga*, 2001. [en línea] Disponible en: <<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/11.pdf> > [Fecha de la consulta: 18 de febrero de 2015].
- European Standard 15038, final draft*. 2006. [en línea] Disponible en: <http://www.babelia.pt/media/norma_en_15038.pdf> [Fecha de la consulta: 19 de agosto de 2015].

- Hattie Ranking: Influences and effects Sizes Related to Student Achievement*. Disponible en: <<http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>> [Fecha de la consulta: 19 de agosto de 2015].
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003. *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. [en línea] Disponible en: <<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/7.pdf>> [Fecha de la consulta: 18 de febrero de 2015].
- Ministerio de Educación y Ciencias, 2006. [en línea] *Borrador de propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/multimedia/00002838.pdf>> [Fecha de la consulta: 22 de febrero de 2015].
- OCDE, 2005. *La definición y selección de competencias clave*. [en línea] Disponible en: <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>> [Fecha de la consulta: 24 de julio de 2015].
- Real Decreto 1393/2007*. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en: <<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>> [Fecha de la consulta: 24 de julio de 2015].



UNIVERSIDAD DE CORDOBA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Departamento de Traducción e Interpretación, Lenguas Romances, Estudios Semíticos y
Documentación

LA AUTO-REVISIÓN COMO HERRAMIENTA EN LA
ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

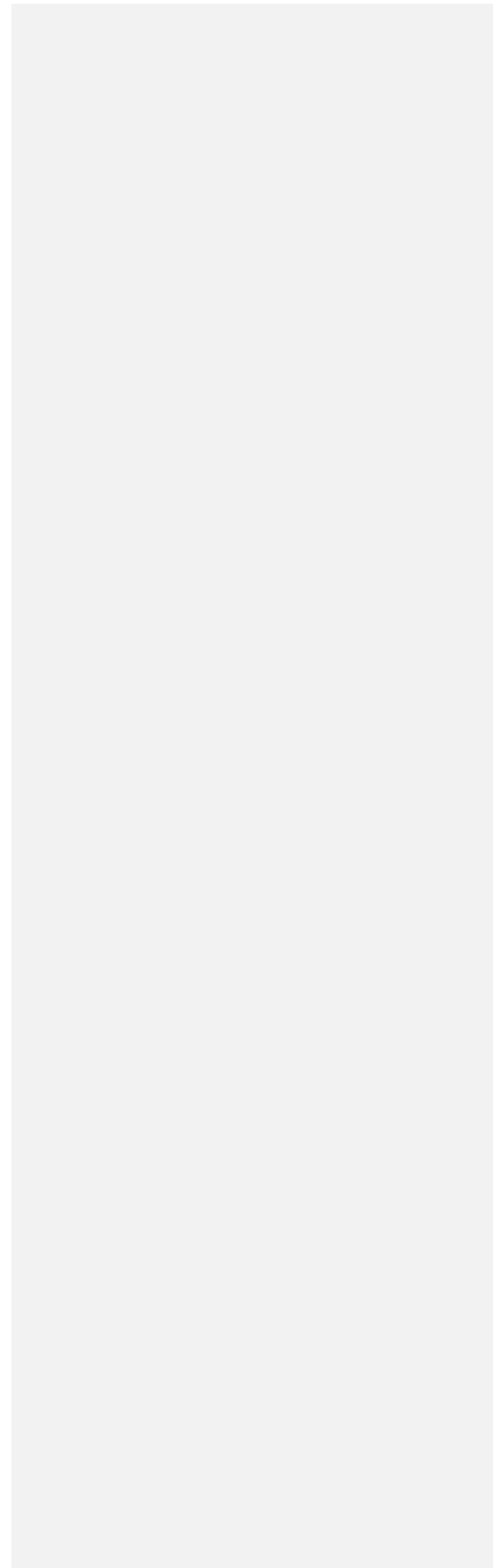
ANEXOS

Doctorando:

Vº Bº del Director:

Astrid Schmidhofer

Dra. M.ª del Carmen Balbuena Torezano



Anexo 1: Entregas y memorias de traducción

AB Texto 1A

Der Tourismus darf auf keinen Fall erwähnt werden

Comentado [AS1]: I

Der wichtigste Industriesektor Andalusiens wird im Wahlkampf völlig ignoriert

Die Tourismusbranche verbucht Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit.

Esperanza Codina (Málaga), 6. März 2015

BILD (=> Ich konnte das Bild aus dem Originaltext nicht hierher kopieren)

Der Tourismus in Andalusien läuft so gut, dass er im Wahlkampf quasi unerwähnt bleibt. Der größte Nachteil dieser Branche ist die Saisonabhängigkeit. Dazu trägt nicht gerade positiv bei, dass 38,3% (61 083) der Hotels an der Küste in der Nebensaison geschlossen haben. Diese Zahl ist zwar etwas niedriger als im Vorjahr, aber reicht bei weitem nicht aus, um die Vormachtstellung des Tourismus als wichtigsten Industriesektor zu behaupten. Der Tourismus in Andalusien durchlebt dank des vorbildlichen Verhaltens der ausländischen Besucher und wegen dem Aufwärtstrend des einheimischen Markts eine gute Phase.

Comentado [AS2]: Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?

Comentado [AS3]: L

Comentado [AS4]: L

Comentado [AS5]: I: ungenau

Comentado [AS6]: A

Das letzte Jahr war das erfolgreichste seit Beginn der Aufzeichnungen. Die Anzahl der Übernachtungen, der Indikator für diese Branche, ist deutlich angestiegen. Es wurden 57 Millionen Übernachtungen verbucht, um 5,7% mehr als im Jahr 2013. Die Zahl der Reisenden stieg auf über 18 Millionen an und ließ sich auf ausländische Reisende (überwiegend Briten und Deutsche) und auf Spanier verteilen. Vor allem auf nationaler Ebene sticht Andalusien hervor: Hier ist ein größeres Wachstum als in den konkurrierenden Reisezielen zu vermerken. Andalusien verbucht einen Anteil von 21,9% aller Übernachtungen, wohingegen der Zweitplatzierte im Ranking, die Valencianische Gemeinschaft, nur 13,9% verzeichnet.

Comentado [AS7]: A

Comentado [AS8]: R: auch an anderen Textstellen

Comentado [AS9]: L

Das was am meisten Kopferbrechen bereitet, ist die Abhängigkeit von der Hauptsaison. Es gibt keinen Zauberstab, aber Andalusien hat Einnahmen und die Fähigkeit etwas zu bewirken. betont Gonzalo Fuentes, der Sekretär der Federación de Comercio, Hostelería y Turismo (CCOO) Andalusien. Unter denjenigen, die sich diesem Thema widmen, führt er ein sehr rückläufiges Beispiel an: Man kann sich an einem andalusischen Strand sonnen und eineinhalb Stunden später in der Sierra Nevada zum Skifahren gehen. Ebenso kann man die zahlreichen Möglichkeiten nutzen, etwas Gutes für Körper und Geist, aber auch für die Schönheit zu tun. Man kann aber auch den immensen Reichtum an kulturellen Schätzen der Region genießen. Das Angebot ist reichhaltig und vielfältig.

Comentado [AS10]: Z

Comentado [AS11]: I: Auslassung

Comentado [AS12]: A

Comentado [AS13]: L

Comentado [AS14]: Z

Comentado [AS15]: L

Comentado [AS16]: Ad: Damit kann der deutschsprachige Leser nichts anfangen!

Comentado [AS17]: I: unklar

Miguel Sánchez, ein Hotelier, kann dieser Meinung nur zustimmen und fordert dazu auf, dass man die Werbung auf dem US-amerikanischen und auf dem kanadischen Markt verdoppelt, um mehr Touristen zu gewinnen. Genau wie Fuentes denkt er, dass der Kampf gegen die Saisonabhängigkeit Vorrang hat. Man spricht bisher nur davon, aber den Worten müssen auch Taten folgen, verdeutlicht Sánchez.

Diejenigen, die dazu beitragen, dass die Tourismusbranche weiterhin in der Krise steckt, waren die Touristen, die man von den Krisengebieten entlang der südlichen Küstenstreifen des Mittelmeers ausgeliehen hatte. Dieser Zustand hielt bis zum Monat Mai des Jahres 2013 an. In jenem Monat wendete sich die Situation zum Besseren und die Anzahl der spanischen Touristen begann zu steigen. Diese Zahl hat bis heute nicht aufgehört zu wachsen.

Comentado [AS18]: I

Dieser Aufwärtstrend war auch im Januar 2015 deutlich zu spüren, obwohl nicht alle Provinzen gleichermaßen davon profitierten. In Córdoba zum Beispiel erlitten die Besucherzahlen im Vergleich zum Jahre 2014 leichte Einbußen, wohingegen Huelva Granada, Málaga und Sevilla einen deutlichen Besucheranstieg verbuchen konnten. In Andalusien sind die Erwartungen für das Jahr 2015 enorm hoch. Dies hat es schon seit Jahren nicht mehr gegeben% erzählt Jorge González, Direktor des Hotels AC Málaga Palacio. Das Hotel ist in der Karwoche bereits zu 80% ausgebucht. Auch im Juli und im August ist das Hotel zum Teil völlig ausgebucht. Es beunruhigt mich, nicht zu wissen, ob wir diesen Zustand auf Dauer halten können.

Comentado [AS19]: I: Was passiert mit Huelva?

Comentado [AS20]: I

Comentado [AS21]: Z

Einige inhaltliche Ungenauigkeiten und Sinnfehler. Sprachlich über weite Strecken gelungen, gelegentliche Lexik-/Ausdrucksfehler.

AB Texto 1B

Tourismus, kein Wahlkampfthema in Andalusien

Der wichtigste Industriesektor Andalusiens wird im Wahlkampf völlig ignoriert

Die Tourismusbranche verbucht Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit.

Esperanza Codina (Málaga), 6. März 2015

BILD (=> Ich konnte das Bild aus dem Originaltext nicht hierher kopieren)

Der Tourismus in Andalusien läuft so gut, dass er im Wahlkampf (Anm. Regionalwahlen in Andalusien) quasi unerwähnt bleibt. Das größte Hindernis, dass es in dieser Branche zu überwinden gilt, ist die Saisonabhängigkeit. Dazu trägt nicht gerade positiv bei, dass 38,3 % (61 083) der Hotelbetten an der Küste in der Nebensaison nicht verfügbar sind. Diese Zahl ist zwar etwas niedriger als im Vorjahr, aber reicht bei weitem nicht aus, um die Vormachtstellung des Tourismus als wichtigsten Industriesektor zu behaupten. Der Tourismus in Andalusien durchlebt dank des konsumfreudigen Verhaltens der ausländischen Besucher und wegen dem Aufwärtstrend des einheimischen Markts eine gute Phase.

Das letzte Jahr war das erfolgreichste seit Beginn der Aufzeichnungen. Die Anzahl der Übernachtungen, der Indikator für diese Branche, ist deutlich angestiegen. Es wurden 57 Millionen Übernachtungen verbucht, um 5,7 % mehr als im Jahr 2013. Die Zahl der Reisenden stieg auf über 18 Millionen an und ließ sich auf ausländische Reisende (überwiegend Briten und Deutsche) und auf Spanier verteilen. Innerhalb Spaniens hebt sich Andalusien, was den Tourismus betrifft, deutlich von den anderen Reisezielen ab. Andalusien verbucht einen Anteil von 21,9 % aller Übernachtungen, wohingegen der Zweitplatzierte im Ranking, die Region Valencia, nur 13,9 % verzeichnet.

Das was am meisten Kopfzerbrechen bereitet ist die totale Abhängigkeit von der Hauptsaison. Es gibt keine Zauberlösung, aber Andalusien hat die Mittel und die Fähigkeit, etwas zu bewirken. betont Gonzalo Fuentes, der Generalsekretär des Fachverbands für Hotellerie und Tourismus in Andalusien. Unter denjenigen, die in der Tourismusbranche tätig sind, führt er ein gängiges Beispiel an: Man kann sich an einem andalusischen Strand sonnen und eineinhalb Stunden später in der Sierra Nevada zum Skifahren gehen. Ebenso kann man die zahlreichen Möglichkeiten nutzen, etwas Gutes für Körper und Geist, aber auch für die Schönheit zu tun. Man kann aber auch den immensen Reichtum an kulturellen Schätzen der Region genießen. Das Angebot ist reichhaltig und vielfältig.

Miguel Sánchez, ein Hotelier, kann dieser Meinung nur zustimmen und fordert dazu auf, dass man die Werbung auf dem US-amerikanischen und auf dem kanadischen Markt verdopple, um mehr Touristen zu gewinnen. Genau wie Fuentes denkt er, dass der Kampf gegen die Saisonabhängigkeit Vorrang hat. Man spricht bisher nur davon, aber den Worten müssen auch Taten folgen. verdeutlicht Sánchez.

Diejenigen, die dazu beitrugen, dass sich der Sektor, der völlig in der Krise steckte, wieder erholte, waren die Touristen, die man von den Krisengebieten entlang der südlichen Küstenstreifen des Mittelmeers ausgeliehen hatte. Dieser Zustand hielt bis zum Monat Mai des Jahres 2013 an. In jenem Monat wendete sich die Situation zum Besseren und die Anzahl der spanischen Touristen begann zu steigen. Diese Zahl hat bis heute nicht aufgehört zu wachsen.

Comentado [AS22]: Z: Bindestrich

Comentado [AS23]: G: das

Comentado [AS24]: I: um den wichtigsten Wirtschaftszweig aufrecht zu erhalten

Comentado [AS25]: A: umfasste sowohl ausländische Reisende (überwiegend Briten und Deutsche) als auch Spanier.

Comentado [AS26]: Z: ,

Comentado [AS27]: Z (Konsequenz aus falscher Korrektur): ,

Comentado [AS28]: A: starke

Comentado [AS29]: A: kein Zaubermittel

Comentado [AS30]: I: das Angebot

Comentado [AS31]: I: Auslassung: der andalusischen Regionalgruppe der Gewerkschaft Comisiones Obreras

Comentado [AS32]: I: Er führt ein in der Branche sehr gängiges Beispiel an:

Comentado [AS33]: I: den Sektor in Krisenzeiten aufrecht zu erhalten

Dieser Aufwärtstrend war auch im Januar 2015 deutlich zu spüren, obwohl nicht alle Provinzen gleichermaßen davon profitierten. In Córdoba zum Beispiel erlitten die Besucherzahlen im Vergleich zum Jahre 2014 leichte Einbußen, in Huelva sogar noch höhere, wohingegen Granada, Málaga und Sevilla einen deutlichen Besucheranstieg verbuchen konnten. In Andalusien sind die Erwartungen für das Jahr 2015 enorm hoch. «Dies hat es schon seit Jahren nicht mehr gegeben», erzählt Jorge González, Direktor des Hotels AC Málaga Palacio. Die Hotels sind in der Karwoche bereits zu 80 % ausgebucht. Auch im Juli und im August gibt es Zeiten, in denen keine Zimmer mehr verfügbar sind. Es beunruhigt mich, nicht zu wissen, ob wir diesen Zustand auf Dauer halten können.»

Comentado [AS34]: I: Auch für Juli und August gibt es schon Buchungen.

AB Guía 1

Kohärenz:

Der inhaltliche Zusammenhang des Ausgangstextes war manchmal etwas unklar. In der Überschrift wird zum Beispiel der Wahlkampf erwähnt, kommt aber im Laufe des Textes überhaupt nicht mehr vor.

Rechtschreibung:

Ich arbeite mit dem Rechtschreibprogramm von Open Office. Wenn ich mir bei einem Wort unsicher war, habe ich im Duden recherchiert.

Lexik/ Ausdruck/ Idiomatik:

Ich hatte Probleme mit dem Ausdruck secretario de la Federación de Comercio, Hostelería y Turismo de CCOO Andalucía. Ich habe keinen deutschen Ausdruck gefunden, der dem spanischen entspricht. Es war ebenfalls schwierig, eine passende Übersetzung für den Titel *El turismo, ni mentarlo* zu finden. Bei dem Satz *¿No hay una varita mágica, pero Andalucía tiene producto y potencia?* hatte ich auch leichte Verständnisprobleme.

Nachschlagwerke:

Real Academia Española

Pons

Homepage der Federación de Comercio, Hostelería y Turismo

Grammatik:

Ich hatte eigentlich keine größeren Probleme mit der Grammatik des Ausgangstextes.

AB Texto 2A

50 Städte Spaniens, die eine kleine Zeitreise ins Mittelalter ermöglichen

Obwohl das kulturelle und historische Erbe Spaniens alle möglichen Arten von Unglück und viele Angriffe miterlebt hat, findet man fast im ganzen Land Spuren seiner fernen Vergangenheit. Wir bezeichnen den Zeitraum zwischen dem 5. Jahrhundert (mit dem Zerfall des römischen Reichs) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas) als Mittelalter. Im Mittelalter entstand ein enormer archäologischer Reichtum von unvergleichlichem Wert. Wenn man durch Spanien reist, kommt man ständig mit beeindruckenden Bauwerken, Statuen und Gemälden in gotischem oder romanischem Stil in Berührung.

Spanien hat es diesem auch heute noch gut erhaltenen kulturellen Erbe zu verdanken, dass es auf der Liste der Länder mit den meisten von der UNESCO als Weltkulturerbe erklärten Orten an zweiter Stelle steht. Nur Italien liegt in diesem Ranking noch vor Spanien. Mehr als 20 000 bedeutende Denkmäler sind über ganz Spanien verteilt. Auch wenn man nach einem Identitätsnachweis des kulturellen Erbes sucht, den alle autonomen Regionen Spaniens gemein haben, findet man neben der Sprache noch die Hinterlassenschaften des Mittelalters. Viele Ortschaften sind Zeitzeugen dieser Epoche und es gibt viele Städte und Dörfer, deren Ortskern noch genau so aussieht wie im Mittelalter.

Im Reisemagazin 50 Städte Spaniens, die eine kleine Zeitreise ins Mittelalter ermöglichen wollen wir dieses immense kulturelle und künstlerische Erbe offenbaren. Dazu haben wir 50 spanische Städte ausgewählt, in denen man die Geschichte förmlich spüren kann. Dies ist nur eine kleine Auswahl an Städten, denn die ursprüngliche Liste war so lang, dass man einen sehr großen Band benötigen würde, um sie alle vorzustellen. Aber wir können auf jeden Fall garantieren, dass man schon nachdem man nur zwölf dieser Städte besucht hat, bereits vollkommen ins Mittelalter eingetaucht ist.

BAIONA

Martin Alonso Pinzón und seine Schiffsmannschaft kamen am 1. März des Jahres 1493 nach Baiona (Provinz Pontevedra). Sie legten in der Hafenstadt an und somit war Baiona der erste Ort in Europa, der die Neuigkeiten des Seefahrers erfuhr: Christoph Kolumbus hat Indien über die westliche Seeroute erreicht und ist mit einigen Eingeborenen zurückgekehrt, um seine dortige Ankunft auch beweisen zu können. Jedes Jahr im März feiert man in den gepflasterten Gassen des historischen Zentrums von Baiona die Arribada (Die Ankunft) und im Hafen der Stadt kann man das ganze Jahr über einen Nachbau der La Pinta (Anm. eines der Schiffe von Christoph Kolumbus) besichtigen.

Schon vom Atlantik aus, wirkt die Silhouette von Baiona mittelalterlich. Das liegt hauptsächlich an der runden Festung Monterreal, die das Stadtbild maßgeblich beeinflusst. Die Festung wurde im 14. Jahrhundert am westlichen Rand der Stadt errichtet, wo es, so glaubt man, bereits vor dem 10. Jahrhundert eine Befestigungsanlage gab. Heutzutage kann man die historischen Gemäcker der Festung bewohnen, denn sie dient nun als Hotel, genauer gesagt als Parador (Anm. staatliches Hotel in Spanien, an einem historischen Ort). Ein anderes bedeutendes mittelalterliches Bauwerk ist die Colegiata de Santa María. Die Stiftskirche wurde Ende des 12. Jahrhunderts im romanischen Stil mit zisterziensischen Einflüssen erbaut. Diese Einflüsse kommen vom nahegelegenen Kloster Monasterio de Oia, das man ebenfalls unbedingt besuchen sollte.

Comentado [AS35]: Tk: Buchtitel sollte kürzer und prägnanter sein

Comentado [AS36]: C: Logische Verbindung zwischen den Sätzen dieses Absatzes nicht gegeben.

Comentado [AS37]: C

Comentado [AS38]: A

Comentado [AS39]: R

Comentado [AS40]: I (Übersetzungsauftrag)

Comentado [AS41]: A: zu numerisch, warum genau zwölf?

Comentado [AS42]: G

Comentado [AS43]: R

Comentado [AS44]: G

Comentado [AS45]: Tk: Integrieren Sie diese Erklärung in den Text!

Comentado [AS46]: Z

Comentado [AS47]: I

Comentado [AS48]: Tk

Comentado [AS49]: R

Comentado [AS50]: R

AB Texto 2B

50 mittelalterliche Städte in Spanien

Obwohl das kulturelle und historische Erbe Spaniens alle möglichen Arten von Unglück und viele Angriffe miterlebt hat, findet man fast im ganzen Land Spuren seiner fernen Vergangenheit. Wir bezeichnen den Zeitraum zwischen dem 5. Jahrhundert (mit dem Zerfall des römischen Reichs) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas) als Mittelalter. Im Mittelalter entstand ein enormer archäologischer Reichtum von unvergleichlichem Wert. Wenn man durch Spanien reist, kommt man ständig mit beeindruckenden mittelalterlichen Bauwerken, Statuen und Gemälden in gotischem oder romanischem Stil in Berührung.

Comentado [AS51]: C: Unlogische Verbindung (vgl. Ausgangstext)

Spanien hat es diesem auch heute noch gut erhaltenen kulturellen Erbe zu verdanken, dass es auf der Liste der Länder mit den meisten von der UNESCO als Weltkulturerbe erklärten Orten an zweiter Stelle steht. Nur Italien liegt in diesem Ranking noch vor Spanien. Mehr als 20 000 bedeutende Denkmäler sind über ganz Spanien verteilt. Wenn man nach einem Zeugnis des kulturellen Erbes sucht, das alle autonomen Regionen Spaniens gemein haben, findet man neben der Sprache noch die Hinterlassenschaften des Mittelalters. Viele Ortschaften sind Zeitzegen dieser Epoche und es gibt viele Städte und Dörfer, deren Ortskern noch genauso aussieht wie im Mittelalter.

Im Taschenbuch *50 mittelalterliche Städte in Spanien* wollen wir dieses immense kulturelle und künstlerische Erbe offenbaren. Dazu haben wir 50 spanische Städte ausgewählt, in denen man die Geschichte förmlich spüren kann. Dies ist nur eine kleine Auswahl an Städten, denn die ursprüngliche Liste war so lang, dass man einen sehr großen Band benötigen würde, um sie alle vorzustellen. Aber wir können auf jeden Fall garantieren, dass man schon nachdem man nur ein paar dieser Städte besucht hat, bereits vollkommen ins Mittelalter eingetaucht ist.

BAIONA

Martín Alonso Pinzón und seine Schiffsmannschaft kamen am 1. März des Jahres 1493 nach Baiona (Provinz Pontevedra). Sie legten in der Hafenstadt an und somit war Baiona der erste Ort in Europa, der die Neuigkeiten des Seefahrers erfuhr: Christoph Kolumbus hatte Indien über die westliche Seeroute erreicht und kehrte mit einigen Eingeborenen zurück, um seine dortige Ankunft auch beweisen zu können. Jedes Jahr im März feiert man in den gepflasterten Gassen des historischen Zentrums von Baiona *La Arribada* (Die Ankunft) und im Hafen der Stadt kann man das ganze Jahr über einen Nachbau der *La Pinta* eines der Schiffe von Christoph Kolumbus, besichtigen.

Schon vom Atlantik aus, wirkt die Silhouette von Baiona mittelalterlich und das liegt hauptsächlich an der kreisförmigen Festung Monterreal, die das Stadtbild maßgeblich beeinflusst. Die Festung wurde im 14. Jahrhundert am westlichen Rand der Stadt errichtet, wo man glaubt, dass es bereits vor dem dem 10. Jahrhundert eine Befestigungsanlage gab. Heutzutage kann man die historischen Gemäcker der Festung bewohnen, denn sie dient nun als Hotel, genauer gesagt als Parador. Als Parador bezeichnet man ein staatliches Hotel in Spanien, das sich an einem historischen Ort befindet. Ein anderes bedeutendes mittelalterliches Bauwerk ist die Colegiata de Santa María. Die Stiftskirche wurde Ende des 12. Jahrhunderts im romanischen Stil mit zisterziensischen Einflüssen erbaut. Diese Einflüsse kommen vom nahegelegenen Kloster Monasterio de Oia, das man ebenfalls unbedingt besuchen sollte.

Comentado [AS52]: Z: -

Comentado [AS53]: G: wo es Vermutungen zufolge

Comentado [AS54]: I: im

Comentado [AS55]: romanisch-gotischen Übergangstil

AB Guía 2

Rechtschreibung:

Ich arbeite mit dem Rechtschreibprogramm von Open Office. Bei Unklarheiten habe ich im Duden oder im Online- Wörterbuch von Pons recherchiert.

Lexik/ Ausdruck/ Idiomatik:

Ich hatte Probleme mit dem Satz *«Aunque, si buscamos una seña de identidad patrimonial común a todas las comunidades autónomas, además del idioma, encontraremos la herencia del Medioevo.»*

Auch der Titel *«50 ciudades españolas para viajar a la Edad Media»* bereitete mir Schwierigkeiten.

Die ersten Sätze des letzten Absatzes waren ebenfalls etwas kompliziert.

Nachschlagwerke:

- 2) Real Academia Española
- 3) Pons
- 4) Duden

Grammatik:

Ich hatte eigentlich keine größeren Probleme mit der Grammatik des Ausgangstextes.

AB Texto 3A

Europäische Verantwortung in Palästina

Die Anerkennung des Staates Palästina ist ein wichtiger Schritt, der zur Lösung des Konflikts beitragen kann

Wenn wir auf die Geschichte zurückblicken, was sehr wichtig ist, um die Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass der Konflikt zwischen Palästinensern und Israelis seinen Ursprung in Europa hat. Dies mag auf den ersten Blick eine etwas verwirrende Behauptung sein, aber werfen wir einen Blick auf die Fakten. Der erste Zionistische Weltkongress fand unter der Leitung von Theodor Herzl, Gründer des modernen Zionismus, im August 1897 in Basel statt. Während des Kongresses setzte sich die Idee durch, einen jüdischen Staat in Palästina zu errichten. Wenige Jahre später, genauer gesagt 1917, sprach sich Großbritannien mittels der Balfour-Deklaration für die Gründung eines jüdischen Staats in Palästina aus. Diese Deklaration wurde nach dem damaligen Außenminister Großbritanniens, Arthur James Balfour, benannt. Nicht weniger entscheidend dazu beigetragen hat die Verfolgung, der die Juden in Europa ausgesetzt waren. Die Verfolgung begann bereits Ende des 19. Jahrhunderts im Russland unter der Herrschaft der Zaren, hielt bis zur Besetzung Europas durch die Nazis an und gipfelte im Holocaust. Tausende Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Hauptziele war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und von der Jüdische Agentur, die für die Besiedlung des Gebiets zuständig ist, als das Gelobte Land und als menschenleer beschrieben wurde. Dabei wurde vollkommen ignoriert, dass dieses Land bereits vom Volk Palästinas bewohnt wurde.

Das Schicksal der Palästinenser wurde somit fernab ihres Heimatlandes besiegelt. Auf der Suche nach einer Lösung für ein eigentlich europäisches Problem hat man durch die Aufteilung des Landes im Jahre 1947 eine zusätzliche prekäre Situation, weit weg vom damaligen internationalen System, hervorgerufen. Was den Ursprung der Probleme in Palästina angeht, würde es Sinn machen, wenn sich die mächtigsten Staaten Europas an die politische Verantwortung, die sie aus historischen Gründen diesem Staat gegenüber tragen, erinnern. In Hinblick auf die Zukunft, gibt es derzeit noch viele weitere Gründe und Interessen, die Europa dazu bewegen sollten, mehr Einsatzwillen zu zeigen und größere Mühen auf sich zu nehmen, um zur Lösung des Konflikts beizutragen.

In der Tat hat Europa für beide Konfliktparteien eine große wirtschaftliche Bedeutung. Europa ist der größte Geldgeber der Palästinensischen Autonomiebehörde und zugleich der wichtigste Handelspartner Israels. Dennoch hat es Europa noch nicht geschafft, in der Politik eine ähnliche Rolle einzunehmen wie in wirtschaftlicher Hinsicht. Die Anerkennung des Staates Palästina kann ein erster Schritt in diese Richtung sein. Die Schweden haben den Staat bereits im Oktober des vergangenen Jahres anerkannt und der Vatikan hat es ihnen vor Kurzem gleich getan. Diese Anerkennung würde sich auch großer politischer Unterstützung erfreuen, da viele europäische Parlamente ihre jeweiligen Regierungen dazu drängen, diese Entscheidung zu akzeptieren.

Die Anerkennung des Staates Palästina durch Europa wäre eine bedeutender Beitrag zur Lösung des Konflikts der zwei Staaten, wird aber von israelischen Premierminister Netanyahu und dessen Regierung in Frage gestellt. Man würde ebenfalls ein klares sowie überzeugendes politisches Signal setzen, das sowohl an die Palästinenser als auch an die Israelis gerichtet wäre, mit dem Ziel die aktuelle Situation zu entschärfen.

In einem entscheidenden Moment für eine Gegend, in der alle Erwartungen, die die Menschen dort während der Zeit des politischen Wandels hatten, zerschlagen wurden und dem Radikalismus und der Gewalt gewichen sind, würde Europa durch seine Unterstützung Palästinas seinen politischen Prinzipien treu bleiben und der Verantwortung dem Palästinensischen Volk gegenüber gerecht werden.

Inhaltlich über weite Strecke korrekt mit einigen faktischen und terminologischen Ungenauigkeiten. Auf formaler Ebene einige kleine Fehler. Idiomaticisch durchgehend gelungen.

Comentado [AS56]: A

Comentado [AS57]: G

Comentado [AS58]: C: Dieser Satz hängt etwas in der Luft. Versuchen Sie, ihn mit dem vorhergehenden Satz zu verbinden!

Comentado [AS59]: G

Comentado [AS60]: L

Comentado [AS61]: I: Woraus schließen Sie, dass die Agentur für die Besiedlung zuständig war?

Comentado [AS62]: C: Bezug?

Comentado [AS63]: I

Comentado [AS64]: L

Comentado [AS65]: I

Comentado [AS66]: A

Comentado [AS67]: I: Auslassung

Comentado [AS68]: I

Comentado [AS69]: G

Comentado [AS70]: L

Comentado [AS71]: G

Comentado [AS72]: L

Comentado [AS73]: A

Comentado [AS74]: R

AB Texto 3B

Die europäische Verantwortung in Palästina

Die Anerkennung des Staates Palästina wäre ein wichtiger Schritt, der zur Lösung des Konflikts beitragen kann

Comentado [AS75]: .

Wenn wir auf die Geschichte zurückblicken, was sehr wichtig ist, um die Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass der Konflikt zwischen Palästinensern und Israelis seinen Ursprung in Europa hat. Dies mag auf den ersten Blick eine etwas verwirrende Behauptung sein, aber werfen wir einen Blick auf die Fakten. Der erste Zionistische Weltkongress fand unter der Leitung von Theodor Herzl, Gründer des modernen Zionismus, im August 1897 in Basel statt. Während des Kongresses setzte sich die Idee durch, einen jüdischen Staat in Palästina zu errichten. Wenige Jahre später, genauer gesagt 1917, sprach sich Großbritannien mittels der nach Arthur James Balfour, damaliger Außenminister des Landes, benannten Balfour-Deklaration für die Gründung eines jüdischen Staats in Palästina aus. Nicht weniger entscheidend dazu beigetragen hat die Verfolgung, der die Juden in Europa ausgesetzt waren. Die Verfolgung begann bereits Ende des 19. Jahrhunderts im Russland unter der Herrschaft der Zaren, hielt bis zur Besetzung Europas durch die Nazis an und gipfelte im Holocaust. Tausende Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Hauptziele war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und von der Jewish Agency für Kolonialisierung, als das Gelobte Land und als menschenleer beschrieben wurde. Dabei wurde vollkommen ignoriert, dass dieses Land bereits vom Volk Palästinas bewohnt wurde.

Comentado [AS76]: setzte sich unter der

Comentado [AS77]: fort

Das Schicksal der Palästinenser wurde fernab ihres Heimatlandes besiegelt. Auf der Suche nach einer Lösung für ein eigentlich europäisches Problem hat man durch die Aufteilung des Landes im Jahre 1947 eine zusätzliche prekäre Situation, weit weg von Europa, hervorgerufen. Was den Ursprung der Palästina-Frage betrifft, würde es Sinn ergeben, wenn sich die mächtigsten Staaten Europas an die politische Verantwortung, die sie aus historischen Gründen diesem Staat gegenüber tragen, erinnern. Gegenwärtig und in Hinblick auf die Zukunft, gibt es noch viele weitere Gründe und Interessen, die Europa dazu bewegen sollten, mehr Einsatzwillen zu zeigen und größere Mühen auf sich zu nehmen, um zur Lösung des Konflikts beizutragen.

Comentado [AS78]: I: ein weiteres Problem am Rande des damaligen internationalen Systems

Comentado [AS79]: I: In diesem Zusammenhang, in dem die Palästina-Frage aufkam,

In der Tat hat Europa für beide Konfliktparteien eine große wirtschaftliche Bedeutung. Europa ist der zweitgrößte Geldgeber der Palästinensischen Autonomiebehörde und zugleich der wichtigste Handelspartner Israels. Dennoch hat es Europa noch nicht geschafft, in der Politik eine ähnliche Rolle einzunehmen wie in wirtschaftlicher Hinsicht. Die Anerkennung des Staates Palästina kann ein erster Schritt in diese Richtung sein. Die Schweden haben den Staat bereits im Oktober des vergangenen Jahres anerkannt und der Vatikan hat es ihnen vor Kurzem gleich getan. Diese Anerkennung würde sich auch großer politischer Unterstützung erfreuen, da viele europäische Parlamente ihre jeweiligen Regierungen dazu drängen, diese Entscheidung zu akzeptieren.

Comentado [AS80]: gleichgetan

Die Anerkennung des Staates Palästina durch Europa wäre ein bedeutender Beitrag zur Zwei-Staaten-Lösung, wird aber vom israelischen Premierminister Netanyahu und dessen Regierung in Frage gestellt. Man würde ebenfalls ein klares sowie überzeugendes politisches Signal setzen, das sowohl an die Palästinenser als auch an die Israelis gerichtet wäre, mit dem Ziel, die aktuelle Situation zu entschärfen.

Comentado [AS81]: ,

In einem entscheidenden Moment für eine Region, in der alle Erwartungen, die die Menschen dort während der Zeit des politischen Wandels hatten, zerschlagen wurden und dem Radikalismus und der Gewalt gewichen sind, würde Europa durch seine Unterstützung Palästinas seinen politischen Grundsätzen treu bleiben und der Verantwortung dem palästinensischen Volk gegenüber gerecht werden.

Comentado [AS82]: A: seiner

AB Guía 3

Rechtschreibung:

Ich arbeite mit dem Rechtschreibprogramm von OpenOffice. Bei Unklarheiten habe ich im Duden recherchiert.

Lexik/ Ausdruck/ Idiomatik:

Ich hatte Probleme bei dem Satz *Es más, la partición de su territorio, en 1947, buscaba subsanar un problema europeo, creando otro problema en la periferia del sistema internacional de la época.*

Es war auch ziemlich schwer, die richtige Übersetzung von *la Agencia Judía de colonización* zu finden.

Nachschlagewerke:

- 2) Pons
- 3) Duden

Grammatik:

Wenn ich mir nicht ganz sicher war, habe ich im Duden recherchiert.

Tourismus braucht gar nicht erst erwähnt zu werden

Der wichtigste andalusische Wirtschaftszweig bleibt unerwähnt im Wahlkampf

Der Wirtschaftssektor verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit

Dem andalusischen Tourismus geht es so gut, dass er in Zuge des Wahlkampfes praktisch nicht zur Sprache gebracht wird. Der größte Nachteil des Tourismus ist die Saisonabhängigkeit, wobei es auch nicht hilfreich ist, dass 38 % (61.083) der Hotelbetriebe in den Küstengebiet während der Nebensaison keine Betten anbieten. Zwar liegt die Zahl schon unter der des Vorjahres, ist jedoch weiter zu niedrig, um den wichtigsten Wirtschaftszweig Andalusiens aufrecht zu erhalten. Dank des guten Konsumentenverhaltens der ausländischen Touristen und vor allem wegen des Aufschwungs des Inlandsmarktes befindet sich der Wirtschaftszweig in einer ausgesprochen guten Lage.

Vergangenes Jahr war das Beste seitdem man mit den Aufzeichnungen begonnen hat. Mit 57 Millionen Übernachtungen liegt die Zahl, die als Indikator für die Geschäftslage dient, ganze 5,7 % über der des Jahres 2013. Die Zahl der beherbergten Reisenden liegt über 18 Millionen. Dieser rasche Aufschwung liegt zum Teil an ausländischen Besuchern (vor allem Briten und Deutschen), aber auch an den spanischen. Vor allem auf dem inländischen Markt schneidet Andalusien überragend ab, da die Region mehr wächst als die Destinationen, mit denen sie im Wettbewerb steht. Außerdem umfassen die inländischen Übernachtungen in Andalusien einen Marktanteil von 21,9 % und liegen somit weit vor denen des Zweitplatzierten, der Region von Valencia, bei welcher der Anteil nur bei 13,9 % liegt.

Die größte Besorgnis liegt bei der starken Abhängigkeit von der Hochsaison. Minister für Handel, Hotellerie und Tourismus der Gewerkschaft CCOO für Andalusien, Gonzalo Fuentes, betont, dass Andalusien auf jeden Fall die benötigten Leistungen und die Kräfte hätte. Er nennt ein Beispiel, das von denjenigen, die sich mit dieser Thematik beschäftigen, immer wieder gegeben wird: Man kann sich an einem andalusischen Strand sonnen und eineinhalb Stunden später schon in der Sierra Nevada auf den Skiern stehen, das breit gefächerte Angebot an Wellnessbehandlungen in Anspruch nehmen, oder ohne Weiteres das große Kulturerbe der Region genießen. Das Angebot ist gewaltig und vielseitig.

Der Eindruck von Hotelier Miguel Sánchez stimmt mit den Ergebnissen der Analyse überein. Er rät zu verstärkten Anstrengungen bei dem Marketing auf amerikanischen und kanadischen Märkten um mehr Touristen aus diesen Ländern zu locken. Ebenso wie Fuentes ist er der Meinung, dass der Kampf gegen die Saisonabhängigkeit vorrangig ist. Laut Sanchez wird viel geredet, aber nun sei es an der Zeit, die Ideen in Tatsachen umzusetzen.

Comentado [AS83]: G

Comentado [AS84]: Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?

Comentado [AS85]: I: ungenau. Die Prozentzahlen zwischen Hotels und Hotelbetten müssen nicht übereinstimmen.

Comentado [AS86]: I: Logik niedrig / hoch

Comentado [AS87]: R

Comentado [AS88]: R

Comentado [AS89]: Z

Comentado [AS90]: C

Comentado [AS91]: A: 5x das gleiche Verb in einem Absatz...

Comentado [AS92]: A

Comentado [AS93]: L

Comentado [AS94]: A: Hier fragt man sich als Leser: die Kräfte wozu?

Comentado [AS95]: (G: indirekte Rede)

Comentado [AS96]: A

Comentado [AS97]: Z

Comentado [AS98]: A

Comentado [AS99]: (G: indirekte Rede)

Es waren die ⁹beliebtesten+ Ausländer aus den Konfliktzonen der südlichen Mittelmeergebiete, die zu der Aufrechterhaltung des Wirtschaftszweiges während der Krise beigetragen haben. Allerdings nur bis sich das Blatt im Mai 2013 gewendet hat und die Zahl der spanischen Besucher angestiegen ist, die sich bis dato auch gehalten hat.

Dieser Aufwärtstrend hat sich im Januar fortgesetzt, wobei aber nicht alle Provinzen gleichwertig davon profitiert haben. Während Córdoba und vor allem Huelva zum Beispiel einen leichten Rückgang von Besucherzahlen im Vergleich zu 2014 einbüßen mussten, verzeichneten Granada, Málaga und Sevilla deutliche Anstiege. Die Erwartungen für das Jahr 2015 sind sehr hoch in Andalusien. Der Manager des Hotels AC Málaga Palacio teilt mit, dass es schon Jahre her sei, dass das Hotel über Ostern zu 80 % belegt gewesen sei. Außerdem sei es auch im Juli und August schon ausgebucht. González gibt aber besorgt zu, dass er nicht wisse, ob sie diese Situation beibehalten werden können.

Comentado [AS100]: R

Comentado [AS101]: I: Auslassung

Comentado [AS102]: I: steht so nicht im Text

Comentado [AS103]: I

Stellenweise inhaltliche Ungenauigkeiten. Sprachlich über weite Strecken gelungen.

Tourismus braucht gar nicht erst erwähnt zu werden

Der wichtigste andalusische Wirtschaftszweig bleibt unerwähnt im Wahlkampf

Der Wirtschaftssektor verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit

Dem andalusischen Tourismus geht es so gut, dass er im Zuge des Wahlkampfes der spanischen Parlamentswahlen praktisch nicht zur Sprache gebracht wird. Der größte Nachteil des Tourismus ist die Saisonabhängigkeit, wobei es auch nicht hilfreich ist, dass 38 % (61.083) der gesamten Betten in Hotelbetrieben der Küstengebiete während der Nebensaison nicht verfügbar sind. Zwar liegt die Zahl schon unter der des Vorjahres, ist jedoch weiterhin zu hoch, um den wichtigsten Wirtschaftszweig Andalusiens aufrechtzuerhalten. Dank des guten Konsumentenverhaltens der ausländischen Touristen und vor allem wegen des Aufschwungs des Inlandsmarktes befindet sich der Wirtschaftszweig in einer ausgesprochen guten Lage.

Vergangenes Jahr war das beste, seitdem man mit den Aufzeichnungen begonnen hat. Mit 57 Millionen Übernachtungen liegt die Zahl, die als Maßstab für die Geschäftslage dient, ganze 5,7 % über der des Jahres 2013. Die Zahl der beherbergten Reisenden beträgt über 18 Millionen. Zugpferde dieses Wachstumsschubes waren zum Teil ausländischen Besuchern (vor allem Briten und Deutschen), aber auch spanische. Besonders auf dem inländischen Markt schneidet Andalusien überragend ab, da die Region mehr wächst als die Destinationen, mit der sie im Wettbewerb steht. Die inländischen Übernachtungen in Andalusien umfassen einen Marktanteil von 21,9 % und sind damit um einiges zahlreicher als bei dem Zweitplatzierten, der Region von Valencia, in welcher der Anteil nur bei 13,9 % liegt.

Die größte Sorge liegt bei der starken Abhängigkeit von der Hochsaison. Generalsekretär des Verbandes für Handel, Hotellerie und Tourismus, Teil der Gewerkschaft CCOO für Andalusien, Gonzalo Fuentes, betont, dass es zwar keine Patentlösung gäbe, Andalusien aber auf jeden Fall die benötigten Leistungen und Möglichkeiten hätte, das Problem zu bekämpfen. Er nennt ein typisches Beispiel, das man von den Menschen aus der Branche immer wieder hört: Man kann sich an einem andalusischen Strand sonnen und eineinhalb Stunden später schon in der Sierra Nevada auf den Skiern stehen, das breit gefächerte Angebot an Wellnessbehandlungen in Anspruch nehmen, oder ohne Weiteres das große Kulturerbe der Region genießen. Das Angebot ist gewaltig und vielseitig.

Hotelier Miguel Sánchez teilt diese Einschätzung. Er rät zu verstärkten Anstrengungen im Marketing auf amerikanischen und kanadischen Märkten, um mehr Touristen aus diesen Ländern die Region schmackhaft zu machen. Ebenso wie Fuentes ist er der Meinung, dass der Kampf gegen die Saisonabhängigkeit vorrangig sei. Laut Sanchez wird viel geredet, aber nun sei es an der Zeit, sich tatsächlich an die Arbeit zu machen.

Comentado [AS104]: Ad: der Regionalwahlen

Comentado [AS105]: A: aller

Comentado [AS106]: G: ausländische Besucher

Comentado [AS107]: bereitet die starke

Comentado [AS108]: (gebe)

Comentado [AS109]: (habe)

Comentado [AS110]: A: in den USA und in Kanada

Es waren vor allem die Touristen, die während der Zeiten des arabischen Frühlings und politischer Unruhen in den nordafrikanischen Mittelmeergebieten auf die spanischen Regionen ausgewichen sind, die zu der Aufrechterhaltung des Wirtschaftszweiges während der Krise beigetragen haben. Allerdings nur bis sich das Blatt im Mai 2013 gewendet hat und die Zahl der spanischen Besucher angestiegen ist, was sich bis dato auch gehalten hat.

Dieser Aufwärtstrend hat sich im Januar fortgesetzt, wobei aber nicht alle Provinzen gleichwertig davon profitiert haben. Während Córdoba und vor allem Huelva zum Beispiel einen leichten Rückgang von Besucherzahlen im Vergleich zu 2014 einbussen mussten, verzeichneten Granada, Málaga und Sevilla deutliche Anstiege. Die Erwartungen für das Jahr 2015 sind sehr hoch in Andalusien. Der Manager des Hotels AC Málaga Palacio teilt mit, dass dies schon seit Jahren nicht mehr vorgekommen sei. Sein Hotel ist für die Osterwoche schon zu 80% belegt. Außerdem hätten sie auch für die Monate Juli und August einige Buchungen. González gibt aber besorgt zu, dass er nicht wisse, ob sie diese Situation beibehalten werden können.

Comentado [AS111]: R: einbüßen

Comentado [AS112]: I: Jorge González

Comentado [AS113]: R: 80 %

NE Guía 1

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja

Kommentare:
Teilweise etwas holprig aber ich hab mein Bestes gegeben soweit.

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Duden, das Programm von Word.

Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

1. Bei der Überschrift war es recht schwer etwas zu finden, das dem original treu bleibt aber auch zu dem Text passt.
2. Gesundheits- und Schönheitsbehandlungen? Da habe ich es einfach mit Wellnessbéhandlungen übersetzt, da ich fand, dass das ein passender Oberbegriff ist.
3. Los extranjeros "prestados", da habe ich überall nachgefragt bei Muttersprachlern auch aber nicht wirklich drauf gekommen was damit genau gemeint ist, daher habe ichs einfach wörtlich übersetzt.
4. "operaciones cerradas", auch da habe ich eine Muttersprachlerin gefragt und sie hat mir gesagt, dass es bedeute, dass das Hotel ausgebucht sei. Sie war sich aber auch nicht 100% sicher.

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

1. Ich habe diese Option nun gewählt, weiß aber nicht genau ob es nicht zu negativ ist. Aber ich habe probiert, das was im Original in der Überschrift etwas fehlt, noch etwas zu ergänzen ohne es allzu lang zu machen.

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

1. Alle möglichen Online Nachschlagewerke, aber hauptsächlich habe ich probiert es selber zu paraphrasieren.

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache ja nein

Genus der Substantive		
Deklination der Substantive und Pronomen		
Deklination der Adjektive		
Gebrauch der Präpositionen		
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive		
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)		
Konkordanz Subjekt . Verb		
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz		
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)		
Verben mit Präpositionen		
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)		

Kommentare:

Da dies ein Text zu einem Wirtschaftsthema war, war es recht schwer, passende Formulierungen zu finden. Einige Formulierungen waren schwer zu verstehen und daher auch schwer zu übersetzen.

NE Texto 2A

50 spanische Städte, die Sie ins Mittelalters zurückversetzen

Obwohl das historische und künstlerische Kulturerbe Spaniens über die Jahre alle Arten von Anfeindungen und Übergriffen erlebt hat, findet man sogar heute noch fast im ganzen Lande Spuren der jahrhundertealten Geschichte. Zweifellos hinterließen vor allem die Geschehnisse des Mittelalters zwischen dem 5. Jahrhundert (dem Fall des römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas) ein reiches archäologisches Erbe und unvergleichliche Sehenswürdigkeiten. Wenn Sie durch Spanien reisen, werden Sie immer wieder auf Bauwerke der alten Römer und Goten treffen, dessen Architektur sowie Bildhauerei und Malerei Sie beeindrucken werden.

Dieses heute nach wie vor bestehende historische Erbe ist der Grund dafür, wieso Spanien nach Italien das Land mit den zweitmeisten offiziell anerkannten Weltkulturerben ist. Außerdem kann man bei uns mehr als 20.000, übers ganze Land verteilte bedeutende Sehenswürdigkeiten bewundern. Sucht man nach dem roten Faden, der die Kulturerben aller Regionen Spaniens verbindet, so sind es wahrscheinlich die Erinnerungsstücke an das Mittelalter. Zahlreiche Orte pflegen noch immer ihre Überbleibsel aus dieser Epoche. So gibt es sehr viele Städte und Dörfer, in denen das historische Zentrum noch genau so erhalten ist, wie es von den Vorfahren der Stadt erbaut und genutzt wurde.

In unserem Magazin *50 Städte, die Sie ins Mittelalter zurückversetzen*, möchten wir Ihnen anhand von 50 ausgewählten Städten, die ihr historisches Kulturerbe beispielhaft erhalten haben, das gewaltige kulturelle und künstlerische Erbe Spaniens aufzeigen. Es ist nur eine kleine Auswahl, da die eigentliche Liste so lang war, dass man eine große Ausgabe hätte machen müssen, um sie alle festzuhalten. Auf jeden Fall garantieren wir Ihnen eine Zeitreise ins Mittelalter, wenn Sie allein schon 12 der in diesem Magazin genannten Städte besuchen.

Baiona

Am 01. März des Jahres 1493 erreichten Martin Alonso Pinzon und seine Besatzung die Küstenstadt Baiona (Pontevedra). Sie betraten den Hafen, und der Ort war der erste in Europa, der die freudige Nachricht des Seefahrers erhielt: Kristopher Kolumbos war über die östliche Route in Amerika gelandet, und befand sich als Beweis dafür nun mit einigen Eingeborenen an Bord auf dem Rückweg. Noch heute wird dieses Ereignis jedes Jahr im März auf den gepflasterten Straßen des historischen Zentrums der Stadt, La Arribada, gefeiert. Im Hafen kann man das ganze Jahr über einen Nachbau des Schiffes von Kolumbos, La Pinta, bewundern.

Vom Atlantik aus betrachtet könnte man denken, Baiona sei eine mittelalterliche Stadt. Dies liegt an der ründlichen Silhouette der Festung von Monterreal, eine im 14. Jahrhundert erbaute Burg am östlichen Rand der Stadt, wo angeblich schon vor dem 10. Jahrhundert eine Art Festung gestanden war. Heute befindet sich in der Burg ein Parador Nacional, ein Hotel. Das andere wichtige mittelalterliche Monument ist die Stiftskirche Santa Maria aus dem späten 12. Jahrhundert, die im römischen Stil mit Einflüssen der Zisterzienser erbaut wurde. Grund für diese Einflüsse war die Zusammenarbeit mit dem naheliegenden Kloster Monasterio de Oia, welches Sie ebenfalls unbedingt besuchen sollten.

Text größtenteils idiomatisch, doch einige inhaltliche Ungenauigkeiten, die sich vor allem in einer fehlerhaften Wortwahl zeigen.

Comentado [AS114]: R

Comentado [AS115]: Tk: Buchtitel sollte kürzer und prägnanter sein

Comentado [AS116]: L

Comentado [AS117]: C: Verbindung zum Satz davor unklar

Comentado [AS118]: R

Comentado [AS119]: I: aus dem Mittelalter???

Comentado [AS120]: G

Comentado [AS121]: G

Comentado [AS122]: Ad

Comentado [AS123]: Z

Comentado [AS124]: G (Wiederholung)

Comentado [AS125]: I: Auslassung

Comentado [AS126]: I

Comentado [AS127]: I (Übersetzungsauftrag)

Comentado [AS128]: A: zu numerisch, warum genau zwölf?

Comentado [AS129]: I (Wiederholung)

Comentado [AS130]:

Comentado [AS131]: -

Comentado [AS132]: Ad: Erklärung was bzw. wo?

Comentado [AS133]: R

Comentado [AS134]: R

Comentado [AS135]: L

Comentado [AS136]: I

Comentado [AS137]: G: unklar, worauf sich La Arribada bezieht. Hier scheint es eine Apposition zu Stadt zu sein.

Comentado [AS138]: R (Wiederholung)

Comentado [AS139]: A

Comentado [AS140]: R

Comentado [AS141]: L (Wiederholung)

Comentado [AS142]: I

Comentado [AS143]: A

Comentado [AS144]: L

Comentado [AS145]: L

NE Texto 2B

50 spanische Städte für eine Zeitreise ins Mittelalter

Obwohl das historische und künstlerische Kulturerbe Spaniens über die Jahre alle Arten von Hochs und Tiefs sowie zahlreiche Übergriffen erlebt hat, findet man sogar heute noch fast im ganzen Lande Spuren der jahrhundertealten Geschichte. Vor allem die Geschehnisse des Mittelalters zwischen dem 5. Jahrhundert (dem Fall des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas) hinterließen ein reiches archäologisches Erbe und unvergleichliche Sehenswürdigkeiten. Wenn Sie durch Spanien reisen, werden Sie immer wieder auf romanische und gotische Bauwerke treffen, deren Architektur sowie Bildhauerei und Malerei Sie beeindrucken werden.

Comentado [AS146]: G

Dieses heute nach wie vor bestehende historische Erbe ist der Grund dafür, wieso Spanien nach Italien das Land mit den zweitmeisten Orten ist, die von der Unesco als offizielles Weltkulturerbe anerkannt worden sind. Außerdem kann man in Spanien mehr als 20.000 über das ganze Land verteilte bedeutende Sehenswürdigkeiten bewundern. Sucht man nach dem roten Faden, der das Kulturerbe aller Regionen Spaniens verbindet, so sind es neben der gemeinsamen Sprache wahrscheinlich die Erinnerungstücke an das Mittelalter. Zahlreiche Orte legen noch immer großen Wert auf die Instandhaltung ihrer Überbleibsel aus dieser Epoche. Daher gibt es sehr viele Städte und Dörfer, in denen das historische Zentrum noch genau so erhalten ist, wie es von den Vorfahren der Stadt erbaut und genutzt wurde.

Comentado [AS147]: UNESCO

Comentado [AS148]: I: An vielen Orten gibt es noch...

Comentado [AS149]: Und es gibt...

In unserem Reiseführer *50 spanische Städte für eine Zeitreise ins Mittelalter* möchten wir Ihnen anhand von 50 ausgewählten Städten, welche ihr historisches Kulturerbe beispielhaft erhalten haben, das gewaltige kulturelle und künstlerische Erbe Spaniens aufzeigen. Es ist nur eine kleine Auswahl, da die eigentliche Liste so lang war, dass man eine große Ausgabe hätte machen müssen, um sie alle festzuhalten. Auf jeden Fall garantieren wir Ihnen eine Zeitreise ins Mittelalter, wenn Sie allein schon eine Handvoll der in diesem Reiseführer genannten Städte besuchen.

Baiona

Am 01. März des Jahres 1493 erreichten Martin Alonso Pinzon und seine Besatzung die Küstenstadt Baiona, die in der Region von Pontevedra liegt. Sie betraten den Hafen, und der Ort war der erste in Europa, der die freudige Nachricht des Seefahrers erhielt: Christoph Kolumbus war über die westliche Route in *Las Indias* gelangt, dem zukünftigen Amerika, und befand sich als Beweis dafür nun mit einigen Eingeborenen an Bord auf dem Rückweg. Noch heute wird dieses Ereignis jedes Jahr im März auf den gepflasterten Straßen des historischen Zentrums der Stadt, das *La Arribada* genannt wird, gefeiert. Im Hafen kann man das ganze Jahr über einen Nachbau des Schiffes von Kolumbus, La Pinta, bewundern.

Comentado [AS150]: -

Comentado [AS151]: L: Provinz

Comentado [AS152]: G: zweideutig, könnte sich auch auf Zentrum beziehen

Sieht man die Stadt vom Atlantik kommend, erscheint Baiona einem wie eine Stadt aus dem Mittelalter. Dies liegt an dem runden Umriss der Festung von Monterreal, eine im 14. Jahrhundert erbaute Burg am westlichen Rand der Stadt, an dem angeblich vorher schon eine Art Festung aus dem 10. Jahrhundert gestanden war. Heute befindet sich in der Burg das Hotel Parador Nacional. Das andere wichtige mittelalterliche Monument ist die Stiftskirche Santa Maria aus dem späten 12. Jahrhundert, die im romanischem Stil mit Einflüssen der Zisterzienser erbaut wurde. Grund für diese Einflüsse war die Beziehung mit dem naheliegenden Kloster Monasterio de Oia, welches Sie ebenfalls unbedingt besuchen sollten.

Comentado [AS153]: G/L: romanisch-gotischen Übergangstil

NE Guía 2

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja

Kommentare:

Hier hatte ich einige Zweifel, da im Ausgangstext ständig von unserem Land die Rede ist, es aber auf Deutsch so wenig Sinn macht. Daher habe ich es an den Stellen immer zu Spanien geändert, damit es klarer ist.

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Word, Duden in Zweifelsfällen, Pons und Bekannte gefragt.

Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Bei der Überschrift; Ich wusste nicht, wie ich es am besten umsetze, dass es gleichzeitig auch noch kurz bleibt.

Erster Satz im letzten Abschnitt, wo es darum geht, wie Baiona vom Atlantik aus aussieht. Das fand ich schwer in Deutsch umzusetzen, dass es noch einigermaßen idiomatisch bleibt.

Ich habe so häufig das Wort 'Erbe' verwendet. Beim Nachlesen habe ich versucht, Synonyme zu finden, jedoch fand ich es schwer, passende zu finden.

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

Die Überschrift die ich jetzt habe, da ich das noch am kürzesten fand von allen Lösungen, die mir einfielen.

Ich habe es jetzt ein wenig umgestellt, um es sinnvoller zu machen, weiß aber nicht zu 100% ob es so noch passt.

Als Synonyme für Erbe habe ich jetzt Überbleibsel, Erinnerungsstücke. Allerdings bin ich mit denen nicht ganz zufrieden. Bessere habe ich nicht gefunden.

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Für die Synonyme habe ich den Duden und bei Google generell gesucht.

Ansonsten habe ich selber einfach versucht, die Sätze umzustrukturieren.

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive		
Deklination der Substantive und Pronomen		
Deklination der Adjektive		
Gebrauch der Präpositionen		
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive		
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)		
Konkordanz Subjekt . Verb		
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz		
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)		
Verben mit Präpositionen		
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)		

Kommentare:

Generell fand ich den Text recht schwer, da ziemlich viele Sätze vorkamen, die man komplett umstellen musste, damit es sich auf Deutsch einigermaßen natürlich anhört. Ich habe mir teilweise sehr schwergetan dabei. Bei meiner Endversion bin ich mir nicht sicher, ob es teilweise zu sehr vom Original abweicht.

NE Texto 3A

Die Verantwortung Europas in Palästina

Die Anerkennung des palästinensischen Staates ist ein wichtiger Schritt, der zur Auflösung des Konfliktes beitragen könnte

Wenn wir uns die Geschichte anschauen, was wichtig ist, um die Gegenwart zu verstehen, werden wir sehen, dass die Wurzeln des Konfliktes zwischen Palästina und Israel in Europa liegen. Dies mag zunächst eigenartig klingen, aber wir müssen uns an die Fakten erinnern. Der erste weltweite zionistische Kongress fand August 1897 in Basel (Schweiz) statt. Organisator und Vorsitz war Theodor Herzl, der Gründer des modernen Zionismus. In diesem Kongress erhärtete sich die Idee der Bildung einer nationalen Heimat für die in Palästina lebenden Juden. Wenig später, 1917, sprach sich Großbritannien in der Balfour-Deklaration für einen Jüdischen Staat in Palästina aus. Diese Deklaration war nach den damaligen Außenminister Arthur James Balfour benannt. Was zu der Zeit auch zu der Idee eines solchen Staates beitrug, war die Judenverfolgung auf dem alten Kontinent, die Ende des 19. Jahrhunderts im zarischen Russland begann und unter der Besetzung Europas durch die Nazis weitergeführt wurde, und schließlich im Holocaust ihren Höhepunkt hatte. Tausende der europäischen Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina. Zu der Zeit regierte dort die zionistische Bewegung und die Jüdische Vertretung, für welche das Land Palästinas das versprochene und leere Territorium war, und die gleichzeitig der palästinensischen Bevölkerung das Recht auf ihr eigenes Land verweigerten.

Das Schicksal ebendieser palästinensischen Bevölkerung wurde weit von ihrem Land entfernt gefällt. Nicht nur das; Mit der Teilung des Territoriums in 1947 wurde versucht, ein europäisches Problem zu ignorieren indem man ein anderes Problem an der Peripherie des internationalen Systems der damaligen Zeit schaffte. In diesem Kontext, in welchem auch die Palästina-Frage aufkam, ist es notwendig, sich an die politische und historische Verantwortung der europäischen Hauptmächte zu erinnern. Aus dem heutigen Blickwinkel und mit Blick auf die Zukunft, gibt es viel mehr Gründe und Interessen, die Europa dazu bringen sollten, sich mehr für eine Auflösung des Konfliktes einzusetzen.

Tatsächlich zieht Europa einen Vorteil aus den wirtschaftlichen Problemen zwischen den zwei Parteien des Konfliktes. Es ist der zweitgrößte Spender des palästinensischen Staates und der Haupthandelspartner von Israel. Aber bisher hat es Europa nicht geschafft, seine beachtliche wirtschaftliche Macht für eine ebenso beachtliche politische Maßnahme einzusetzen. Das Anerkennen des palästinensischen Staates könnte ein erster Schritt in diese Richtung sein, dem Schritt von der Schweiz im Oktober letzten Jahres folgend und auch dem von dem Vatikan kürzlich getätigten Annähern an das Problem. Diese Anerkennung würde außerdem große politische Unterstützung genießen, da viele europäische Parlamente ihren jeweiligen Regierungen eine solche Entscheidung nahelegen.

Die Anerkennung des Staates Palästina von den europäischen Staaten wäre eine große Unterstützung auf dem Weg zur Lösung des Konfliktes, wie auch der Premierminister Israels, Naetanyahu, und seine Regierung aussagten. Zur selben Zeit wäre es auch eine klare und durchschlagende politische Nachricht sowohl an die Palästinenser wie auch an die Israelis, und könnte dazu führen, dass die momentane Situation sich entspannt.

In diesem wichtigen Augenblick in der Region, in dem Frustration und die Erwartungen für politische Veränderung Platz geschafft haben für Radikalismus und Gewalt, würde sich Europa mit einer Unterstützung Palästinas auf eine Art und Weise manifestieren, die zeigt, dass sie zu ihren politischen Prinzipien stehen und sich ihrer Verantwortung den Palästinensern gegenüber bewusst ist.

Zahlreiche inhaltliche Ungenauigkeiten und häufig falsche Wortwahl. Auch auf formaler Ebene (Grammatik, Rechtschreibung) zahlreiche, teils unnötige, Fehler.

- Comentado [AS154]: L
- Comentado [AS155]: R
- Comentado [AS156]: G: Wort fehlt
- Comentado [AS157]: I
- Comentado [AS158]: Ad
- Comentado [AS159]: R
- Comentado [AS160]: G
- Comentado [AS161]: I
- Comentado [AS162]: R
- Comentado [AS163]: G
- Comentado [AS164]: C: Dieser Satz hängt etwas in der Luft. Verbinden Sie ihn mit dem Satz davor!
- Comentado [AS165]: L
- Comentado [AS166]: R
- Comentado [AS167]: I
- Comentado [AS168]: A
- Comentado [AS169]: R
- Comentado [AS170]: G
- Comentado [AS171]: L
- Comentado [AS172]: Z
- Comentado [AS173]: L
- Comentado [AS174]: Z
- Comentado [AS175]: L (Wiederholung)
- Comentado [AS176]: I
- Comentado [AS177]: R
- Comentado [AS178]: A
- Comentado [AS179]: L
- Comentado [AS180]: I
- Comentado [AS181]: G
- Comentado [AS182]: L
- Comentado [AS183]: R
- Comentado [AS184]: R
- Comentado [AS185]: I
- Comentado [AS186]: A
- Comentado [AS187]: R
- Comentado [AS188]: A
- Comentado [AS189]: G
- Comentado [AS190]: G
- Comentado [AS191]: G (Wiederholung)

NE Texto 3B

Die Verantwortung Europas in Palästina

Die Anerkennung des palästinensischen Staates könnte ein wichtiger Schritt zur Lösung des Konfliktes sein

Wenn wir uns die Geschichte anschauen, was wichtig ist, um die Gegenwart zu verstehen, werden wir sehen, dass die Wurzeln des Konfliktes zwischen Palästina und Israel in Europa liegen. Dies mag zunächst verwirrend klingen, aber wir müssen uns an die Fakten erinnern. Der erste weltweite zionistische Kongress fand im August 1887 in Basel statt. Organisator und Vorsitz war Theodor Herzl, der Gründer des modernen Zionismus. Im Laufe dieses Kongresses erhärtete sich die Idee der Bildung einer nationalen Heimat für Juden in Palästina. Wenig später, 1917, sprach sich Großbritannien in der nach dem damaligen Außenminister Arthur James Balfour benannten Balfour-Deklaration für einen jüdischen Staat in Palästina aus. Was zu der Zeit auch zu der Idee eines solchen Staates beitrug, war die Judenverfolgung auf dem alten Kontinent, die Ende des 19. Jahrhundert im russischen Zarenreich begann und unter der Besetzung Europas durch die Nazis weitergeführt wurde, und schließlich im Holocaust ihren Höhepunkt hatte. Tausende der europäischen Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina. Das Land wurde von der zionistischen Bewegung und der Jewish Agency als das versprochene Land beworben, das leer sei und daher besetzt werden könnte. Dass die Palästinenser schon auf diesem Land wohnten, haben sie auf diese Weise ignoriert.

Das Schicksal ebendieser palästinensischen Bevölkerung wurde weit von ihrem Land entfernt entschieden. Nicht nur das; Mithilfe der Teilung des Territoriums im Jahre 1947 wurde versucht, ein europäisches Problem zu beseitigen, indem man ein anderes Problem an der Peripherie des internationalen Systems der damaligen Zeit kreierte. In diesem Kontext, in welchem auch die Palästina-Frage aufkam, ist es notwendig, sich an die politische und historische Verantwortung der europäischen Hauptmächte zu erinnern. Aus dem heutigen Blickwinkel und mit Blick auf die Zukunft gibt es viel mehr Gründe und Interessen, die Europa dazu bringen sollten, sich mehr für eine Lösung des Konfliktes einzusetzen.

Tatsächlich hat Europa einen großen wirtschaftlichen Einfluss in der Region. Es ist der zweitgrößte Geldgeber des palästinensischen Staates und der Haupthandelspartner von Israel. Aber bisher hat es Europa nicht geschafft, seine beachtliche wirtschaftliche Macht für eine ebenso bedeutende politische Maßnahme einzusetzen. Das Anerkennen des palästinensischen Staates könnte ein wichtiger Schritt in diese Richtung sein, dem Vorbild der Schweden im Oktober letzten Jahres folgend und auch dem des Vatikans, der ebenfalls vor kurzem den palästinensischen Staat anerkannt hat. Diese Anerkennung würde außerdem große politische Unterstützung genießen, da viele europäische Parlamente ihren jeweiligen Regierungen eine solche Entscheidung nahelegen.

Die Anerkennung des Staates Palästina von Seiten der europäischen Staaten wäre eine große Unterstützung auf dem Weg zur Lösung des Konfliktes, die vom israelische Premierminister Netanyahu und seiner Regierung in Frage gestellt wird. Zur selben Zeit wäre es auch ein klares und durchschlagendes politisches Zeichen sowohl an die Palästinenser wie auch an die Israelis, und könnte dazu führen, dass sich die momentane Situation entspannt.

In diesem wichtigen Augenblick in der Region, in welcher Frustration und die Erwartungen an politische Veränderungen zu Radikalismus und Gewalt geführt haben, würde sich Europa mit einer Unterstützung Palästinas auf eine Art und Weise manifestieren, die zeigt, dass es zu seinen politischen Prinzipien steht und sich seiner Verantwortung den Palästinensern gegenüber bewusst ist.

Comentado [AS192]: I: 1897

Comentado [AS193]: L: besiedelt

Comentado [AS194]: L: Palästinenser

Comentado [AS195]: G: wurde

Comentado [AS196]: R: mithilfe

Comentado [AS197]: A: in vergleichbaren politischen Einfluss umzusetzen

Comentado [AS198]: L: für die Zwei-Staaten-Lösung

Comentado [AS199]: G: israelischen

Comentado [AS200]: R: Netanjahu/Netanyahu

NE Guía 3

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:

überprüft? ja/

Ich habe recht viele Nominalisierungen getätigt, bin mir aber nicht ganz sicher ob es den Lesefluss stört. Es erschien mir in viele Fällen als die einfachste Lösung, schwere Strukturen aufzulösen.

Kommentare:

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Duden

Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Palästina/ Palästinenser/ Palästinensisch
Peripherie des internationalen Systems.

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

Die oben angeführten, aber anfangs habe ich es alles falsch geschrieben.

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Ich habe Bekannte gefragt, ob sie es verstehen. Allerdings bin ich mir sicher, dass eine bessere Lösung existiert.

Duden

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache

ja

nein

Genus der Substantive		
Deklination der Substantive und Pronomen		
Deklination der Adjektive		
Gebrauch der Präpositionen		
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive		
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)		
Konkordanz Subjekt . Verb		
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz		
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)		
Verben mit Präpositionen		
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)		

Kommentare:

Tourismus? Nicht der Rede wert!

Der wichtigste Industriezweig in Andalusien wird in der Wahlkampagne nicht einmal erwähnt.

Der Sektor erfasst Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonbedingtheit.

Esperanza Codina (Málaga), 6 März 2015



Der Tourismus läuft in Andalusien so gut, dass er in den Wahlkampagnen kaum angesprochen wird. Sein größtes Hindernis ist die Saisonbedingtheit, da ist es nicht gerade hilfreich, dass 38,3 % (61.0832) die Hotels am Küstenstreifen in der Nebensaison nicht zur Verfügung stehen. Die Zahl ist etwas niedriger als die im Vorjahr, aber untragbar, um den wichtigsten Industriesektor Andalusiens aufrecht zu halten. Der Sektor befindet sich derzeit in einem Hoch dank der spendablen ausländischen Touristen und vor allem dem wieder auflebenden einheimischen Marktes.

Laut den Zahlen lief das letzte Jahr am besten. Die Übernachtungen, deren Gesamtheit als Messwert gilt, erreichten eine Anzahl von 57 Millionen, das sind 5,7 % mehr als im Jahr 2013. Die Reisenden, die in Hotels untergebracht waren, überstiegen eine Anzahl von 18 Millionen, die sich auf ausländische (am meisten Engländer und Deutsche) y spanische Touristen aufteilt.

Andalusien sticht vor allem im nationalen Markt heraus: er wächst mehr als seine Konkurrenzreiseziele und nimmt eine Marktquote von 21,9 % der Übernachtungen ein, die deutlich höher ist als die des zweitplatzierten auf der Rangliste, der Region Valencia (13,9%).

Comentado [AS201]: L: Es gibt ein auf Deutsch üblicheres Wort für diesen Kontext. (auch weiter unten)

Comentado [AS202]: Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?

Comentado [AS203]: Z

Comentado [AS204]: I

Comentado [AS205]: R

Comentado [AS206]: A

Comentado [AS207]: G

Comentado [AS208]: R

Comentado [AS209]: I: Auslassung / ungenau

Comentado [AS210]: Z

Comentado [AS211]: A

Comentado [AS212]: L

Comentado [AS213]: I: ¿tirón?

Comentado [AS214]: L

Comentado [AS215]: C

Comentado [AS216]: R

Am meisten Sorgen bereitet die starke Abhängigkeit der Hauptsaison. Es gibt keine Zauberformel, aber Andalusien hat ein hohes Potenzial betont Gonzalo Fuentes, Sekretär des Handels-, Hotel und Tourismusverbands der andalusischen Arbeiterkammer CCOO. Er nennt ein sehr geläufiges Beispiel für diejenigen, die sich damit beschäftigen: man kann sich an einem andalusischen Strand sonnen und eineinhalb Stunden später Skifahren in Sierra Nevada. Oder man nutzt das breite Spektrum an Gesundheit- und Schönheitsbehandlungen oder man bewundert einfach nur das Kulturerbe der Region. Das Angebot ist reichhaltig und vielseitig.

Comentado [AS217]: L

Comentado [AS218]: R

Comentado [AS219]: L

Comentado [AS220]: A

Comentado [AS221]: R

Hotelier Miguel Sánchez bestätigt die Beurteilung und lädt dazu ein, verstärkte Werbetätigkeiten beim amerikanischen und kanadischen Markt auszuüben, um mehr Touristen anzuziehen. Er ist derselben Meinung wie Fuentes, dass der aktive Kampf gegen die Saisonabhängigkeit Vorrang hat. Man redet zwar darüber aber wir sollten uns an die Arbeit machen erklärt Sánchez.

Comentado [AS222]: A

Comentado [AS223]: G

Comentado [AS224]: Z

Es waren die geliehenen Touristen aus den Konfliktgebieten am Südufer des Mittelmeers, die geholfen haben, das der Sektor als er in der Krise gesteckt hat, erhalten bleiben konnte bis sich im Mai 2013 das Blatt wendete und der Zuwachs an spanischen Urlaubern anfang, der bis heute noch andauert.

Comentado [AS225]: I

Im Jänner setzte die steigende Tendenz fort, obwohl nicht alle Provinzen die gleiche Art von Nutzen daraus gezogen haben. Córdoba beispielsweise erlitt einen leichten Rückgang an Besuchern im Rückblick auf das Jahr 2014, der sich in Huelva am bemerkbarsten machte; in Granada, Málaga und Sevilla wurden hohe Wachstumsraten verzeichnet. Die Erwartungen für das Jahr 2015 sind besonders hoch in Andalusien. Seit vielen Jahren ist so etwas nicht passiert erzählt Jorge Gonzales, der Direktor des Hotels AC Málaga Palacio, das schon zu 80 % in der Karwoche ausgelastet ist. Es gibt bereits abgeschlossene Buchungen für Juli und August. Was mir am meisten Sorgen bereitet ist, ob wir das aufrecht erhalten können.

Comentado [AS226]: L: Austriazismus

Comentado [AS227]: G

Comentado [AS228]: I

Comentado [AS229]: A

Comentado [AS230]: R

Comentado [AS231]: E

Comentado [AS232]: Z

Comentado [AS233]: R

Einige inhaltliche Ungenauigkeiten und Schwierigkeiten im Bereich Ausdruck/Lexik. Lesen Sie Ihren Text aus der Perspektive des deutschsprachigen Zeitunglesers, sobald Sie die Korrekturen vorgenommen haben und achten Sie dabei auf die Idiomatik!

CG Texto 1B

Tourismus? Nicht der Rede wert!

Der wichtigste Industriezweig in Andalusien wird in der Wahlkampagne nicht einmal erwähnt.

Der Sektor erfasst Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit.

Esperanza Codina (Málaga), 6 März 2015



Der Tourismus läuft in Andalusien so gut, dass er in den Wahlkampagnen der Parteien kaum angesprochen wird. Sein größtes Hindernis ist die Saisonabhängigkeit, da es nicht gerade hilfreich ist, dass 38,3 % (61.0832) der Betten am Küstenstreifen in der Nebensaison nicht zur Verfügung stehen. Die Zahl ist etwas niedriger als die im Vorjahr, aber untragbar, um den wichtigsten Industriesektor Andalusiens aufrechtzuhalten. Der Sektor befindet sich derzeit in einem Hoch dank der großzügigen ausländischen Touristen und vor allem der wieder auflebenden einheimischen Markts.

Das letzte Jahr war das erfolgreichste seit Beginn der Aufzeichnungen. Die Übernachtungen, deren Gesamtheit als Messwert gilt, erreichten eine Anzahl von 57 Millionen, das sind 5,7 % mehr als im Jahr 2013. Die Reisenden, die in Hotels untergebracht waren, überstiegen eine Anzahl von 18 Millionen, die Zugpferde waren teils die ausländischen Gäste (größtenteils Urlauber aus Großbritannien und Deutschland) und die spanischen Gäste.

Andalusien sticht vor allem im inländischen Markt heraus, denn er wächst mehr als seine Konkurrenzziele und nimmt eine Marktquote von 21,9 % der Übernachtungen ein, die deutlich höher ist als die des zweitplatzierten auf der Rangliste, der Region Valencia (13,9 %)

Comentado [AS234]: Ad: zur andalusischen Regionalwahl

Comentado [AS235]: Z: . Da

Comentado [AS236]: E: ausländischen

Comentado [AS237]: G: dem

Comentado [AS238]: G: Markt

Comentado [AS239]: R: erfolgreichste

Comentado [AS240]: Z: ;

Comentado [AS241]: I: sowohl

Comentado [AS242]: als auch

Comentado [AS243]: C: Andalusiens Marktanteil

Comentado [AS244]: der seiner

Am meisten Sorgen bereitet die starke Abhängigkeit der Hauptsaison. Es gibt keine Zauberformel, aber Andalusien hat ein hohes Potenzial betont Gonzalo Fuentes, der Generalsekretär der Gewerkschaft für Wirtschaft, Hotellerie und Tourismus der CCOO Andalusien. Er nennt ein wohlbekanntes Beispiel unter den Kennern: man kann sich an einem andalusischen Strand sonnen und eineinhalb Stunden später Skifahren in Sierra Nevada. Oder man nutzt das breite Spektrum an Gesundheits- und Schönheitsbehandlungen oder man bewundert einfach nur das Kulturerbe der Region. Das Angebot ist reichhaltig und vielseitig.

Comentado [AS245]: von

Comentado [AS246]: L: des Verbands

Comentado [AS247]: L: Gewerkschaft

Comentado [AS248]: bekannt/Kenner (Stil)

Hotelier Miguel Sánchez stimmt mit dieser Bewertung überein und lädt dazu ein, verstärkte Werbetätigkeiten am amerikanischen und kanadischen Markt auszuüben, um mehr Touristen anzuziehen. Er ist derselben Meinung wie Fuentes, dass der aktive Kampf gegen die Saisonabhängigkeit Vorrang hat. Man redet zwar darüber, aber wir sollten uns an die Arbeit machen erklärt Sánchez.

Comentado [AS249]: G: auf dem

Es waren die geliehenen Touristen aus den Konfliktgebieten am Südufer des Mittelmeers, die geholfen haben, dass wir uns während der Krise über Wasser halten konnten bis sich im Mai 2013 das Blatt wendete und der Zuwachs an spanischen Urlaubern anging, der bis heute noch andauert.

Comentado [AS250]: C: sich der Sektor

Comentado [AS251]: ,

Comentado [AS252]: konnte

Comentado [AS253]: R: setzte / G: sich

Die steigende Entwicklung setzte im Januar fort, obwohl nicht alle Provinzen die gleiche Art von Nutzen daraus gezogen haben. Córdoba beispielsweise erlitt einen leichten Rückgang an Besuchern im Bezug auf das Jahr 2014, der am meisten zu bemerken war in Huelva; in Granada, Málaga und Sevilla wurden hohe Wachstumsraten verzeichnet. Die Erwartungen für das Jahr 2015 sind besonders hoch in Andalusien. Seit vielen Jahren ist so etwas nicht passiert erzählt Jorge González, der Direktor des Hotels AC Málaga Palacio, das schon zu 80 % in der Karwoche ausgelastet ist. Es gibt bereits abgeschlossene Buchungen für Juli und August. Was mir am meisten Sorgen bereitet ist ob wir das aufrechterhalten können

Comentado [AS254]: G: in

Comentado [AS255]: A: in Huelva noch stärker zu bemerken war

Comentado [AS256]: R: González

Comentado [AS257]: E: geschütztes Leerzeichen

Comentado [AS258]: Z: ,

Comentado [AS259]: Z (Konsequenz aus falscher Korrektur); ,

CG Guía 1

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja

Kommentare:

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

duden.de/Rae.es/leo.org/pons.eu/linguee.com

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel? El sector atraviesa un momento dulce gracias/ el indicador con el que se toma el pulso al negocio/el tirón/operaciones cerradas

Welche Optionen wurden gewählt? Warum? Bei allen Ausdrücken, bei denen ich Zweifel hatte, versuchte ich aus dem Kontext heraus zu übersetzen

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

CG Texto 2A

50 spanische Städte um in das Mittelalter zu reisen

Da unser historisches und künstlerisches Erbe jede Art von Unglücksschlägen und Aggressionen überlebt hat, gibt es fast in ganz Spanien Überreste von unserer fernen Vergangenheit. Zweifelsohne aber ist all das Geschehene zwischen dem 5. (mit dem Untergang des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas), eine Epoche, die uns besser bekannt ist als Mittelalter, unvergleichbares archäologisches und monumentales Reichtum. Durch unser Land reisen bedeutet, dass man regelmäßig auf eindrucksvolle romanische und gotische Werke stößt, ebenso viele architektonische wie bildhauerische und malerische.

Dieses Vermächtnis, das heute aufrechterhalten wird, hat dadurch Anerkennung gewonnen, dass es in Spanien nach Italien am meisten Plätze gibt, die von der Unesco zum Weltkulturerbe erklärt worden sind. Außerdem verfügen wir über mehr als 20 000 wichtige Sehenswürdigkeiten, die auf dem ganzen Land verteilt sind.

Falls wir aber ein besonderes Erkennungszeichen des Erbes suchen, das etwas gemeinsam hat mit den anderen autonomen Gemeinschaften, finden wir neben der Sprache das Vermächtnis des Mittelalters. In zahlreichen Ortschaften werden die Reste dieser Epoche aufrechterhalten und zudem gibt es viele Städte und Dörfer, die ihre Altstädte so bewahren, wie sie ihre alten Vorfahren erbaut und gelebt haben.

Im Magazin 50 spanische Städte um ins Mittelalter zu reisen wollen wir auf das enorme kulturelle und künstlerische Erbe hinweisen und wählen um die hundert Plätze aus, die ein deutliches Beispiel für den Schutz des historischen Erbes sind.

Es handelt sich um einen kleinen Überblick da die vorherige Auswahl so groß war, dass man einen großen Umfang brauchen würde, um alle aufzählen zu können.

Auf jeden Fall garantieren wir eine Reise in das Mittelalter auch nur mit einem Besuch in ein Dutzend der Städte, die in diesem Magazin erscheinen.

Comentado [AS260]: Tk: Buchtitel sollte kürzer und prägnanter sein

Comentado [AS261]: I

Comentado [AS262]: Ad, auch weiter unten

Comentado [AS263]: G

Comentado [AS264]: I: unverständlich aufgrund der Syntax

Comentado [AS265]: Ad

Comentado [AS266]: Z

Comentado [AS267]: A

Comentado [AS268]: A

Comentado [AS269]: I

Comentado [AS270]: A / G

Comentado [AS271]: Ad (Wiederholung)

Comentado [AS272]: G

Comentado [AS273]: I

Comentado [AS274]: L

Comentado [AS275]: A

Comentado [AS276]: I (Übersetzungsauftrag)

Comentado [AS277]: I

Comentado [AS278]: L

Comentado [AS279]: L

Comentado [AS280]: Z

Comentado [AS281]: L

Comentado [AS282]: A

Comentado [AS283]: G

Comentado [AS284]: I (Wiederholung)

BAIONA

Martin Alonso Pinzón und seine Besatzung erreichten Baiona (Provinz Pontevedra) am 1. März des Jahres 1493. Als sie in den Hafen einfuhren, war die Ortschaft die erste in Europa, die von den Neuigkeiten, die der Seefahrer brachte, erfahren hatte. Christopher Columbus ist in Indien über die westliche Route angekommen und kam mit einigen Ureinwohnern zurück, um eindeutige Beweise für diese Tatsache zu liefern. Jedes Jahr feiert man im März auf den gepflasterten Straßen in der Altstadt die La Arribada, ein Fest zu Ehren von Pinzón, und am Hafen kann man das ganze Jahr eine Nachbildung der Pinta, dem Schiff auf dem Kolumbus gereist ist, besichtigen.

Vom Atlantik aus beschreibt man Baiona als mittelalterlich beginnend mit der runden Silhouette der Festung von Monterreal, eine Burg, die im 14. Jahrhundert am westlichen Ende der Stadt errichtet wurde, wo man glaubt, dass es bereits eine frühere Befestigung im 10. Jahrhunderts gegeben hat. Nun ist das Hotel el Parador Nacional an der Reihe. Eine weitere wichtige Sehenswürdigkeit des Mittelalters ist die Colegiata de Santa María. Am Ende des 12. Jahrhunderts wurde die Kirche im romanischen Übergangsstil mit zisterziensischem Einfluss erbaut und ist das Ergebnis der Beziehung zwischen dem nahegelegenen Monasterio de Oia, ein ehemaliges Kloster, das unbedingt besucht werden muss.

Zahlreiche Fehler sowohl bei der Wiedergabe des Inhalts als auch bei zielsprachlichen Aspekten. Analysieren Sie den Ausgangstext noch einmal sorgfältig und überprüfen Sie den Zieltext nach den inhaltlichen Korrekturen auf seine sprachliche und idiomatische Richtigkeit.

Comentado [AS285]: G

Comentado [AS286]: R

Comentado [AS287]: A

Comentado [AS288]: -

Comentado [AS289]: R

Comentado [AS290]: G

Comentado [AS291]: I

Comentado [AS292]: A

Comentado [AS293]: G

Comentado [AS294]: R

Comentado [AS295]: G

Comentado [AS296]: I: ?

Comentado [AS297]: L

Comentado [AS298]: G

Comentado [AS299]: Tk: Formulieren Sie es als Empfehlung!

CG Texto 2B

50 mittelalterliche Städte Spaniens

Trotz der vielen Unglücksschläge und Aggressionen, unter denen das historische und künstlerische Erbe gelitten hat, gibt es fast in ganz Spanien Überreste unserer fernen Vergangenheit. All das Geschehene zwischen dem 5. Jahrhundert (unter anderem der Untergang des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas), der Epoche, die besser bekannt ist als Mittelalter, besteht zweifelsohne voller unvergleichbarem, archäologischem und monumentalem Reichtums. Durch Spanien zu reisen bedeutet, regelmäßig auf eindrucksvolle romanische und gotische Werke zu stoßen, ebenso wie auf architektonische Bauwerke, Skulpturen und Gemälde.

Durch das heute erhalten gebliebene Vermächtnis steht Spanien nach Italien auf Platz zwei mit den meisten Orten, die von Unesco zum Weltkulturerbe erklärt worden sind. Außerdem verfügt Spanien über mehr als 20 000 wichtige Sehenswürdigkeiten, die im ganzen Land verteilt sind. Auch wenn wir ein gemeinsames Erkennungszeichen des Erbes unter den autonomen Regionen suchen, finden wir neben der Sprache das Erbe des Mittelalters. In zahlreichen Ortschaften stößt man auf Reste dieser Epoche und zudem gibt es viele Städte und Dörfer, die ihre Altstädte so bewahren, wie sie ihre alten Vorfahren erbaut und gelebt haben.

Im Reiseführer 50 mittelalterliche Städte Spaniens wollen wir auf das enorme kulturelle und künstlerische Erbe hinweisen und wählen 50 Plätze aus, die ein deutliches Beispiel für die Erhaltung des historischen Erbes sind. Es handelt sich dabei nur um einen kleinen Überblick, denn die vorhergesehene Auswahl war so groß, dass man ein großes Buch brauchen würde um alle unter einen Hut bringen zu können. Auch wenn sie nur ein Dutzend der Städte besuchen, die in diesem Reiseführer erscheinen, garantieren wir Ihnen auf jeden Fall eine Reise ins Mittelalter.

BAIONA

Martin Alonso Pinzón und seine Besatzung erreichten Baiona (Provinz Pontevedra) am 1. März des Jahres 1493. Als sie in den Hafen einfuhren, war die Ortschaft die erste in Europa, deren Einwohner von den Neuigkeiten, die der Seefahrer brachte, erfahren haben. Christoph Columbus ist nach Indien über die westliche Route gereist und kam mit einigen Ureinwohnern zurück, um eindeutige Beweise für diese Tatsache zu liefern.

Jedes Jahr feiert man im März auf den gepflasterten Straßen in der Altstadt La Arribada, ein Fest zu Ehren von Pinzón, und am Hafen kann man das ganze Jahr eine Nachbildung der Pinta, eines der Schiffe, auf dem Columbus vermeintlich auf seine Reise nach Ostasien aufbrach, besichtigen.

Vom Atlantik aus definiert man Baiona als mittelalterlich beginnend mit der runden Silhouette der Festung von Monterreal, eine Burg, die im 14. Jahrhundert am westlichen Ende der Stadt errichtet wurde. Dort glaubt man, dass es bereits eine frühere Befestigung im 10. Jahrhundert gab. Nun werden sie im Hotel Parador begrüßt. Eine weitere wichtige Sehenswürdigkeit des Mittelalters ist die Colegiata de Santa María. Am Ende des 12. Jahrhunderts wurde die Kirche im romanisch-gotischen Übergangsstil erbaut und ist das Ergebnis der Beziehung zu dem naheliegenden Monasterio de Oia, ein ehemaliges Kloster, bei dem es sich lohnt, einen Besuch abzustatten.

Comentado [AS300]: Ad: seiner

Comentado [AS301]: Z: .

Comentado [AS302]: I: Hinzufügung

Comentado [AS303]: I: hat zweifelsohne monumentale Werke von unvergleichlicher archäologischer Bedeutung hervorgebracht.

Comentado [AS304]: Z: ,

Comentado [AS305]: C: darunter

Comentado [AS306]: A: bis

Comentado [AS307]: G: der

Comentado [AS308]: UNESCO

Comentado [AS309]: C: Falls wir aber

Comentado [AS310]: A: und wie diese dort gelebt

Comentado [AS311]: L: ursprüngliche

Comentado [AS312]: A: berücksichtigen

Comentado [AS313]: R: Ihnen

Comentado [AS314]: G: erfahren

Comentado [AS315]: R: Kolumbus

Comentado [AS316]: A: hatte Indien über die Westroute erreicht

Comentado [AS317]: Z: ,

Comentado [AS318]: -

Comentado [AS319]: A: wirkt

Comentado [AS320]: -

Comentado [AS321]: G: Man glaubt, dass es dort...

Comentado [322]: Bei diesem Satz habe ich leider keine passende Lösung finden können.....

Comentado [AS323R322]: I: Heute beherbergt die Festung ein Hotel der staatlichen Hotelkette Paradores.

Comentado [AS324]: Stiftskirche

Comentado [AS325]: G:-

CG Guía 2

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja
Kommentare:	

Rechtschreibung: Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? leo/linguee/pons/rae/duden

Lexik/Ausdruck/Idiomatik: Schwierigkeiten bereitet haben mir folgende Begriffe: <ul style="list-style-type: none">• ha vivido todo tipo de vicisitudes y agresiones• desde el Atlántico, el perfil de Baiona• de un estilo románico de transición con influencias cistercienses

Grammatik: Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:
--

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive		
Deklination der Substantive und Pronomen		
Deklination der Adjektive		
Gebrauch der Präpositionen		
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive		
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)		
Konkordanz Subjekt . Verb		
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz		
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)		
Verben mit Präpositionen		
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)		

Kommentare:

CG Texto 3A

Die Verantwortung Europas in Palästina

Die Anerkennung des Staates Palästina ist ein wichtiger Schritt, der zur **Auflösung des Konflikts** beitragen könnte.

Um einen Bezug zur Gegenwart entwickeln zu können, ist es von Notwendigkeit, einen Blick auf die Geschichte zurückzuwerfen. Dadurch erkennt man, dass der Konflikt zwischen den **Palästina und Israeliten** seine Wurzeln in Europa hat. Dies kann eine verwirrende Behauptung sein, jedoch sollte man sich an die **Tatsachen orientieren**. Im August des Jahres 1897 fand der erste internationale Kongress der Zionisten, **Anhänger der Idee von der Gründung eines Judenstaates in Basel** statt und wurde vom Vorstand Theodor Herzl, dem Begründer des modernen Zionismus, organisiert. Auf diesem Kongress entstand die Idee, ein nationales Zuhause für die Juden in Palästina zu gründen. Einige Jahre später und zwar im Jahre 1917 befürwortete Großbritannien im Zuge der der sogenannten **declaración Balfour**, die nach dem damaligen Minister für auswärtige Beziehungen benannt wurde, die Gründung eines jüdischen Staates in Palästina. **Nicht weniger ins Gewicht fiel die Verfolgung unter der die Juden in Europa gelitten haben**. Am Ende des 19. Jahrhundert wurde sie im zaristischen Russland ausgelöst, unter der **nationalsozialistischen Besetzung Europas** fortgesetzt und fand schließlich ihren Höhepunkt im Holocaust. Tausende Juden flüchteten aus Europa. **Eine ihrer Ziele war Palästina, denn aufgrund der zionistischen Bewegung und der jüdischen Einwanderungsorganisation galt sie als gelobtes und freies Land** und somit wurde die Existenz des palästinensischen Volkes, **das sich im eigenen Land angesiedelt hat**, verleugnet.

Das Schicksal der Palästinenser **lag weit entfernt vom Land in fremden Händen**. Genauer gesagt, durch die Teilung ihres Territoriums im Jahre 1947 versuchte man ein Problem Europas **wiedergutzumachen** und erschuf dadurch ein weiteres Problem am Rande des internationalen Systems dieses **Jahrhunderts**. In diesem Zusammenhang, in dem die palästinensische Frage entstand **wird es für sinnvoll gehalten sich an die politische und historische Verantwortung der größten europäischen Mächte zu erinnern**. Von der Gegenwart aus betrachtet und im Hinblick auf die Zukunft **gibt es viel mehr Gründe und Vorteile**, die Europa dazu animieren sollten, die Lösung des Konfliktes **in den Mittelpunkt zu stellen** und sich mehr dafür einzusetzen.

In der Tat zieht Europa einen **bemerkbaren wirtschaftlichen Nutzen der beiden Konfliktparteien**. Europa ist das **zweitgrößte Spenderland der palästinensischen Behörde und der wichtigste Handelspartner Israels**. Aber bisher hat es Europa nicht geschafft, **ihre bedeutende wirtschaftliche Macht für eine ähnlich bedeutende politische Maßnahme einzusetzen**.

Die Anerkennung des palästinensischen Staates könnte ein Schritt in diese Richtung sein, der Entwicklung Schwedens im Oktober letzten Jahres und die vor kurzem getätigten Maßnahmen des Vatikans folgend, würde diese Anerkennung zudem von einer großen politischen Unterstützung profitieren, **da viele europäische Parlamente ihre jeweiligen Regierungen zu diesem Beschluss drängen**.

Comentado [AS326]: L

Comentado [AS327]: L

Comentado [AS328]: L

Comentado [AS329]: L

Comentado [AS330]: Z

Comentado [AS331]: I: Durch dieses und wird eine falsche zeitliche Abfolge geschaffen.

Comentado [AS332]: Ad

Comentado [AS333]: Z

Comentado [AS334]: L

Comentado [AS335]: G

Comentado [AS336]: I

Comentado [AS337]: C

Comentado [AS338]: A

Comentado [AS339]: L

Comentado [AS340]: A

Comentado [AS341]: L

Comentado [AS342]: A

Comentado [AS343]: L

Comentado [AS344]: I

Comentado [AS345]: I

Comentado [AS346]: L

Comentado [AS347]: G

Comentado [AS348]: I

Comentado [AS349]: L

Comentado [AS350]: Z

Die Anerkennung des Staates Palästina von den europäischen Staaten wäre eine bedeutende Unterstützung im Zuge der Auflösung des Konfliktes, die vom Premierminister Israels, Netanyahu, und dessen Regierung infrage gestellt wird. Gleichzeitig wäre dies eine klare und handfeste politische Nachricht sowohl für die Palästinenser, als auch für die Israelis, die dazu führen könnte, dass die aktuelle Situation entschärft wird.

Comentado [AS351]: G

Comentado [AS352]: L

Comentado [AS353]: A

Comentado [AS354]: G

In diesem entscheidenden Augenblick in der Region, in dem die Frustration aufgrund der noch in der Luft liegenden Erwartungen auf politische Veränderung zu Radikalismus und Gewalt geführt haben, würde Europa durch die Unterstützung Palästinas zeigen, dass sie zu ihren politischen Prinzipien steht und sich der Verantwortung gegenüber den Palästinensern bewusst ist.

Comentado [AS355]: I

Comentado [AS356]: G

Comentado [AS357]: G

Comentado [AS358]: A

Mehrere inhaltliche Ungenauigkeiten und an vielen Stellen falsche Wortwahl.

CG Texto 3B

Die Verantwortung Europas in Palästina

Die Anerkennung des Staates Palästina ist ein wichtiger Schritt, der zur Lösung des Konflikts beitragen könnte.

Um einen Bezug zur Gegenwart entwickeln zu können, ist es von Notwendigkeit, einen Blick auf die Geschichte zurückzuwerfen. Dadurch erkennt man, dass der Konflikt zwischen den Palästinensern und Israelis seine Wurzeln in Europa hat. Dies kann eine verwirrende Behauptung sein, jedoch sollte man sich die Tatsachen in Erinnerung rufen. Im August des Jahres 1897 fand der erste internationale Kongress der Zionisten, Anhänger der Idee von der Gründung eines Judenstaates, in Basel statt, der vom Vorstand Theodor Herzl, dem Begründer des modernen Zionismus, organisiert wurde. Auf diesem Kongress entstand die Idee, ein nationales Zuhause für die Juden in Palästina zu gründen. Einige Jahre später und zwar im Jahre 1917 befürwortete Großbritannien im Zuge der sogenannten *Balfour-Deklaration*, die nach dem damaligen Minister für auswärtige Beziehungen benannt wurde, die Gründung eines jüdischen Staates in Palästina. Nicht weniger ins Gewicht fiel die Verfolgung, unter der die Juden in Europa gelitten haben. Ihren Anfang nahm diese am Ende des 19. Jahrhunderts im zaristischen Russland, unter der nationalsozialistischen Besetzung Europas fortgesetzt und fand schließlich ihren Höhepunkt im Holocaust. Tausende Juden flüchteten aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das aufgrund der zionistischen Bewegung und der jüdischen Einwanderungsorganisation als gelobtes und freies Land galt und somit wurde die Existenz des palästinensischen Volkes im eigenen Land verleugnet.

Das Schicksal der Palästinenser wurde weit entfernt von ihrem Lebensort bestimmt. Genauer gesagt, durch die Teilung ihres Territoriums im Jahre 1947 versuchte man ein Problem Europas zu lösen und erschuf dadurch ein weiteres Problem am Rande des internationalen Systems jener Zeit. In diesem Zusammenhang, in dem die palästinensische Frage entstand, ist es sinnvoll sich an die politische und historische Verantwortung der größten europäischen Mächte zu erinnern. Von der Gegenwart aus betrachtet und im Hinblick auf die Zukunft gibt es viel mehr Gründe und Interessen, die Europa dazu animieren sollten, sich für die Lösung des Konfliktes durch mehr Engagement einzusetzen.

Tatsache ist, dass Europa sich an einer bedeutsamen Wirtschaftsposition zwischen den beiden Konfliktländern erfreut. Europa ist das zweitgrößte Spenderland der Palästinensischen Autonomiebehörde und der wichtigste Handelspartner Israels. Aber bisher hat es Europa trotz seiner beachtlichen wirtschaftlichen Macht nicht geschafft, wirksame Maßnahmen zu treffen.

Die Anerkennung des palästinensischen Staates könnte ein Schritt in diese Richtung sein. Der Entwicklung Schwedens im Oktober letzten Jahres und die vor kurzem getätigten Maßnahmen des Vatikans folgend, würde diese Anerkennung zudem politisch Unterstützung werden, da viele europäische Parlamente ihre jeweiligen Regierungen zu diesem Beschluss drängen.

Comentado [AS359]: Z.:

Comentado [AS360]: erforderlich

Comentado [AS361]: von

Comentado [AS362]: Z.:-

Comentado [AS363]: ,

Comentado [AS364]: ,

Comentado [AS365]: G: wurde

Comentado [AS366]: von

Comentado [AS367]: I: dargestellt wurde

Comentado [AS368]: . Somit

Comentado [AS369]: A:entschieden

Comentado [AS370]: ,

Comentado [AS371]: G:-

Comentado [AS372]: I (ungenau): Aber bisher hat es Europa nicht geschafft, seine wirtschaftliche Bedeutung in vergleichbaren politischen Einfluss umzusetzen.

Comentado [AS373]: den

Comentado [AS374]: G: unterstützt

Die Anerkennung des Staates Palästina durch die europäischen Staaten wäre eine bedeutende Unterstützung im Zuge der Lösung des Konfliktes, die vom Premierminister Israels, Netanyahu, und dessen Regierung infrage gestellt wird. Gleichzeitig wäre dies eine klare und handfeste politische Botschaft sowohl für die Palästinenser, als auch für die Israelis, die dazu führen könnte, dass die aktuelle Situation entschärft wird.

Comentado [AS375]: L: für die Zwei-Staaten-Lösung

Comentado [AS376]: -

In diesem entscheidenden Augenblick in der Region, in der Gewalt und Radikalismus aufgrund der enttäuschenden Erwartungen herrschen, würde Europa durch die Unterstützung Palästinas zu seinen politischen Prinzipien stehen und sich der Verantwortung gegenüber den Palästinensern bewusst sein.

Comentado [AS377]: L: enttäuschten

Comentado [AS378]: I (Auslassung): über einen nicht erfolgten politischen Wandel

Comentado [AS379]: A: seiner

Comentado [AS380]: L: zeigen

CG Guía 3

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja
Kommentare:	

Rechtschreibung:
Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Linguee/rae/elmundo/pons/leo

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:
Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?
<ul style="list-style-type: none"> • <i>declaración Balfour</i> • peso económico • Pero no ha sabido traducir su considerable estatura económica en una medida política semejante. •siguiendo la trayectoria de Suecia en octubre del año pasado y la más recientemente adoptada por el Vaticano. • instar • ð .las expectativas depositadas en los aires de cambio político

Comentado [381]: . als Eigennamen lassen oder declaración auch übersetzen?

Comentado [382]: können Erwartungen in der Luft liegen?

Grammatik:
Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Um einen Bezug zur Gegenwart entwickeln zu können, ist es von Notwendigkeit, einen Blick auf die Geschichte zurückzuwerfen
Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Comentado [383]: Ist dieser Beistrich notwendig bzw. falsch gesetzt?

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive		
Deklination der Substantive und Pronomen		
Deklination der Adjektive		
Gebrauch der Präpositionen		
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive		
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)		
Konkordanz Subjekt . Verb		
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz		

Konjunktionen (insbesondere als/wenn)		
Verben mit Präpositionen		
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)		

Kommentare:

AK Texto 1A

Andalusiens Tourismus - nicht erwähnenswert?

Das Hauptgewerbe Andalusiens bleibt vom Wahlkampf ungeachtet.

Der Sektor verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit.

Esperanza Codina (Málaga), 6. März 2015



Der Tourismus läuft so gut in Andalusien, dass er in den Wahlkampagnen praktisch unerwähnt bleibt. Den gewichtigsten Stolperstein stellt die Saisonabhängigkeit dar, ein Umstand, dem es auch nicht zuträglich ist, dass 38,3% (61 083) der Hotelbetten an der Küste in der Nebensaison nicht verfügbar sind. Diese Zahl liegt etwas unter der des Vorjahres, ist jedoch untragbar in Bezug auf die Aufrechterhaltung des andalusischen Hauptgewerbes. Der Sektor erlebt dank des tadellosen Verhaltens der ausländischen Gäste und vor allem dank der Zurückgewinnung des heimischen Marktes gerade eine Hochphase.

Das letzte Jahr war das beste seit Beginn der Aufzeichnungen. Die Nächtigungen, jener Indikator, mit dem man dem Gewerbe auf den Zahn fühlt, erreichten einen Wert von 57 Millionen, das sind 5,7% mehr als 2013. Die Zahl der beherbergten Urlauberinnen und Urlauber überstieg die 18 Millionen, die sich Reisende aus dem Ausland (mehrheitlich aus Großbritannien und Deutschland) und Spanierinnen und

Comentado [AS384]: A

Comentado [AS385]: L

Comentado [AS386]: Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?

Comentado [AS387]: R, auch weiter unten

Comentado [AS388]: A (Wiederholung)

Comentado [AS389]: A

Comentado [AS390]: A

Spanier untereinander aufteilen. Es ist der nationale Markt, auf dem Andalusien überragt: Die Region hat größere Zuwächse als ihre Konkurrenz und bringt einen Marktanteil von 21,9% an Nächtigungen ein, womit sie die autonome Region Valencia (13,9%) deutlich auf den zweiten Platz verweist.

Comentado [AS391]: I: ¿tirón?

Comentado [AS392]: L

Was die meisten Sorgen bereitet, ist die übermäßige Abhängigkeit von der Hochsaison. Wir haben keine Zauberkräfte, aber Andalusien hat sowohl das Angebot als auch die Leistungsfähigkeit, hebt Gonzalo Fuentes, Generalsekretär des Verbands für Handel, Gastronomie und Tourismus der Arbeiterkommission von Andalusien, hervor. Er gibt ein in der Branche sehr geläufiges Beispiel: Man kann sich gerade noch an einem der andalusischen Strände sonnen und eineinhalb Stunden später schon in der Sierra Nevada Skifahren. Entweder aus der breitgefächerten Palette von Gesundheits- und Schönheits-behandlungen wählen oder ohne Weiteres das immense Kulturerbe der Region genießen. Das Angebot ist enorm und vielfältig.

Comentado [AS393]: A: Dieser Satz wirkt auf Deutsch unvollständig. Der Leser fragt sich: Die Leistungsfähigkeit wofür?

Comentado [AS394]: L

Comentado [AS395]: A

Comentado [AS396]: A

Comentado [AS397]: I: Die beiden Dinge schließen einander nicht aus.

Hotelunternehmer Miguel Sánchez stellt dieselbe Diagnose und fordert auf, den Werbungsaufwand auf den Märkten der USA und Kanadas zu verdoppeln, um mehr Touristen zu gewinnen. Genau wie Fuentes, hält er es für vorrangig, aktiv gegen die Saisonabhängigkeit vorzugehen. Es wird geredet, aber wir müssen Nägel mit Köpfen machen, verdeutlicht Sánchez.

Comentado [AS398]: L

Comentado [AS399]: A

Comentado [AS400]: Z

Comentado [AS401]: A: ++ :)

Es waren die aus den problemgebeutelten Gebieten der südlichen Mittelmeerküste abgewanderten, ausländischen Touristen, die halfen, den Sektor auch während der Krise zu erhalten, bis im Mai 2013 der Wind drehte und die spanischen Urlauber wieder zunahmen, was nach wie vor andauert.

Comentado [AS402]: A

Comentado [AS403]: A

Der Aufwärtstrend hielt im Jänner an, obwohl nicht alle Provinzen gleichermaßen profitierten. Córdoba, zum Beispiel, erlitt im Vergleich zu 2014 einen leichten Besucherrückgang, der sich noch deutlicher in Huelva zeigte, während Granada, Málaga und Sevilla sehr hohe Anstiege verzeichneten. Die Erwartungen für 2015 sind enorm hoch in Andalusien. Das hat es schon seit Jahren nicht gegeben, erzählt Jorge González, Leiter des Hotels AC Málaga Palacio, das bereits zu 80% für Ostern ausgelastet ist. Er hat auch schon abgeschlossene Geschäfte für Juli und August. Was mir Sorgen macht, ist, ob wir das erhalten können werden.

Comentado [AS404]: L

Comentado [AS405]: A

Inhaltlich sehr präzise. Einige Verstöße gegen die im Deutschen übliche Ausdrucksweise. Lesen Sie nur die deutsche Version und analysieren Sie, ob die markierten Stellen der deutschen Idiomatik entsprechen!

Zum Gendern: Wenn Sie sich dafür entscheiden, müssen Sie das im gesamten Text machen.

Andalusiens Tourismus - nicht erwähnenswert?

Das Hauptgewerbe Andalusiens bleibt vom Wahlkampf ungeachtet. **Andalusiens wichtigster Wirtschaftszweig bleibt im Wahlkampf unerwähnt.**

Der Sektor verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit.

Esperanza Codina (Málaga), 6. März 2015



Der Tourismus läuft so gut in Andalusien, dass er in den Wahlkampagnen **Kampagnen für die aktuellen Regionalwahlen** praktisch unerwähnt bleibt. Den gewichtigsten Stolperstein stellt die Saisonabhängigkeit dar, ein Umstand, dem es auch nicht zuträglich ist, dass 38,3% **38,3 %** (61 083) der Hotelbetten an der Küste in der Nebensaison nicht verfügbar sind. Diese Zahl liegt etwas unter der des Vorjahres, ist jedoch untragbar in Bezug auf die Aufrechterhaltung des andalusischen Hauptgewerbes **wichtigsten andalusischen Wirtschaftszweigs**. Die Branche erlebt dank des tadellosen Verhaltens **der Reiselust** der ausländischen Gäste und vor allem dank der Zurückgewinnung des heimischen Marktes **Rückgewinnung der spanischen Touristinnen und Touristen** gerade eine Hochphase.

Das letzte Jahr war das beste seit Beginn der Aufzeichnungen. Die Nächtigungen, jener Indikator, mit dem man dem Gewerbe auf den Zahn fühlt, erreichten einen Wert von 57 Millionen, das sind 5,7 % mehr als 2013. Die Zahl der beherbergten Urlauberinnen und Urlauber überstieg die 18 Millionen, die sich Reisende aus dem Ausland (mehrheitlich aus Großbritannien und Deutschland) und Spanierinnen und Spanier untereinander aufteilten was vor allem Reisenden aus dem Ausland (mehrheitlich aus Großbritannien und Deutschland) und Spanierinnen und Spaniern zu verdanken war. Es ist der nationale spanische Markt, auf dem Andalusien überragt: Die Region hat größere Zuwächse als ihre Konkurrenz und bringt einen Marktanteil von 21,9 % an Nächtigungen ein, womit sie die autonome Region Valencia (13,9 %) deutlich auf den zweiten Platz verweist.

Was die meisten Sorgen bereitet, ist die übermäßige Abhängigkeit von der Hochsaison. Wir haben keine Zauberkräfte, aber Andalusien hat sowohl das Angebot als auch die Leistungsfähigkeit, um im Tourismus punkten zu können, hebt Gonzalo Fuentes, Generalsekretär des Verbands für Handel, Gastronomie und Tourismus der Arbeiterkommission Arbeitergewerkschaft von Andalusien, hervor. Er gibt ein in der Branche sehr geläufiges Beispiel: Man kann sich gerade noch Die Urlauber und Urlauberinnen können sich eben noch an einem der andalusischen Strände sonnen und eineinhalb Stunden später schon in der Sierra Nevada Skifahren. Entweder Sie können aus der breitgefächerten Palette von Gesundheits- und Schönheitsbehandlungen wählen oder auch einfach ohne Weiteres das immense Kulturerbe der Region genießen. Das Angebot ist enorm und vielfältig.

Hotelunternehmer Miguel Sánchez stellt dieselbe Diagnose und fordert auf, den Werbungsaufwand die Werbemittel auf den Märkten der USA und Kanadas in den USA und Kanada zu verdoppeln, um mehr Gäste zu gewinnen. Genau wie Fuentes, Genau wie Fuentes hält er es für vorrangig, aktiv gegen die Saisonabhängigkeit vorzugehen. Es wird geredet, aber wir müssen Nägel mit Köpfen machen, verdeutlicht Sánchez.

Es waren die aus den problemgebeutelten konfliktgeladenen Gebieten der südlichen Mittelmeerküste abgewanderten, ausländischen Touristinnen und Touristen, die halfen, den Sektor auch während der Krise zu erhalten die dem Sektor halfen, die Krise zu überwinden, bis im Mai 2013 der Wind drehte und die spanischen Urlauber und Urlauberinnen wieder zunahmen, was nach wie vor andauert.

Comentado [AS406]: den Sektor auch während der Krise aufrechtzuerhalten

Der Aufwärtstrend hielt im Jänner **Januar** an, obwohl nicht alle Provinzen gleichermaßen profitierten. Córdoba, zum Beispiel, erlitt im Vergleich zu 2014 einen leichten Besucherrückgang, der sich noch deutlicher in Huelva zeigte, während Granada, Málaga und Sevilla sehr hohe Anstiege verzeichneten. Die Erwartungen für 2015 sind enorm hoch in Andalusien. **Das hat es schon seit Jahren nicht gegeben+** erzählt Jorge González, Leiter des Hotels AC Málaga Palacio, das bereits zu **80 %** für Ostern ausgelastet ist. Er hat auch schon abgeschlossene Geschäfte **fixierte Buchungen** für Juli und August. **Was mir Sorgen macht, ist, ob wir das diesen Trend erhalten können werden+** **Ich bin immer noch unsicher bzgl. der Anordnung der Prädikatsteile. Was ich dazu gefunden habe:** Im eingeleiteten Nebensatz steht das finite Verb am Ende (vgl. Helbig/Buscha 1991, 565). Bei mehreren infiniten Verbformen steht die am Ende, die als erstes in eine finite verwandelt werden kann und analog nach vorne (vgl. Helbig/Buscha 1991, 568). Wenn wir **können+** durch **zu ... wissen+** ersetzen (ob wir das zu erhalten wissen werden), würde ich auch bei dieser Version bleiben.

Gute Korrektur!

Bitte entfernen Sie beim nächsten Mal die ursprünglichen Formulierungen. Auch wenn Sie die Änderungen farblich kennzeichnen, gestaltet sich das Lesen doch etwas schwierig.

Anmerkung:

ob wir das diesen Trend erhalten können werden: Diese Formulierung wird vom Duden akzeptiert. Meiner Meinung nach müsste es ~~w~~erden erhalten können heißen, doch nach einer neuerlichen Überprüfung musste ich feststellen, dass beide Versionen als richtig erachtet werden. Ich entschuldige mich für den Irrtum.

AK Guía 1

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja
--------------------------	---------------

Ich habe am Aufbau des Textes keine wesentlichen Veränderungen durchgeführt, da der Artikel auch für ein deutschsprachiges Printmedium adäquat ist. Allerdings habe ich entschieden, die Referenz Andalusien in den Titel einzubauen, da diese im neuen Kontext einer deutschsprachigen Wirtschaftszeitung andernfalls verloren gehen würde und durchaus für das Verständnis des Textes von Bedeutung ist. Überlegt habe ich, ob die Bezeichnung %heimisch+im übertragenen Umfeld noch funktioniert; ich habe sie beibehalten, weil der Bezug zu Spanien ziemlich offensichtlich ist. Der Ausgangsartikel ist recht präzise formuliert, weshalb ich keinen zusätzlichen Erklärungsbedarf finden konnte.

Man könnte vielleicht auch das Foto adaptieren und etwas sehr Repräsentatives für Andalusien abbilden, das auch im Ausland Assoziationen hervorruft.

Rechtschreibung: Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Rechtschreibung: Duden

Wörterbücher: PONS, DRAE

Der Ausgangstext beinhaltet sehr konventionelles Vokabular, weshalb sich keine besonderen orthographischen Schwierigkeiten ergaben.

Lexik/Ausdruck/Idiomatik: Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel? Welche Optionen wurden gewählt? Warum? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
--

Ich habe versucht, bei Unsicherheiten annehmbare deutsche Formulierungen zu finden und zum Beispiel %buen momento+ mit %lochphase+ oder %scollo+ mit %Stolperstein+übersetzt, was mir im jeweiligen Zusammenhang idiomatisch akzeptabel erschien. Das Bild des Zauberstabs im Zitat habe ich als %Zauberkräfte+ wiedergegeben, was ich für adäquater hielt. Den mir unbekanntem Ausdruck %maeterse en harina+, dessen Bedeutung im DRAE aufgelistet ist und sich auch aus dem Kontext erschließt, konnte ich am ehesten mit der deutschen Wendung %Nägel mit Köpfen machen+in Verbindung bringen.

Schwierigkeiten bereitete mir der Ausdruck %birón+, weil ich mir in dem entsprechenden Satz nicht sicher war, ob die Gesamtheit der 2014 beherbergten Urlauber/-innen oder bloß der im Vergleich zum Vorjahr erzielte Zuwachs damit gemeint war. Im Kontext der angegebenen Nationalitäten erscheint es mir aber logischer, dass sich diese auf eine Beschreibung der Touristen/-innen insgesamt bezieht. Deshalb habe ich mich für diese Auslegung entschieden.

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Zweifel in Bezug auf das Deutsche hatte ich im letzten Satz und zwar hinsichtlich der Wortstellung (~~erhalten~~ können werden). Ich habe ihn so formuliert, bin dann jedoch unsicher geworden. Allerdings wurde ich in den konsultierten Nachschlagewerken nicht fündig. Schließlich habe ich in diversen Foren (zum Beispiel auf www.deutsch-als-fremdsprache.de) Verweise gefunden, die mich in meiner Formulierung bestärkt haben.

KOMMENTAR zur Übersetzung:

Der Artikel ist hinsichtlich des nötigen Vorwissens über Andalusien bzw. Spanien und der gebrauchten Fachausdrücke aus Tourismus und Wirtschaft sehr einfach aufgebaut und spricht ein durchschnittlich informiertes Publikum an. Daher ist auch die Sprache ziemlich allgemein gehalten, woraus sich nicht allzu viele komplizierte Textstellen ergeben.

Allerdings hatte schon der Titel eine kleine Schwierigkeit für mich in sich, weil er sehr knapp und offen formuliert ist. Ich habe schließlich eine Frage gebildet, da man diese auch in verschiedene Richtungen auslegen kann und sie genauso neugierig auf den nachfolgenden Artikel macht.

Im Allgemeinen fand ich die Übersetzung des Textes sehr angenehm und interessant.

AK Texto 2A

Eine Reise ins spanische Mittelalter

50 ausgewählte Städte

Obwohl das Kulturerbe Spaniens des Öfteren durch Zerstörung und Gewalt zu Schaden kam, lassen sich fast im ganzen Land Spuren längst vergangener Zeiten finden. Die Epoche vom Fall des Römischen Reichs im 5. bis zur Entdeckung Amerikas im 15. Jahrhundert, die wir als Mittelalter kennen, ist zweifellos ein Zeitalter archäologischen und kulturgeschichtlichen Reichtums, der seinesgleichen sucht. Auf einer Reise durch Spanien stößt man pausenlos auf beeindruckende Werke aus Architektur, Bildhauerei und Malerei im romanischen oder gotischen Stil.

Diesem bis heute erhaltenen Erbe hat es Spanien zu verdanken, dass es nach Italien den zweiten Platz jener Länder mit den meisten von der UNESCO zum Weltkulturerbe erhobenen Orten einnimmt. Darüber hinaus sind über 20 000 bedeutende Kulturschätze auf dem gesamten Staatsgebiet verteilt. Wenn wir allerdings ein gemeinsames, kulturelles Identitätsmerkmal finden wollen, das alle autonomen Regionen verbindet, ist dieses - abgesehen von der Sprache - das Erbe aus dem Mittelalter. Zahlreiche Orte hüten die Überreste von damals und viele Städte und Dörfer haben bis heute ihre historischen Zentren in jenem Zustand beibehalten, in dem sie von entfernten Vorfahren erbaut und belebt worden waren.

In dem **Magazin *Eine Reise ins spanische Mittelalter*** wollen wir dieses enorme kulturelle und künstlerische Erbe anhand von 50 ausgewählten Orten vorstellen, die ein **deutliches Vorbild für die Erhaltung des historischen Kulturguts darstellen**. Es handelt sich um einen **kleinen Ausschnitt der ausgewählten Liste**, da eine vollständige Sammlung eines umfangreicheren Werkes bedürfte. In jedem Fall versichern wir Ihnen, dass die Reise ins Mittelalter auch gelingt, wenn Sie nur eine Handvoll der in diesem **Magazin** angeführten Städte besuchen.

Comentado [AS407]: I (Übersetzungsauftrag)

Comentado [AS408]: A

Comentado [AS409]: A

Comentado [AS410]: I (Wiederholung)

BAIONA

Martín Alonso Pinzón kam mit seiner Besatzung am 1. März 1493 in Baiona, das in der **galizischen** Provinz Pontevedra liegt, an. Nachdem sein Schiff in den Hafen einlief,

Comentado [AS411]: R

erfuhr der Ort als erster in Europa von den Neuigkeiten des Seefahrers: Christoph Kolumbus war auf der Westroute nach Indien gelangt und kehrte mit einigen Angehörigen der dort lebenden Bevölkerung zurück, um seinen Erfolg mit einem glaubhaften Beweis zu untermauern. Jedes Jahr im März wird in den gepflasterten Straßen im historischen Stadtkern von Baiona diese Ankunft, die *La Arribada* genannt wird, gefeiert und im Hafen kann man das ganze Jahr über einen Nachbau des besagten Schiffs, der *Pinta*, besichtigen.

Schon vom Atlantik aus muten die Umriss von Baiona mit der markanten Silhouette der Festung von Monterreal mittelalterlich an. Diese wurde im 14. Jahrhundert an der westlichen Grenze des Ortes erbaut, wo angeblich schon davor eine Befestigung aus dem 10. Jahrhundert gestanden hatte. Heute ist dort die spanische Hotelkette *Parador Nacional* untergebracht. Ein anderes bedeutendes Monument aus dem Mittelalter ist die Stiftskirche *Santa María*, die aus dem späten 12. Jahrhundert stammt und einen **romanischen Übergangsstil** mit zisterziensischem Einfluss aufweist, was auf den Kontakt zum nahegelegenen Kloster von Oia zurückzuführen ist, das auch ein sehr empfehlenswertes Ausflugsziel ist.

Comentado [AS412]: L

AK Texto 2B

Eine Reise ins spanische Mittelalter

50 ausgewählte Städte

Obwohl das Kulturerbe Spaniens des Öfteren durch Zerstörung und Gewalt zu Schaden kam, lassen sich fast im ganzen Land Spuren längst vergangener Zeiten finden. Die Epoche vom Fall des Römischen Reichs im 5. bis zur Entdeckung Amerikas im 15. Jahrhundert, die wir als Mittelalter kennen, ist zweifellos ein Zeitalter archäologischen und kulturgeschichtlichen Reichtums, der seinesgleichen sucht. Auf einer Reise durch Spanien stößt man pausenlos auf beeindruckende Werke aus Architektur, Bildhauerei und Malerei im romanischen oder gotischen Stil.

Diesem bis heute erhaltenen Erbe hat es Spanien zu verdanken, dass es nach Italien den zweiten Platz jener Länder mit den meisten von der UNESCO zum Weltkulturerbe erhobenen Orten einnimmt. Darüber hinaus sind über 20 000 bedeutende Kulturschätze auf dem gesamten Staatsgebiet verteilt. Wenn wir allerdings ein gemeinsames, kulturelles Identitätsmerkmal finden wollen, das alle autonomen Regionen verbindet, ist dieses - abgesehen von der Sprache - das Erbe aus dem Mittelalter. Zahlreiche Orte hüten die Überreste von damals und viele Städte und Dörfer haben bis heute ihre historischen Zentren in jenem Zustand beibehalten, in dem sie von entfernten Vorfahren erbaut und belebt worden waren.

In dem **Reiseführer *Eine Reise ins spanische Mittelalter*** wollen wir dieses enorme kulturelle und künstlerische Erbe anhand von 50 ausgewählten Orten vorstellen, die ein anschauliches Beispiel für die Erhaltung von historischem Kulturgut darstellen. Es handelt sich um eine kleine Auswahl der gesammelten Orte, da eine vollständige Auflistung eines umfangreicheren Werkes bedürfte. In jedem Fall versichern wir Ihnen, dass die Reise ins Mittelalter auch gelingt, wenn Sie nur eine Handvoll der in diesem Reiseführer angeführten Städte besuchen.

BAIONA

Martín Alonso Pinzón kam mit seiner Besatzung am 1. März 1493 in Baiona, das in der galicischen Provinz Pontevedra liegt, an. Nachdem sein Schiff in den Hafen einlief,

erfuhr der Ort als erster in Europa von den Neuigkeiten des Seefahrers: Christoph Kolumbus war auf der Westroute nach Indien gelangt und kehrte mit einigen Angehörigen der dort lebenden Bevölkerung zurück, um seinen Erfolg mit einem glaubhaften Beweis zu untermauern. Jedes Jahr im März wird in den gepflasterten Straßen im historischen Stadtkern von Baiona diese Ankunft, die *La Arribada* genannt wird, gefeiert und im Hafen kann man das ganze Jahr über einen Nachbau des besagten Schiffs, der *Pinta*, besichtigen.

Schon vom Atlantik aus muten die Umrisse von Baiona mit der markanten Silhouette der Festung von Monterreal mittelalterlich an. Diese wurde im 14. Jahrhundert an der westlichen Grenze des Ortes erbaut, wo angeblich schon davor eine Befestigung aus dem 10. Jahrhundert gestanden hatte. Heute ist dort die spanische Hotelkette *Parador Nacional* untergebracht. Ein anderes bedeutendes Monument aus dem Mittelalter ist die Stiftskirche *Santa María*, die aus dem späten 12. Jahrhundert stammt und einen romanisch-gotischen Übergangsstil mit zisterziensischem Einfluss aufweist, was auf den Kontakt zum nahegelegenen Kloster von Oia zurückzuführen ist, das auch ein sehr empfehlenswertes Ausflugsziel ist.

AK Guía 2

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja
Wir können davon ausgehen, dass das Zielpublikum zwar an der spanischen Kultur interessiert ist, jedoch nicht über allzu spezifische Kenntnisse der Geschichte des Landes verfügt. Deshalb müssen einige angeführte Begriffe und Konzepte näher erklärt werden.	

Rechtschreibung: Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Duden, PONS, DRAE, Google

Lexik/Ausdruck/Idiomatik: Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel? Welche Optionen wurden gewählt? Warum? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Bereits die Übersetzung des Titels ist eine stilistische Herausforderung. Ich habe mich dafür entschieden, ihn in einen Haupttitel und einen Untertitel aufzuteilen, was zwei kürzere Bezeichnungen erlaubt und ja durchaus üblich ist .
Der erste Satz birgt ein paar Schwierigkeiten hinsichtlich des Lexikons und der Kollokation (ha vivido todo tipo de vicisitudes y agresiones). Ich habe mit der Übersetzung (<i>durch Zerstörung und Gewalt zu Schaden kam</i>) versucht, eine möglichst sinnvolle Lösung zu finden.
Auch eine angemessene Übersetzung von indígenas hat Zweifel verursacht. Ich wollte statt dem Begriff Eingeborene/Ureinwohner gern ein Adjektiv benutzen, da das meines Erachtens despektierliche Konnotationen abschwächen würde. Da mir das aber nicht zufriedenstellend gelungen ist, habe ich mich für die etwas umständliche Formulierung Angehörige der dort lebenden Bevölkerung entschieden.

Grammatik: Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Die Grammatik wies keine besonderen Schwierigkeiten auf.
--

Kommentare:

Vor allem in dem Text über Baiona tauchen einige Begriffe auf, die für ein deutschsprachiges Zielpublikum angepasst werden müssen. Martín Alonso Pinzón habe ich im ersten Satz stehen gelassen, da danach ohnehin die Präzisierung folgt, dass es sich um einen Seefahrer handelt. Pontevedra habe ich als galizische Provinz erklärt, genauso wie die Pinta als Schiff, was jedoch auch aus dem Kontext hervorgeht. Da das Einlaufen des Schiffs als Eigenname für diese konkrete Ankunft steht, habe ich auch den spanischen Ausdruck La Arribada im deutschen Text beibehalten. Außerdem denke ich, dass auch Parador Nacional als Hotelkette präzisiert werden sollte, da diese bestimmt nicht allen Leserinnen und Lesern geläufig ist.

Die teilweise fett gedruckten Satzanfänge finde ich nicht ganz glücklich gewählt, weshalb ich dieses Layout meist nicht übernommen habe. Man könnte sich überlegen, bestimmte wichtige Schlüsselbegriffe hervorzuheben.

AK Texto 3A

Europas Verantwortung in Palästina

Die Anerkennung des palästinischen Staates ist ein bedeutender Schritt, der zur Lösung des Konflikts beitragen kann.

Comentado [AS413]: G

Blicken wir in der Geschichte zurück - und das müssen wir, wenn wir die Gegenwart verstehen wollen - wird klar, dass der Konflikt zwischen Palästina und Israel seine Ursprünge in Europa hat. Diese Behauptung mag verwirrend erscheinen, doch wir sollten uns einige historische Fakten in Erinnerung rufen.

Comentado [AS414]: Z

Der erste Zionistische Weltkongress fand im August 1897 unter dem Vorsitz des Begründers des modernen Zionismus, Theodor Herzl, im schweizerischen Basel statt. Im Zuge dieser Zusammenkunft wurde die Idee von der Errichtung einer staatlich festgelegten Heimat für die jüdische Bevölkerung in Palästina geschmiedet. Nur wenig später, im Jahr 1917, befürwortete Großbritannien mit der sogenannten *Balfour-Deklaration* (nach dem damaligen britischen Außenminister Arthur James Balfour) die Schaffung eines jüdischen Staats in Palästina. An dieser Stelle sollten wir die starke Verfolgung, der das jüdische Volk im Laufe der Zeit ausgesetzt war, nicht außer Acht lassen. Sie begann Ende des 19. Jahrhunderts im russischen Zarenreich, wurde in Europa unter der Nationalsozialisten weitergeführt und fand schließlich ihren Höhepunkt im Holocaust. Tausende Angehörige des jüdischen Glaubens flüchteten aus Europa. Einer ihrer Zufluchtsorte war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und der jüdischen Einwanderungsorganisation *Jewish Agency* als gelobtes und freies Land dargestellt wurde, was eine Leugnung der Existenz der ansässigen palästinischen Bevölkerung in ihrem eigenen Land bedeutete.

Comentado [AS415]: A

Comentado [AS416]: A: eine Idee schmieden?

Comentado [AS417]: I: entspricht nicht ganz dem Ausgangstext. Im Ausgangstext werden die Ereignisse aufgezählt, die zur Gründung des Staates Israel führten.

Comentado [AS418]: G

Comentado [AS419]: L: zweideutig

Das Schicksal des palästinischen Volkes wurde fernab seines Landes entschieden. Schlimmer noch, die Teilung des Gebiets im Jahr 1947, die ein europäisches Problem beheben sollte, erschuf ein neues an der Peripherie des damaligen internationalen Systems. In diesem Zusammenhang, in dem die Palästinafrage aufkam, wird nun ersichtlich, warum wir die politische und historische Verantwortung der europäischen Hauptmächte in Erinnerung rufen. Aus einer aktuellen Perspektive und in Hinblick auf die Zukunft sollte Europa jedoch auch aus zahlreichen anderen Beweggründen und Motivationen an größerer Einbindung und an einer aktiveren Rolle in der Lösung des Konflikts interessiert sein.

Comentado [AS420]: A

Tatsächlich kann sich Europa aus wirtschaftlicher Sicht an seiner gewinnbringenden Position zwischen den beiden Konfliktparteien erfreuen. Es ist Palästinas zweitgrößter Unterstützer und Israels wichtigster Handelspartner, hat es jedoch nicht verstanden, seine tragende wirtschaftliche Rolle in eine vergleichbare politische Schlagkräftigkeit umzuwandeln. Palästina als Staat anzuerkennen, wie es Schweden im Oktober des Vorjahres und kürzlich auch der Vatikan vorgemacht haben, kann ein erster Schritt in diese Richtung sein. Die besagte Zustimmung würde auch breite politische Unterstützung genießen, da viele europäische Parlamente ihre Regierungen bereits gedrängt haben, diese Entscheidung zu fällen.

Comentado [AS421]: I

Comentado [AS422]: L: ungenau

Comentado [AS423]: L

Die Anerkennung des palästinischen Staates durch die Länder Europas würde einen bedeutsamen Beitrag zur Lösung des Konflikts zwischen den beiden Staaten leisten - eine Lösung, die selbst für den israelischen Premierminister Netanyahu und seine Regierung nicht mehr greifbar scheint. Gleichzeitig würde sie die aktuelle Situation lockern und somit eine schlagkräftige und klare politische Botschaft senden, die sowohl auf der palästinischen als auch der israelischen Seite ankäme.

Comentado [AS424]: L: „solución de los dos Estados“ ist ein etablierter politischer Begriff, den es auch im Deutschen gibt

Comentado [AS425]: I: Folge aus obigem Lexikfehler

Comentado [AS426]: I: Ursache-Folge?

Die betroffene Region, in der, genährt von den enttäuschten Erwartungen eines politischen Umschwungs, Radikalismus und Gewalt herrschen, befindet sich an einem kritischen Punkt. In diesem entscheidenden Moment würde Europa mit der Unterstützung des Staates Palästina seiner politischen Linie treu bleiben und sich der Verantwortung dem palästinischen Volk gegenüber bewusst zeigen.

Comentado [AS427]: A

Inhaltlich über weite Strecken präzise mit einigen Fehlern/Ungenauigkeiten. Keine formalen Fehler und idiomatisch großteils gelungen.

AK Texto 3B

Europas Verantwortung in Palästina

Die Anerkennung des palästinischen Staates wäre ein bedeutender Schritt, der zur Lösung des Konflikts beitragen könnte.

Blicken wir in der Geschichte zurück und das müssen wir, wenn wir die Gegenwart verstehen wollen, wird klar, dass der Konflikt zwischen Palästina und Israel seine Ursprünge in Europa hat. Diese Behauptung mag verwirrend erscheinen, doch wir sollten uns einige historische Fakten in Erinnerung rufen.

Der erste Zionistische Weltkongress fand im August 1897 unter dem Vorsitz des Begründers des modernen Zionismus, Theodor Herzl, im schweizerischen Basel statt. Im Zuge dieser Zusammenkunft wurde die Idee von der Errichtung eines eigenen Nationalstaats für die jüdische Bevölkerung in Palästina geboren. Nur wenig später, im Jahr 1917, befürwortete Großbritannien mit der sogenannten *Balfour-Deklaration* (nach dem damaligen britischen Außenminister Arthur James Balfour) die Schaffung eines jüdischen Staats in Palästina. Darüber hinaus sollten wir die starke Verfolgung, der das jüdische Volk im Laufe der Zeit ausgesetzt war, nicht außer Acht lassen. Sie begann Ende des 19. Jahrhunderts im russischen Zarenreich, wurde in Europa unter den Nationalsozialisten weitergeführt und fand schließlich ihren Höhepunkt im Holocaust. Tausende Angehörige des jüdischen Glaubens flüchteten aus Europa. Einer ihrer Zufluchtsorte war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und der jüdischen Einwanderungsorganisation *Jewish Agency* als gelobtes und unbewohntes Land dargestellt wurde, was eine Leugnung der Existenz der ansässigen palästinischen Bevölkerung in ihrem eigenen Land bedeutete.

Das Schicksal des palästinischen Volkes wurde fernab seines Landes entschieden. Schlimmer noch, die Teilung des Gebiets im Jahr 1947, die ein europäisches Problem beheben sollte, erschuf ein neues an der Peripherie des damaligen internationalen Systems. In diesem Zusammenhang, in dem die Palästinafrage aufkam, wird nun ersichtlich, warum wir die politische und historische Verantwortung der europäischen Hauptmächte in Erinnerung rufen. Aus einer aktuellen Perspektive und in Hinblick auf die Zukunft sollte Europa jedoch auch aus zahlreichen anderen Beweggründen und Motivationen an größerer Einbindung und an einer aktiveren Rolle bei der Lösung des Konflikts interessiert sein.

Tatsächlich hat Europa aus wirtschaftlicher Sicht große Bedeutung für beide Konfliktparteien. Es ist Palästinas zweitgrößter Geldgeber und Israels wichtigster Handelspartner, hat es jedoch nicht verstanden, seine tragende wirtschaftliche Rolle in ein vergleichbares politisches Gewicht umzuwandeln. Palästina als Staat anzuerkennen, wie es Schweden im Oktober des Vorjahres und kürzlich auch der Vatikan vorgemacht haben, kann ein erster Schritt in diese Richtung sein. Die besagte Zustimmung würde auch breite politische Unterstützung genießen, da viele europäische Parlamente ihre Regierungen bereits gedrängt haben, diese Entscheidung zu fällen.

Die Anerkennung des palästinischen Staates durch die Länder Europas würde einen bedeutsamen Beitrag zur Zwei-Staaten-Lösung leisten, die vom israelischen Premierminister Netanyahu selbst und seiner Regierung in Frage gestellt wurde. Gleichzeitig würde sie eine schlagkräftige und klare politische Botschaft senden, die sowohl auf der palästinischen als auch der israelischen Seite ankäme, und somit die aktuelle Situation lockern.

Die betroffene Region, in der, genährt von den enttäuschten Erwartungen eines politischen Umschwungs, Radikalismus und Gewalt herrschen, befindet sich an einem kritischen Punkt. In diesem entscheidenden Moment würde Europa mit der Unterstützung des Staates Palästina seiner politischen Linie treu bleiben und sich seiner Verantwortung dem palästinischen Volk gegenüber bewusst zeigen.

AK Guía 3

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja
Hinsichtlich des Leserbezugs weist dieser Text kaum Elemente auf, die verändert werden müssen. Die Struktur entspricht auch im deutschen der eines Zeitungsartikels, der eine Meinung transportiert. Da das Thema weder in Spanien, noch in Österreich oder Deutschland situiert ist, waren auch keine Abänderungen für den neuen Kontext nötig. Die teilweise sehr langen, komplexen Sätze habe ich nach Möglichkeit geteilt und vereinfacht.	

Rechtschreibung: Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
PONS, DRAE, Duden, Wikipedia und andere Onlinequellen

Lexik/Ausdruck/Idiomatik: Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel? Welche Optionen wurden gewählt? Warum? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Schwierig war für mich vor allem der politisch korrekte Gebrauch der Termini in dem Artikel, da ich den Eindruck habe, dass das auf Spanisch und auf Deutsch nicht in derselben Weise funktioniert. Zweifel hatte ich zum Beispiel bei dem Ausdruck %Palästinenser+, weshalb ich im mich im adjektivischen Gebrauch für %palästinisch+entschieden habe, was laut Duden auch zulässig ist. In jedem Fall habe ich versucht, das Wort zu vermeiden. Der Duden hat mir keinen Hinweis auf eine etwaige negative Konnotation gegeben. Dasselbe gilt für %israeli+. Weiters war die Jewish Agency eine kleine Schwierigkeit. Die Beschreibung als %Einwanderungsorganisation+habe ich im Internet gefunden. Ich bin allerdings nicht ganz glücklich damit. Es erscheint mir aber als allgemeinsten Begriff, der in diesem Zusammenhang zutreffen kann.

Grammatik: Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Es gab keine besonderen Schwierigkeiten.
--

Kommentare:

Die Übersetzung dieses Textes war für mich sehr anspruchsvoll. Einerseits, weil das Thema etwas komplexer als die bisher behandelten ist und daher die Wortwahl teilweise heikler ist. Auch die Genauigkeit der Sprache und Präzision der Ausdrücke spielt eine größere Rolle als bisher.

Andererseits ist mir besonders bei diesem Text aufgefallen, wie wichtig idiomatische Sicherheit ist. Vor allem die Kollokation von Adjektiven und Nomen oder Nomen und Verben hat mir manchmal Schwierigkeiten bereitet.

Hinsichtlich des zuletzt im Unterricht diskutierten Themas der geschlechtsspezifischen Schreibweise, die mir in diesem Artikel etwas schwerfällig vorkäme, habe ich versucht, alternative Bezeichnungen zu finden, um dem Gendern auszuweichen, ohne auf die männliche Form zurückzugreifen.

MM Texto 1A

Tourismus Ë kein Wahlkampfthema

Der wichtigste andalusische Wirtschaftszweig geht unangetastet an der Wahlkampagne vorbei.

Die Branche verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit

Originaltext von: Esperanza Codina (Málaga), 6. März 2015

Übersetzt ins Deutsche von:



Der Tourismus läuft so gut in Andalusien, dass er praktisch unangetastet an der Wahlkampagne vorbeigeht. Sein größtes Manko ist die Saisonabhängigkeit. Das machen die 38,3 % (61 083) der Beherbergungsbetriebe entlang der Küste, die in der Nebensaison nicht geöffnet haben, nicht besser. Die Zahl ist etwas niedriger als im vorigen Jahr, aber unverzichtbar, um den Hauptwirtschaftszweig Andalusiens aufrecht zu erhalten. Derzeit befindet sich die Branche in einem Hoch. Zu verdanken ist das den spendierfreudigen Touristen aus dem Ausland und dem Aufschwung des spanischen Marktes.

Das letzte Jahr war das Erfolgreichste seit Beginn der Aufzeichnungen. Die Nächtigungen, der Indikator zur Errechnung der Intensität des Fremdenverkehrs, stiegen auf 57 Millionen an, das sind 5,7 % mehr als im Jahr 2013. Die Übernachtungsgäste überschritten 18 Millionen und die Spitze teilten sich die

Comentado [AS428]: L

Comentado [AS429]: E: Format des Originaltexts, auch weiter unten

Comentado [AS430]: L (Wiederholung)

Comentado [AS431]: Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?

Comentado [AS432]: L

Comentado [AS433]: L

Comentado [AS434]: R

Comentado [AS435]: L

Comentado [AS436]: R

Comentado [AS437]: A

ausländischen Gäste (größtenteils Urlauber aus Großbritannien und Deutschland) und die spanischen Urlauber.

Es ist der Markt des Inlandstourismus bei dem Andalusien hervorsteicht. Hier steigen die Zahlen schneller als die der Konkurrenzreiseziele. Dieser erreicht einen hervorragenden Marktanteil von 21,9 % an Nächtigungen, vor dem Zweitplazierten auf der Rangliste, der Region Valencia. (13,9 %)

Was am meisten belastet ist die extreme Saisonabhängigkeit. Es sind keine Tricks nötig - Urlaub in Andalusien ist ein besonderes Erlebnis. unterstreicht Gonzalo Fuentes, der Minister der Kammer für Wirtschaft, Hotellerie und Tourismus, der CCOO Andalusien. Er nennt ein Beispiel, das den Insidern wohlbekannt ist: Der Urlauber kann sich am Strand in Andalusien bräunen und eineinhalb Stunden später in Sierra Nevada beim Skifahren sein. Er hat die Möglichkeit die große Palette an Schönheits- und Gesundheitsbehandlungen zu nutzen, oder die vielen Sehenswürdigkeiten der Region zu besichtigen. Die Angebote sind zahlreich und versprechen Abwechslung.

Dieser Analyse stimmt Hotelbesitzer Miguel Sánchez zu und schlägt vor mehr Werbeanstrengungen in dem Markt der USA und Kanada zu investieren, um mehr Touristen anzuziehen. Das Herkunftsland sei nicht relevant, meint er, es sei vorrangig aktiv gegen die Saisonabhängigkeit vorzugehen. Nur darüber zu reden ist eine Sache. aktiver Einsatz eine ganz andere, erklärt Sánchez.

Es waren die ausländischen geliehenen Touristen aus den Konfliktzonen am Südufer des Mittelmeers, die dazu beitrugen, dass wir uns während der Krise über Wasser halten konnten, bis sich im Mai 2013 die Situation änderte und die spanischen Urlauber wieder mehr wurden, was bis heute so geblieben ist.

Im Januar war der positive Trend anhaltend, auch wenn nicht alle Provinzen in gleichem Maße profitierten. Córdoba beispielsweise litt unter einem leichten Rückgang der Besucher im Vergleich zum Jahr 2014, und in Huelva war dieser Abwertrend sehr stark zu spüren. Granada, Málaga und Sevilla konnten hingegen einen starken Anstieg verzeichnen.

Die Erwartungen für das Jahr 2015 sind sehr hoch in Andalusien. Das gab es seit vielen Jahren nicht mehr, meint Jorge González, Hoteldirektor des AC Málaga Palacio, dessen Hotel in der Karwoche jetzt schon zu 80 % gebucht, und im Juli und

Comentado [AS438]: Z

Comentado [AS439]: C: Bezug?

Comentado [AS440]: I: Auslassung

Comentado [AS441]: R

Comentado [AS442]: L

Comentado [AS443]: Z

Comentado [AS444]: I

Comentado [AS445]: L

Comentado [AS446]: L

Comentado [AS447]: -

Comentado [AS448]: Ad: Damit kann der deutschsprachige Leser nichts anfangen.

Comentado [AS449]: Z

Comentado [AS450]: A

Comentado [AS451]: I: ?

Comentado [AS452]: I: ungenau

Comentado [AS453]: C

Comentado [AS454]: E: doppeltes Leerzeichen, auch an anderen Stellen

Comentado [AS455]: R

August sehr gut ausgelastet ist. Was mich beschäftigt ist, ob es so gut weitergehen wird%

Comentado [AS456]: Z

Inhaltlich über weite Strecken korrekt. Stellenweise Probleme bei der Wortwahl und der Kommasetzung.

MM Texto 1B

Tourismus Ë kein Wahlkampfthema

Wichtigster andalusischer Wirtschaftszweig so erfolgreich, dass er in der Wahlkampagne nicht erwähnt wird.

Die Branche verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit.

Originaltext von: Esperanza Codina (Málaga), 6. März 2015
Übersetzt ins Deutsche von:



Der Tourismus läuft so gut in Andalusien, dass er in der Wahlkampagne der spanischen Parlamentswahl gar nicht erwähnt wird. Sein größtes Manko ist die Saisonabhängigkeit. Das machen die 38,3 % (61 083) der Betten in den Hotels entlang der Küste, die in der Nebensaison nicht belegt sind, weil die Hotels geschlossen sind, nicht besser. Die Zahl ist etwas niedriger als im vorigen Jahr, aber sehr wichtig, um den Hauptwirtschaftszweig Andalusiens aufrechtzuerhalten. Derzeit befindet sich die Branche in einem Hoch. Zu verdanken ist das den konsumfreudigen Touristen aus dem Ausland und dem Aufschwung des spanischen Marktes.

Comentado [AS457]: Ad: andalusischen Regionalwahlen

Comentado [AS458]: I: verfügbar

Comentado [AS459]: L: unhaltbar

Das letzte Jahr war das erfolgreichste seit Beginn der Aufzeichnungen. Die Nächtigungen, der Maßstab zur Errechnung der Fremdenverkehrsintensität, stiegen auf 57 Millionen an, das sind 5,7 % mehr als im Jahr 2013. Die Übernachtungsgäste überschritten 18 Millionen und die Spitze teilten sich die ausländischen Gäste (größtenteils Urlauber aus Großbritannien und Deutschland) und die spanischen Urlauber. Es ist der Markt des Inlandstourismus bei dem Andalusien hervorsteicht. Hier steigen die Zahlen schneller als die der Konkurrenzreiseseite und der Markt erreicht einen hervorragenden Anteil

Comentado [AS460]: A: zur Feststellung der wirtschaftlichen Lage der Branche

Comentado [AS461]: Z: ,

Comentado [AS462]: L: Andalusiens Marktanteil

von 21,9 % an Nächtigungen, weit vor dem Zweitplatzierten auf der Rangliste, der Region Valencia. (13,9 %)

Sehr beunruhigend ist jedoch die extreme Saisonabhängigkeit. Es sind keine Tricks nötig - Andalusien hat ohne Zweifel sehr viel zu bieten, unterstreicht Gonzalo Fuentes, der Generalsekretär der Gewerkschaft für Wirtschaft, Hotellerie und Tourismus in Andalusien. Er nennt ein Beispiel, das den Insidern wohlbekannt ist: Der Urlauber kann sich am Strand in Andalusien bräunen und eineinhalb Stunden später in Sierra Nevada beim Skifahren sein. Er hat die Möglichkeit, die große Palette an Schönheits- und Gesundheitsbehandlungen zu nutzen oder die vielen Sehenswürdigkeiten der Region zu besichtigen. Die Angebote sind zahlreich und versprechen Abwechslung.

Comentado [AS463]: I: Wir können nicht zaubern, aber Andalusien verfügt über ein gutes Angebot und hohes Potenzial

Comentado [AS464]: L/Ad: des Verbandes für Handel, Hotellerie und Tourismus der Gewerkschaft Comisiones Obreras Andalusien

Comentado [AS465]: Z: ,

Dieser Analyse stimmt Hotelbesitzer Miguel Sánchez zu und schlägt vor intensivere Werbeanstrengungen in den Urlaubsmarkt der USA und Kanada zu unternehmen, um mehr Touristen anzuziehen. Wie Fuentes, ist auch er der Meinung, dass es vorrangig sei aktiv gegen die Saisonabhängigkeit vorzugehen. Nur darüber zu reden ist zu wenig. Wir müssen in die Gänge kommen, erklärt Sánchez.

Comentado [AS466]: A: -

Es waren die ausländischen geliehenen Touristen aus den Konfliktzonen am Südufer des Mittelmeers, die dazu beitrugen, dass sich der Tourismus während der Krise über Wasser halten konnte, bis sich im Mai 2013 die Situation änderte und die spanischen Urlauber wieder mehr wurden, was bis heute so geblieben ist.

Im Januar war der positive Trend anhaltend, auch wenn nicht alle Provinzen in gleichem Maße profitierten. Córdoba beispielsweise litt unter einem leichten Rückgang der Besucher im Vergleich zum Jahr 2014, und in Huelva war dieser Abwärtstrend sehr stark zu spüren. Granada, Málaga und Sevilla konnten hingegen einen starken Anstieg verzeichnen. Die Erwartungen für das Jahr 2015 sind sehr hoch in Andalusien. Das gab es seit vielen Jahren nicht mehr, meint Jorge González, Hoteldirektor des AC Málaga Palacio, dessen Hotel in der Karwoche jetzt schon zu 80 % gebucht, und im Juli und August sehr gut ausgelastet ist. Was mich beschäftigt ist, ob es so gut weitergehen wird.

Comentado [AS467]: Z: ,

MM Guía 1

Checkliste

Text: El turismo

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja

Kommentare:

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Duden

Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

el indicador con el que se toma el pulso al negocio%o Indikator zur Errechnung der Intensität des Fremdenverkehrs

http://www.statistik.steiermark.at/cms/dokumente/11270053_103035872/128467d1/Publikation%20f%C3%BCr%20Internet.pdf

repartir el tirón . den Impuls teilen

habe ich sinngemäß übersetzt: sich die Spitze teilen

No hay una varita mágica, pero Andalucía tiene producto y potencia -

Es sind keine Tricks nötig - Urlaub in Andalusien ist ein besonderes Erlebnis.

(Urlaub in Andalusien hat Hand und Fuß wäre noch eine Möglichkeit gewesen)

Habe versucht sinngemäß zu übersetzten. Wörtlich fand ich unpassend.

CCOO Andalucia . Vertreten die interessen der Arbeiter in der Region

http://es.wikipedia.org/wiki/Comisiones_Obreras_de_Andaluc%C3%ADa

MM Texto 2A

In 50 spanischen Städten eintauchen ins Mittelalter

Obwohl unser kultur- und geschichtsträchtiges Erbgut allen Arten von Schicksalsschlägen und Invasionen ausgesetzt war, gibt es doch überall in Spanien Überreste der Vergangenheit aus grauer Vorzeit. Aber ohne Zweifel alles was zwischen dem 5. Jahrhundert (mit dem Untergang des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas) passiert ist, also die Epoche, die uns als Mittelalter bekannt ist, ist von unvergleichlichem monumentalem und archäologischem Wert. Durch Spanien zu reisen bedeutet ein ständiges Wiedersehen romanischer und gotischer Bauwerke, die architektonisch, bildhauerisch oder malerisch beeindruckend sind.

Dem kulturellen Erbe, das bis heute überlebt hat, ist es zu verdanken, dass Spanien das zweite Land der Welt ist - nach Italien - mit den meisten Orten, die von der Unesco zum Weltkulturerbe erklärt wurden. Außerdem können wir über 20.000 Sehenswürdigkeiten verteilt im ganzen Land zählen. Doch auf der Suche nach einem Erb-Identitätsmerkmal, das man in allen Regionen findet - abgesehen von ihrer Sprache - stoßen wir auf die Hinterlassenschaften aus dem Mittelalter. In zahlreichen Orten sind Überreste aus dieser Epoche erhalten und viele Städte und Dörfer halten die historischen Zentren in Stand, wie sie deren weit entfernten Vorfahren erbaut haben und in denen diese gelebt haben.

Im Reisemagazin *In 50 spanischen Städten eintauchen ins Mittelalter* wollen wir Ihnen augenscheinlich dieses enorme geschichtliche und kulturelle Erbgut nahebringen. Mit der Auswahl von 50 Ortschaften, die ein klares Beispiel für die Erhaltung des Kulturerbes sind, ist es nur ein kleiner Auszug, denn in der vorherigen Auswahl war die Liste so viel länger, dass man einen sehr großen Band gebraucht hätte, um alle dort unterzubringen. Auf jeden Fall garantieren wir eine Reise ins Mittelalter, nur mit dem Besuch von einem Dutzend der in diesem Reiseführer angeführten Städte.

BAIONA

Martín Alonso Pinzón und seine Besatzung haben in Baiona (Provinz Pontevedra in Galizien) am 1. März des Jahres 1493 angelegt. Sie kamen am Hafen an und die Menschen in der Ortschaft waren die ersten in Europa, denen der Seefahrer die Neuigkeiten überbrachte: Christophorus Columbus hatte über die Seeroute Indien erreicht. Zum Beweis kehrte er mit einigen Ureinwohnern zurück. In Erinnerung an dieses Ereignis feiert man jedes Jahr im März auf den gepflasterten Gassen des historischen Zentrums das Mittelalterfest *La Arribada* und am Hafen kann man während des gesamten Jahres eine Nachbildung des Schiffes *La Pinta* besichtigen.

Den mittelalterlichen Anblick Baionas, den man vom Atlantik aus auf die Kleinstadt hat, verdankt sie den markanten Umrissen der Festung Monterreal, eine Festung aus dem 14. Jahrhundert am westlichen Ende der Ortschaft, von der man glaubt, dass sie bereits vor dem 5. Jahrhundert als Verteidigungsanlage diente. Heute wird man dort vom Parador Nacional Hotel in Empfang genommen. Das andere große Bauwerk aus dem Mittelalter ist die Stiftskirche Santa María, erbaut am dem Ende des 12. Jahrhunderts, mit romanischen Anklängen unter Einfluss der Zisterzienser und dank ihrer Beziehung zum nahegelegenen Kloster Oia. Ein weiteres Bauwerk, das einen Besuch wert ist.

Comentado [AS468]: A, auch weiter unten

Comentado [AS469]: Ad

Comentado [AS470]: L, auch weiter unten

Comentado [AS471]: G: Syntax

Comentado [AS472]: A

Comentado [AS473]: A

Comentado [AS474]: Z

Comentado [AS475]: L

Comentado [AS476]: R

Comentado [AS477]: I: zweideutig, gemeint ist die gemeinsame Sprache, also Spanisch

Comentado [AS478]: L

Comentado [AS479]: C: Bezug

Comentado [AS480]: G

Comentado [AS481]: I: Übersetzungsauftrag

Comentado [AS482]: L

Comentado [AS483]: Z: Komma + G: Nebensatz ohne Hauptsatz

Comentado [AS484]: L

Comentado [AS485]: Z

Comentado [AS486]: L

Comentado [AS487]: A

Comentado [AS488]: Z

Comentado [AS489]: L

Comentado [AS490]: I: Auslassung

Comentado [AS491]: R

Comentado [AS492]: A

Comentado [AS493]: I

Comentado [AS494]: A

Comentado [AS495]: A

Comentado [AS496]: G/Z

Comentado [AS497]: L

Comentado [AS498]: G: Satzbau

Comentado [AS499]: R

Comentado [AS500]: R

Comentado [AS501]: G: Satz unvollständig

MM Texto 2B

Mittelalter in 50 spanischen Städten hautnah erleben

Obwohl Spaniens kunsthistorisches Erbgut allen Arten von Schicksalsschlägen und Invasionen ausgesetzt war, gibt es doch überall im Land Überreste der Vergangenheit aus grauer Vorzeit. Aber ohne Zweifel hat alles, was zwischen dem 5. Jahrhundert (mit dem Untergang des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas) entstanden ist, also die Epoche, die uns als Mittelalter bekannt ist, unvergleichlichen monumentalen und archäologischen Wert. Während einer Reise durch Spanien wird man immer wieder auf architektonisch gelungene romanische und gotische Bauten, beeindruckende Kunstwerke, Bildhauereien und Malereien stoßen.

Dem kulturellen Erbe, das bis heute überlebt hat, ist es zu verdanken, dass Spanien das zweite Land der Welt ist - nach Italien - mit den meisten Orten, die von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärt wurden. Außerdem können wir über 20 000 Sehenswürdigkeiten verteilt im ganzen Land zählen. Doch auf der Suche nach einem Identitätsmerkmal, das man in allen Regionen findet - abgesehen von ihrer gemeinsamen Sprache - stoßen wir auf die Hinterlassenschaften aus dem Mittelalter. In zahlreichen Orten sind Überreste aus dieser Epoche erhalten und in vielen Städten und Dörfern halten die Einwohner die historischen Zentren, in denen deren weit entfernten Vorfahren gelebt haben und die diese erbaut haben, in Stand.

Im Reiseführer *Mittelalter in 50 spanischen Städten hautnah erleben* wollen wir Ihnen dieses enorme kunsthistorische Erbgut mit der Auswahl von 50 Ortschaften, die ein klares Beispiel für die Erhaltung des Kulturerbes sind, bestmöglich nahebringen. Es handelt sich um eine begrenzte Anzahl an Städten, denn in der vorherigen Auswahl war die Liste so viel länger, dass man einen sehr großen Band gebraucht hätte, um alle dort unterzubringen. Auf jeden Fall garantieren wir eine Reise ins Mittelalter, mit dem Besuch von nur einem Dutzend, der in diesem Reiseführer angeführten Städte.

BAIONA

Martin Alonso Pinzón und seine Besatzung haben in Baiona (Provinz Pontevedra in Galicien) am 1. März des Jahres 1493 angelegt. Sie kamen am Hafen an und die Menschen in der Ortschaft waren die ersten in Europa, denen der Seefahrer von der Neuigkeiten berichtete: Christoph Kolumbus hatte Indien über den Seeweg erreicht. Zum Beweis kehrte er mit einigen Ureinwohnern zurück. In Erinnerung an dieses Ereignis feiert man jedes Jahr im März, auf den gepflasterten Gassen des historischen Zentrums, das Mittelalterfest *La Arribada* und am Hafen kann man während des gesamten Jahres eine Nachbildung des Schiffes *La Pinta* besichtigen.

Den mittelalterlichen Anblick auf Baiona, den man vom Atlantik aus auf die Kleinstadt hat, verdankt sie den markanten Umrissen der Festung Monterreal, eine Festung aus dem 14. Jahrhundert am westlichen Ende der Ortschaft, von der man glaubt, dass sie bereits vor dem 5. Jahrhundert als Verteidigungsanlage genutzt wurde. Heute befindet sich in der Festung das Hotel Parador. Ein weiteres großes Bauwerk aus dem Mittelalter ist die Stiftskirche Santa María, die am Ende des 12. Jahrhunderts, während des Übergangs zur romanischen Epoche, im Auftrag der Zisterzienser und dank deren Beziehungen zum nahegelegenen Kloster Oia, das ebenfalls einen Besuch Wert ist, erbaut wurde.

Comentado [AS502]: A: Mittelalter hautnah in 50 spanischen Städten

Comentado [AS503]: L: Erbe

Comentado [AS504]: ,

Comentado [AS505]: G: entfernte

Comentado [AS506]: L (und dadurch notwendige Änderungen): findet man die historischen Ortszentren auch heute noch so vor, wie sie von den Bewohnern im Mittelalter erbaut wurden und wie diese dort lebten.

Comentado [AS507]: L: siehe oben

Comentado [AS508]: Z:-

Comentado [AS509]: Z (Konsequenz aus falscher Korrektur):-

Comentado [AS510]: A: legten im Hafen

Comentado [AS511]: G: den

Comentado [AS512]: I: westlichen

Comentado [AS513]: Z:-

Comentado [AS514]: Z: -

Comentado [AS515]: A: Den Eindruck, sich vor einer mittelalterlichen Stadt zu befinden, den man gewinnt, wenn man sich Baiona vom Atlantik her nähert, ...

Comentado [AS516]: I: Es wird vermutet, dass dort zuvor eine Befestigungsanlage aus dem 10. Jahrhundert gestanden hatte.

Comentado [AS517]: G:-

Comentado [AS518]: L: in romanisch-gotischem Übergangsstil

Comentado [AS519]: I: mit zisterziensischen Einflüssen erbaut wurde.

Comentado [AS520]: Diese Einflüsse gehen auf die

Comentado [AS521]: R: wert

Comentado [AS522]: zurück

MM Guía 2

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja/nein

Kommentare:

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

estilo románico de transición - mit romanischen Anklängen
war mir nicht sicher, ob man den *Übergang* hineinbringen muss...habe mich dann entschlossen, dass der romanische Stil der wichtigste Teil ist.

La Arribada - %rest des Einlaufens+ fand ich nicht so passend, habe dann %Mittelalterfest+gefunden:
<http://www.spanien-reisemagazin.de/unterwegs/regionen-spaniens/galicien/baiona-in-galicien.html>

seña de identidad patrimonial - Erb-Identitätsmerkmal
gefällt mir zwar nicht sonderlich, bin aber auf keine bessere Lösung gekommen

MM Texto 3A

Verantwortung Europas in Palästina

Die Anerkennung des Staates Palästina ist ein wichtiger Schritt zur Lösung des Konfliktes.

Um den derzeitigen Konflikt zwischen Palästinensern und Israeliten zu verstehen, müssen wir uns die Geschichte genauer anschauen; dann wird klar, dass dieser seine Wurzeln in Europa hat. Diese Behauptung mag verwirrend erscheinen, aber rufen wir uns die Fakten in Erinnerung. Der erste internationale Zionistenkongress fand im August 1897 in Basel statt. Organisiert und geleitet wurde er von Theodor Herzl, dem Gründer des modernen Zionismus. In diesem Kongress setzte sich die Idee durch, eine nationalen Heimatstädte für das jüdische Volk zu bilden. Wenige Jahre danach, 1917, erklärte sich Großbritannien einverstanden, einen jüdischen Staat in Palästina, mittels der sogenannten Balfour-Deklaration zu gründen, dessen Namen auf den damaligen britischen Außenminister Arthur James Balfour zurückgeht. Nicht unbedeutender war die Verfolgung, die das jüdische Volk auf dem alten Kontinent erleiden musste. Ihren Anfang nahm diese am Ende des 19. Jahrhunderts im zaristischen Russland und weitergeführt wurde sie durch die Nazis und deren Besetzung Europas, was seinen Höhepunkt im Holocaust hatte. Tausende europäische Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das sich durch die zionistische Bewegung und die jüdische Agentur zur Kolonialisierung sowie das verbotene und leere Land präsentierte. Auf diese Art und Weise verleugneten sie die Existenz des palästinensischen Volkes in deren eigenem Land.

Das Schicksal des palästinensischen Volkes wurde weit entfernt von ihrem Lebensort bestimmt. Mehr sogar, mit der Teilung ihres Lebensraumes wurde 1947 versucht ein europäisches Problem wieder gut zu machen, indem ein anderes Problem im Bereich des internationalen System jener Zeit entstand. In diesem Kontext, in dem die palästinensische Frage entstand, macht es Sinn, sich die politische und historische Verantwortung der führenden Mächte Europas, in Erinnerung zu rufen. Aber aus heutiger Sicht und mit Blick in die Zukunft sind es viel mehr Gründe und Interessen, welche Europa ermutigen sollten, durch mehr Engagement und Einsatz, zur Lösung des Konfliktes beizutragen.

Tatsache ist, dass Europa sich an einer bedeutsamen Wirtschaftsposition zwischen den beiden Konfliktländern erfreut. Es ist der zweitgrößte Geldgeber für die palästinensische Bevölkerung und deren Regierung und ist der wichtigste Wirtschaftspartner Israels. Aber Europa konnte trotz seiner beachtlichen Wirtschaftsgröße keine derartigen politischen Maßnahmen umsetzen. Die Anerkennung des palästinensischen Staates kann ein erster Schritt in diese Richtung sein, indem dem im vergangenen Jahr in der Schweiz entstanden Plan gefolgt wird, der vom Vatikan unlängst abgesegnet wurde. Diese Anerkennung erfreute sich auch großer politischer Unterstützung; viele Regierungen der europäischen Parlamente drängten auf ihre Regierungsbefugnis zur Umsetzung dieser Entscheidung.

Die Anerkennung des palästinensischen Staates wäre eine signifikante Stütze zur Problemlösung der beiden Staaten, welche vom derzeitigen israelischen Premierminister Netanyahu und seiner Regierung abgelehnt wird. Gleichzeitig würde

Comentado [AS523]: A

Comentado [AS524]: G: Syntax

Comentado [AS525]: L

Comentado [AS526]: G

Comentado [AS527]: R

Comentado [AS528]: A

Comentado [AS529]: I: Großbritannien wollte den Staat nicht gründen, sondern hat die Gründung befürwortet

Comentado [AS530]: G

Comentado [AS531]: I

Comentado [AS532]: G

Comentado [AS533]: L

Comentado [AS534]: L

Comentado [AS535]: L

Comentado [AS536]: G

Comentado [AS537]: A

Comentado [AS538]: Z

Comentado [AS539]: Z

Comentado [AS540]: L

Comentado [AS541]: I

Comentado [AS542]: I

Comentado [AS543]: G

Comentado [AS544]: I

Comentado [AS545]: L

es eine klare und handfeste politische Message, mit dem Ziel die derzeitige Situation zu entschärfen, an Palästinenser sowie an Israelis senden.

Comentado [AS546]: L

Europa würde sich mit seinen politischen und bewussten Prinzipien der Verantwortung dem palästinensischen Volk gegenüber, im entscheidenden Augenblick, stimmig zeigen. Ein Zeitpunkt, in der die Frustration der Erwartungen in der Region, an die sich in der Schwebelage befindlichen Politik, sich zu Radikalismus und Gewalt, unter Berufung auf den palästinensischen Staat, entwickelt hat.

Comentado [AS547]: I

Mehrere inhaltliche und lexikalische Fehler. Auch einige Fehler auf formaler Ebene. Gehen Sie den Ausgangstext noch einmal genau durch und überprüfen Sie die markierten Stellen. Lesen Sie nach Beendigung den Text noch einmal durch und überprüfen Sie, ob er inhaltlich kohärent ist.

MM Texto 3B

Die Verantwortung Europas in Palästina

Die Anerkennung des Staates Palästina **Ein wichtiger Schritt, der zur Lösung des Konfliktes beitragen könnte.**

Comentado [AS548]: G: wäre

Um den derzeitigen Konflikt zwischen Palästinensern und Israelis zu verstehen, müssen wir uns die Geschichte genauer anschauen; dann wird klar, dass dieser seine Wurzeln in Europa hat. Diese Behauptung mag verwirrend erscheinen, aber rufen wir uns die Fakten in Erinnerung. Der erste internationale Zionistenkongress fand im August 1897 in Basel statt. Organisiert und geleitet wurde er von Theodor Herzl, dem Gründer des modernen Zionismus. Auf diesem Kongress entstand die Idee, **ein nationales Zuhause für die Juden in Palästina zu gründen.** Wenige Jahre danach, 1917, befürwortete Großbritannien im Zuge der sogenannten Balfour-Deklaration, **dessen Namen auf den damaligen britischen Außenminister Arthur James Balfour zurückgeht, die Gründung eines jüdischen Staates in Palästina.** Nicht unbedeutender war die Verfolgung, die das jüdische Volk auf dem alten Kontinent erleiden musste. Ihren Anfang nahm diese am Ende des 19. Jahrhunderts im zaristischen Russland und weitergeführt wurde sie durch die Nazis und deren Besetzung Europas, was seinen Höhepunkt im Holocaust hatte. Tausende europäische Juden flohen aus Europa. **Eines ihrer Ziele war Palästina, das wegen seiner zionistischen Bewegung und der jüdischen Agentur zur Kolonialisierung als gelobtes und freies Land galt.** Auf diese Art und Weise wurde die Existenz des palästinensischen Volkes im eigenen Land verleugnet.

Comentado [AS549]: L: eine nationale Heimstätte

Comentado [AS550]: G: deren

Comentado [AS551]: G: Name

Das Schicksal des palästinensischen Volkes wurde weit entfernt von **ihrem Lebensort** bestimmt. Mehr sogar . mit der Teilung ihres Territoriums wurde 1947 versucht ein europäisches Problem zu lösen, und man erschuf dadurch ein weiteres Problem am Rande des internationalen Systems jener Zeit. In diesem Kontext, in dem die palästinensische Frage entstand, ist es sinnvoll, sich die politische und historische Verantwortung der führenden Mächte Europas in Erinnerung zu rufen. Aber aus heutiger Sicht und mit Blick in die Zukunft sind es viel mehr Gründe und Interessen, welche Europa ermutigen sollten, durch mehr Engagement und Einsatz zur Lösung des Konfliktes beizutragen.

Comentado [AS552]: I: das von der zionistischen Bewegung und der jüdischen Einwanderungsorganisation *Jewish Agency* als gelobtes und unbewohntes Land dargestellt wurde.

Comentado [AS553]: seinem

Tatsache ist, dass Europa sich an einer bedeutsamen Wirtschaftsposition zwischen den beiden Konfliktländern erfreut. Es ist der zweitgrößte Geldgeber für die palästinensischen Verwaltungsbehörden und ist der wichtigste Wirtschaftspartner Israels. Aber bisher hat es Europa, trotz seiner beachtlichen Wirtschaftsgröße, nicht geschafft, wirksame politische Maßnahmen zu treffen. Die Anerkennung des palästinensischen Staates könnte ein Schritt in diese Richtung sein. Der **Entwicklung Schwedens im Oktober letzten Jahres und den vor kurzem getätigten Maßnahmen vom Vatikan folgend, würde diese Anerkennung zudem politisch unterstützt werden, da viele europäische Parlamente ihre jeweiligen Regierungen zu diesem Beschluss drängen.**

Comentado [AS554]: L: Entscheidung

Comentado [AS555]: A: der vor kurzem erfolgten Anerkennung durch den Vatikan

Die Anerkennung des palästinensischen Staates wäre eine signifikante Stütze zur Problemlösung, welche vom derzeitigen israelischen Premierminister Netanyahu und seiner Regierung abgelehnt wird. Gleichzeitig würde es eine klare politische Botschaft, mit dem Ziel die derzeitige Situation zu entschärfen, an Palästinenser sowie an Israelis senden.

Comentado [AS556]: L: Unterstützung der Zwei-Staaten-Lösung

Comentado [AS557]: ,

Derzeit sind die Menschen der Region frustriert über die enttäuschten Erwartungen an einen politischen Umschwung, die sich unter Berufung auf den palästinensischen Staat zu Radikalismus und Gewalt entwickelt haben. In diesem kritischen Moment würde Europa mit der Unterstützung des Staates Palästina seinen politischen Prinzipien treu bleiben und seine Verantwortung dem palästinischen Volk gegenüber demonstrieren.

Comentado [AS558]: I: -

MM Guía 3

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

la idea del establecimiento de un hogar nacional - **eine nationalen Heimatstädte%für das jüdische Volk.** <http://de.wikipedia.org/wiki/Zionismus>

Es el segundo mayor donante de la Autoridad Palestina - **Europa ist der zweitgrößte Geldgeber für die palästinensische Bevölkerung und deren Regierung.**

<http://www.ec4i.org/component/acymailing/archive/view/listid-4-acajoomlist2/mailid-1012-europaeische-koalition-fuer-israel-monatsbericht-september-2014>

Pero no ha sabido traducir su considerable estatura económica en una medida política semejante - **Aber Europa konnte trotz seiner beachtlichen Wirtschaftsgröße keine derartigen politischen Maßnahmen umsetzen**

<http://de.bab.la/woerterbuch/spanisch-deutsch>

questionada por el propio primer ministro israelí, Netanyahu, y su Gobierno - **welche vom derzeitigen israelischen Premierminister Netanyahu und seiner Regierung abgelehnt wird.**

<http://www.spiegel.de/politik/ausland/benjamin-netanyahu-mit-mir-gibt-es-keinen-palaestinenserstaat-a-1023856.html>

PM Texto 1A

Tourismus ist nicht erwähnenswert

Das andalusische Hauptgewerbe ist in der Wahlkampagne unbeachtet geblieben

In diesem Sektor werden Rekordzahlen aufgezeigt, und man kämpft gegen die Saisonabhängigkeit

Esperanza Codina (Málaga), 6. März 2015



Der andalusische Tourismus läuft praktisch so gut, dass er in der Wahlkampagne außer Acht gelassen wurde. Die größte Schwierigkeit in diesem Sektor ist die Saisonabhängigkeit; es ist nicht hilfreich für den Tourismus, dass 38,3 % (61 083) der Hotelanlagen der Küstengebiete in der Nebensaison nicht verfügbar sind. Die Zahlen sind etwas niedriger als im Jahr zuvor, aber unhaltbar um das andalusische Hauptgewerbe aufrechtzuerhalten. Dieser Sektor erlebt im Momente eine Erfolgswelle aufgrund des guten Verhaltens der Touristen und vor allem der Wiedergewinnung des Inlandsmarktes.

Das vergangene Jahr war das Beste seit Beginn der Aufzeichnungen. Es wurden 57 Millionen Übernachtungen aufgezeigt, das sind 5,7 % mehr als noch im Jahr 2013. Ein Anzeichen dafür, dass der Tourismus auflebt. Die Zahl der Übernachtungsgäste überstieg 18 Millionen und ist eine Zahl, die sowohl ausländische Touristen (mehrheitlich Briten und Deutsche) und inländische Touristen beinhaltet. Gerade auf dem Inlandsmarkt schneidet Andalusien gut ab: der Markt wächst schneller als der anderer Urlaubsziele und erreicht einen Marktanteil von 21,9 % im Übernachtungsbereich; an hervorragender zweiter Stelle befindet sich die Region Valenciana (13,9 %).

Die starke Abhängigkeit von der Hochsaison beunruhigt am meisten. Gonzalo Fuente, Sekretär des Verbandes für Handel, Hotelgewerbe und Tourismus der Gewerkschaft sComisiones Obreras en Andalucía betont: sMan kann nicht zaubern, aber Andalusien hat Produkte und Macht. In einem Beispiel bringt er vor, dass man sich am andalusischen Strand sonnen kann und die Möglichkeit hat eineinhalb Stunden später in der Sierra Nevada Skizufahren. Man kann aber auch aus einer großen Anzahl an Gesundheits- und Schönheitsbehandlungen auswählen, oder einfach nur das unermessliche Kulturerbe der Region genießen. Das Angebot ist sehr vielfältig.

Der Hotelier Miguel Sánchez stimmt den Diagnosen zu und fordert dazu auf, die Werbemaßnahmen in den Vereinigten Staaten und Kanada zu verdoppeln um weitere Touristen anzulocken. Er glaubt, gleich wie Fuentes, dass es grundlegend ist, aktiv gegen die Saisonabhängigkeit zu kämpfen. sMan spricht darüber, aber wir müssen beginnen, daran zu arbeiten% veranschaulicht Sánchez.

Es wären die geliehenen Touristen aus den Konfliktzonen im Süden des Mittelmeerraumes, die halfen den Sektor während der Krise aufrechtzuerhalten, bis sich im Mai 2013 die Situation verbesserte und die Spanier wieder innerhalb des Landes zu reisen begannen. was sich bis jetzt nicht geändert hat.

Die steigende Tendenz hat sich im Jänner fortgesetzt, obwohl nicht alle Provinzen gleichermaßen davon profitiert haben. Córdoba zum Beispiel hat einen leichten Besucherrückgang im Jahr 2014 erlebt, der noch deutlicher in Huelva und Granada war. Málaga und Sevilla haben jedoch einen auffälligen Anstieg verzeichnet. Die Erwartungen in Andalusien für 2015 sind groß. sEs ist viele Jahre her, dass so etwas

Comentado [AS559]: A

Comentado [AS560]: G

Comentado [AS561]: L

Comentado [AS562]: Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?

Comentado [AS563]: G

Comentado [AS564]: L

Comentado [AS565]: Z

Comentado [AS566]: R

Comentado [AS567]: A

Comentado [AS568]: I: Auslassung

Comentado [AS569]: R

Comentado [AS570]: L (Wiederholung)

Comentado [AS571]: I

Comentado [AS572]: I: ungenau ztiron?

Comentado [AS573]: A

Comentado [AS574]: L

Comentado [AS575]: L

Comentado [AS576]: R

Comentado [AS577]: L

Comentado [AS578]: L

Comentado [AS579]: I: Auslassung

Comentado [AS580]: Z

Comentado [AS581]: Z

Comentado [AS582]: (G: indirekte Rede)

Comentado [AS583]: G

Comentado [AS584]: L: Austriazismus

Comentado [AS585]: I

passiert ist%erzählt Jorge González, Hoteldirektor des Hotels **Málaga Palacio**%das für die Karwoche bereits zu 80 % ausgebucht ist. Auch für Juli und August gibt es schon Reservierungen. **Was mich am meisten beunruhigt ist die Frage, ob wir das so beibehalten können.**%

Comentado [AS586]: L

Comentado [AS587]: Z

Inhaltlich über weite Strecken korrekt. Idiomatik/Lexik nicht immer gelungen.

PM Texto 1B

Tourismus ist nicht erwähnenswert

Der andalusische Hauptsektor bleibt in der Wahlkampagne unbeachtet

In diesem Sektor werden Rekordzahlen verzeichnet, und man kämpft gegen die Saisonabhängigkeit

Esperanza Codina (Málaga), 6. März 2015



Der andalusische Tourismus läuft praktisch so gut, dass er in der Wahlkampagne für die Regionalwahl von Andalusien außer Acht gelassen wird. Die größte Schwierigkeit in diesem Sektor ist die Saisonabhängigkeit; es ist nicht hilfreich für den Tourismus, dass 38,3 % (61 083) der Hotels an den Küstengebieten in der Nebensaison nicht verfügbar sind. Die Zahlen sind etwas niedriger als im Jahr zuvor, aber unhaltbar, um das andalusische Hauptgewerbe aufrechtzuerhalten. Dieser Sektor erlebt im Moment eine Erfolgswelle aufgrund von ausländischen Touristen, die Geld nach Spanien bringen, und vor allem der Wiedergewinnung des Inlandsmarktes.

Das vergangene Jahr war das beste seit Beginn der Aufzeichnungen. Es wurden 57 Millionen Übernachtungen verzeichnet. Das sind 5,7 % mehr als noch im Jahr 2013. Die Übernachtungen sind der Hauptindikator dafür, ob der Tourismus floriert oder nicht. Die Zahl der Übernachtungsgäste überstieg 18 Millionen. Das war ein Ansturm sowohl von ausländischen Touristen (mehrheitlich Briten und Deutsche), als auch von inländischen Touristen. Gerade auf dem Inlandsmarkt schneidet Andalusien gut ab: dieser Markt wächst stärker als der anderer spanischer Urlaubsziele und erreicht einen Marktanteil von 21,9 % bei den Übernachtungen; an überragender zweiter Stelle befindet sich die Region Valencia (13,9 %).

Die starke Abhängigkeit von der Hochsaison beunruhigt am meisten. Gonzalo Fuentes, Generalsekretär des Verbandes für Handel, Hotelgewerbe und Tourismus der Gewerkschaft sComisiones Obreras en Andalucía betont: sMan kann nicht zaubern, aber Andalusien hat Produkte und Potential.%n diesem Zusammenhang bringt er immer wieder das Beispiel, dass man sich am andalusischen Strand sonnen kann, und die Möglichkeit hat, eineinhalb Stunden später in der Sierra Nevada Skizufahren. Man kann aber auch aus einer großen Anzahl an Gesundheits- und Schönheitsbehandlungen auswählen, oder einfach nur das unermessliche Kulturerbe der Region genießen. Das Angebot ist sehr vielfältig.

Der Hotelier Miguel Sánchez stimmt den Diagnosen zu und fordert dazu auf, die Werbemaßnahmen in den Vereinigten Staaten und Kanada zu verdoppeln, um weitere Touristen anzulocken. Er glaubt, gleich wie Fuentes, dass es grundlegend sei, aktiv gegen die Saisonabhängigkeit zu kämpfen. sMan spricht darüber, aber wir müssen beginnen, daran zu arbeiten%veranschaulicht Sánchez.

Es waren die geliehenen Touristen aus den Konfliktzonen im Süden des Mittelmeerraumes, die halfen den Sektor während der Krise aufrechtzuerhalten, bis sich im Mai 2013 die Situation verbesserte und die Spanier wieder innerhalb des Landes zu reisen begannen. Was sich bis jetzt nicht geändert hat.

Die steigende Tendenz hat sich im Januar fortgesetzt, obwohl nicht alle Provinzen gleichermaßen davon profitiert haben. Córdoba zum Beispiel hat einen leichten Besucherrückgang im Jahr 2014 erlebt, der noch deutlicher in Huelva war. Granada, Málaga und Sevilla haben jedoch einen auffälligen Anstieg

Comentado [AS588]: A: wichtigste Wirtschaftszweig Andalusiens

Comentado [AS589]: L: Hotelbetten

Comentado [AS590]: die wichtigste Branche Andalusiens

Comentado [AS591]: A: dank des Ansturms

Comentado [AS592]: Z: ,

Comentado [AS593]: A: Andalusiens Marktanteil

Comentado [AS594]: -

Comentado [AS595]: L: weit vor dem Zweitplatzierten, der

Comentado [AS596]: I: bringt er das in der Branche gängige Beispiel

Comentado [AS597]: Z: -

verzeichnet. Die Erwartungen in Andalusien für 2015 sind groß. «Es ist viele Jahre her, dass so etwas passiert ist» erzählt Jorge González, Hoteldirektor des Hotels «AC Málaga Palacio» das für die Karwoche bereits zu 80 % ausgebucht ist. Auch für Juli und August gibt es schon Reservierungen. «Was mich am meisten beunruhigt, ist die Frage, ob wir das so beibehalten können.»

PM Guía 1

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja/nein
Kommentare: Kohärenz ist vorhanden, allerdings musste ich den Text mehrere Male lesen, bis ich wirklich genau verstanden habe worum es geht.	

Rechtschreibung: Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?	
<u>zweisprachige Wörterbücher:</u>	pons.eu dix.osola.com iate.europa.eu
<u>einsprachige Wörterbücher:</u>	duden.de rae.es hispanoteca.eu
Kommentare: Einsprachige Wörterbücher habe ich vor allem dazu verwendet um abzuklären ob ich ein Wort richtig verstanden haben bzw. nach Synonymen gesucht (duden.de) Hispanoteca.eu für idiomatische Ausdrücke.	

Lexik/Ausdruck/Idiomatik: Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel? Welche Optionen wurden gewählt? Warum? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?	
<p><u>Überschrift:</u> zuerst wusste ich nicht genau, wie man sie übersetzt; habe sie dann zum Schluss übersetzt und versucht kurz und bündig zu sagen, worum es geht</p> <p><u>escollo:</u> Klippe; Riff; Gefahr, Stolperstein waren die Optionen, die ich in den Wörterbüchern fand, allerdings passen alle drei nicht wirklich in den Kontext → Duden: Synonyme für Stolperstein → Erschwernis → Schwierigkeit</p> <p><u>toma el pulso al negocio:</u> der Tourismus lebt auf/blüht auf; Wörterbücher waren nicht sehr hilfreich, vom Kontext her abgeleitet</p> <p><u>CCOO:</u> im Internet recherchiert → Gewerkschaften Comisiones obreras de Andalucía</p> <p><u>varita mágica:</u> laut Wörterbüchern ist es ein Zauberstab, dass mir aber in diesem Kontext nicht gefallen hat, deshalb hab ich mich entschieden sman kann nicht zaubern%zu verwenden</p> <p><u>debemos meternos en harina:</u> keine deutsche Entsprechung gefunden (nur estar metido en harina → alle Hände voll zu tun haben; lt. hispanoteca.eu) → von da habe ich es abgeleitet, und geschrieben swir müssen beginnen daran zu arbeiten%weil es für mich am Logischsten war</p>	

Grammatik: Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:		
Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive		
Deklination der Substantive und Pronomen		
Deklination der Adjektive		
Gebrauch der Präpositionen		
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive		
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)		
Konkordanz Subjekt . Verb		
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz		

Konjunktionen (insbesondere als/wenn)		
Verben mit Präpositionen		
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)		

Kommentare:

PM Texto 2A

50 spanische Städte mit mittelalterlichem Flair

Obwohl das kunsthistorische Erbe von Spanien viele schlimme Ereignissen und Angriffe erfahren hat, gibt es fast in ganz Spanien Überreste von unserer frühesten Vergangenheit. Alle Geschehnisse, die sich im Mittelalter ereignet haben, also in der Epoche zwischen dem 5. Jahrhundert (der Zerfall des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (die Entdeckung Amerikas), sind von reicher Archäologie und monumental unvergleichlich. Durch das Land zu reisen bedeutet, ständig beeindruckende romanische und gotische Werke zu entdecken. sowohl archäologische, als auch plastische und malerische.

Comentado [AS598]: G: Genitiv

Comentado [AS599]: G

Comentado [AS600]: G

Comentado [AS601]: C: Bezug zum Satz davor

Comentado [AS602]: A: Überprüfen Sie, ob der Satz auf Deutsch idiomatisch klingt.

Comentado [AS603]: A

Aufgrund von diesem Erbe, das bis heute noch aufrechterhalten ist, ist Spanien das zweite Land auf der Welt. nach Italien. mit mehreren Orten, die zum Weltkulturerbe durch die UNESCO erklärt worden sind. Spanien hat außerdem mehr als 20.000 bedeutende Sehenswürdigkeiten, die im ganzen Land verteilt sind. Wenn man außer der Sprache ein Identitätsmerkmal aller autonomen Regionen von Spanien sucht, findet man das Erbe des Mittelalters. In vielen Orten findet man Überreste dieser Epoche und es sind viele Städte und Dörfer, deren historischen Zentren immer noch so erhalten sind, wie sie unsere früheren Vorfahren erbaut haben und in denen sie gelebt haben.

Comentado [AS604]: I

Comentado [AS605]: gemeinsames

Comentado [AS606]: G

Comentado [AS607]: A

Comentado [AS608]: G

Comentado [AS609]: Ad

Comentado [AS610]: -

Comentado [AS611]: I: Übersetzungsauftrag, auch an anderen Stellen

Comentado [AS612]: Ad: Übersetzung?

Comentado [AS613]: I: ungenau

Comentado [AS614]: A

Im Magazin *50 ciudades españolas para viajar a la Edad Media* möchten wir dieses große kulturelle und künstlerische Erbe anhand von 50 ausgewählten Orten, die deutlich die Erhaltung des historischen Erbes repräsentieren, vorstellen.

Es ist nur eine kleine Auswahl an Städten, denn hätte man alle Städte aufgelistet, wäre diese Ausgabe zu umfangreich geworden. Wir versichern Ihnen ein Reise, die Sie in das Mittelalter zurückversetzt, auch wenn sie nur ein Dutzend der in diesem Magazin angeführten Städte besuchen können.

BAIONA

Martín Alonso Pinzón und seine Schiffsbesatzung kamen am 1. März 1493 nach Baiona (Pontevedra). Sie liefen im Hafen ein, und die Bewohner dieser Stadt waren die ersten, die die große Neuigkeit, die sie mitbrachten erfuhren: Christoph Kolumbus hatte Indien über die westliche Route erreicht und er kehrte mit einigen Eingeborenen zurück, um einen eindeutigen Beweis des Ereignisses vorzuweisen. Jedes Jahr im März wird in den gepflasterten Straßen im historischen Zentrum das Fest *La Arribada* gefeiert, und das ganze Jahr über kann man eine Nachbildung des Schiffes von Christoph Kolumbus, die *La Pinta*, im Hafen besichtigen.

Comentado [AS615]: Ad: weitere Erklärung notwendig

Comentado [AS616]: Z

Comentado [AS617]: Wiederholung: Beweis/vorweisen

Comentado [AS618]: -

Vom Atlantik aus, erscheint der Grundriss von Baiona mittelalterlich wegen der runden Silhouette der Festung von Monterreal, einem Schloss, das im 14. Jahrhundert am westlichen Rand der Stadt erbaut wurde. Man glaubt, dass es dort bereits im 5. Jahrhundert eine Verteidigungsanlage gab. Jetzt befindet sich dort das Hotel *Pardor Nacional* von Baiona. Die andere große Sehenswürdigkeit, die aus dem Mittelalter stammt, ist die Kollegiatskirche *sColegiata de Santa María*. Sie wurde am Ende des 12.

Comentado [AS619]: L

Comentado [AS620]: A

Comentado [AS621]: I

Comentado [AS622]: R

Comentado [AS623]: A: Vermeiden Sie Doppelungen wie Kollegiatskirche / Colegiata!

Jahrhunderts im **romanischen** Stil mit Zisterziensereinflüssen erbaut, und entstand durch die Beziehung mit dem nahegelegenen Kloster von Oia, einer weiteren unumgänglichen Sehenswürdigkeit.

Inhaltlich durchgehend korrekt mit vereinzelt Ungenauigkeiten, doch stellenweise unidiomatisch. Lesen Sie den Text bei der Korrektur ohne Bezugnahme auf den Ausgangstext aus Perspektive des Lesers und überprüfen Sie, ob der Text idiomatisch klingt.

Comentado [AS624]: L

PM Texto 2B

50 spanische Städte mit mittelalterlichem Flair

Obwohl das kunsthistorische Erbe Spaniens viele schlimme Ereignisse und Angriffe erfahren hat, gibt es fast in ganz Spanien Überreste aus frühester Vergangenheit. Ohne Zweifel, haben alle diese Geschehnisse, die sich im Mittelalter ereignet haben, also in der Epoche zwischen dem 5. Jahrhundert (der Zerfall des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (die Entdeckung Amerikas), einen archäologischen Reichtum hinterlassen und sind monumental unvergleichlich. Durch das Land zu reisen bedeutet, ständig beeindruckende romanische und gotische Werke zu entdecken. sowohl in der Archäologie, als auch in der Plastik und in der Malerei.

Comentado [AS625]: C: Aber ohne Zweifel haben vor allem...

Comentado [AS626]: -

Comentado [AS627]: A: einen unvergleichlichen archäologischen Reichtum hinterlassen.

Comentado [AS628]: -

Aufgrund von diesem Erbe, das bis heute noch aufrechterhalten ist, ist Spanien das zweite Land auf der Welt. nach Italien. mit den meisten Orten, die zum Weltkulturerbe durch die UNESCO erklärt worden sind. Spanien hat außerdem mehr als 20.000 bedeutende Sehenswürdigkeiten, die im ganzen Land verteilt sind. Wenn man außer der Sprache ein gemeinsames Identitätsmerkmal aller autonomen Regionen von Spanien sucht, findet man das Erbe des Mittelalters. In zahlreichen Orten findet man Überreste dieser Epoche und in vielen Städten und Dörfern, sind die historischen Zentren immer noch so erhalten, wie sie die spanischen Vorfahren erbaut haben und in denen sie gelebt haben.

Comentado [AS629]: Z: -

Comentado [AS630]: G: -

Im Reiseführer **50 spanische Städte mit mittelalterlichem Flair** möchten wir dieses große kulturelle und künstlerische Erbe anhand von 50 ausgewählten Orten, die deutlich die Erhaltung des historischen Erbes repräsentieren, vorstellen.

Comentado [AS631]: siehe oben

Es ist nur eine kleine Auswahl an Städten, denn hätte man alle spanischen Städte mit mittelalterlichem Flair aufgelistet, wäre diese Ausgabe zu umfangreich geworden. Wir garantieren Ihnen eine Reise, die Sie in das Mittelalter zurückversetzt, auch wenn sie nur ein Dutzend der in diesem Magazin angeführten Städte besuchen können.

Comentado [AS632]: I: , die auf der ursprünglichen Liste standen,

Comentado [AS633]: I: Reiseführer

BAIONA

Martín Alonso Pinzón und seine Schiffsbesatzung kamen am 1. März 1493 nach Baiona (Provinz Pontevedra). Sie liefen im Hafen ein, und die Bewohner dieser Stadt waren die ersten, die die große Neuigkeit, die sie mitbrachten, erfuhren: Christoph Kolumbus hatte Indien über die westliche Route erreicht und er kehrte mit einigen Eingeborenen zurück, um einen eindeutigen Beweis des Ereignisses vorzulegen. Jedes Jahr im März wird in den gepflasterten Straßen im historischen Zentrum das Fest **La Arribada** gefeiert, und das ganze Jahr über kann man eine Nachbildung des Schiffes von Christoph Kolumbus, La Pinta, im Hafen besichtigen.

Vom Atlantik aus, erscheint der Umriss von Baiona mittelalterlich wegen der kreisförmigen Festung von Monterreal, einem Schloss, das im 14. Jahrhundert am westlichen Rand der Stadt erbaut wurde. Man glaubt, dass es dort bereits im 10. Jahrhundert eine Verteidigungsanlage gab. Jetzt befindet sich dort das Hotel Parador Nacional von Baiona. Die andere große Sehenswürdigkeit, die aus dem Mittelalter

Comentado [AS634]: Z:-

Comentado [AS635]: A: Den Eindruck, sich vor einer mittelalterlichen Stadt zu befinden, den man gewinnt, wenn man sich Baiona vom Atlantik her nähert, dank der kreisförmigen Festung von Monterreal, die

stammt, ist die Kirche sColegiata de Santa María%. Sie wurde am Ende des 12. Jahrhunderts im romanischen Übergangsstil mit Zisterziensereinflüssen erbaut, und entstand durch die Beziehung mit dem nahegelegenen Kloster von Oia, einer weiteren unumgänglichen Sehenswürdigkeit.

Comentado [AS636]: L: romanisch-gotischen

PM Guía 2

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja/nein
Kommentare: Kohärenz ist gegeben; im Text sind aber lange und komplexe Sätze (z. B. mit Eigennamen, Relativsätzen)	
Rechtschreibung:	überprüft? ja/nein
Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?	
Kommentare: duden.de pons.eu linguee.de wikipedia.org (zum Recherchieren von Orten und Eigennamen)	
Lexik/Ausdruck/Idiomatik:	überprüft? ja/nein
Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel? Welche Optionen wurden gewählt? Warum? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?	
patrimonio histórico y artístico (Übersetzungen im Internet waren: Kunst in Staatsbesitz; Staatskunstbesitz; kunsthistorisches Erbe ; kunsthistorische Kulturerbe) kunsthistorisches Erbe, weil es für mich am Logischsten war Nachschlagewerke: Internet (pons.eu; google)	
Überschrift und Name des Magazin; ich war mir unsicher, ob ich beides gleich übersetzen soll, habe mich dann aber entschieden, den Namen des Magazin nicht zu übersetzen, weil das Magazin einfach so heißt und nicht unter dem deutschen Titel erscheinen wird	
der erste Satz im zweiten Absatz war für mich schwierig zu übersetzen, nicht weil ich ihn nicht verstanden haben, sondern weil ich lange Zeit einfach keine gute Struktur gefunden habe	

PM Texto 3A

Die Verantwortung Europas in Palästina

Die Anerkennung des palästinischen Staates ist ein wichtiger Schritt, der bei der Konfliktlösung helfen kann

Wenn wir einen Blick auf die Geschichte werfen, was wichtig ist, um die Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass der Konflikt zwischen den Palästinensern und Israelis seine Wurzeln in Europa hat. Das mag eine **konfuse Aussage** sein, **aber wir erinnern uns an die Geschehnisse**. Der erste Zionistenkongress wurde in Basel (Schweiz) im August 1897 abgehalten, organisiert und geleitet von Theodor Herzl, dem Gründer des modernen Zionismus. **In diesem Kongress** sich die Idee der Gründung von einem nationalen Zuhause für die Juden in Palästina durch. **Wenige Jahre später**, im Jahr 1917, hat sich Großbritannien positiv über die Gründung eines jüdischen Staates in Palästina geäußert, in der sogenannten Balfour-Deklaration, benannt nach **den damaligen politischen Sekretär für Außenbeziehungen**, Arthur James Balfour. Nicht weniger wichtig war die Verfolgung der Juden in der Alten Welt, die zu **Beginn** des 19. Jahrhunderts im zaristischen Russland anfang und weiter unter der Besetzung der Nazis in Europa seinen Höhepunkt im Holocaust hatte. Tausende europäische Juden flüchteten aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das Land, **das durch die zionistische Bewegung und die jüdischen Einwanderungsorganisation vorgestellt wurde**. **das versprochene und unbewohnte Land**. **Die Existenz des palästinischen Dorfes wurde aber auf seiner eigenen Erde zu verweigern**.

Das Ziel des palästinischen Dorfes wurde sehr weit weg von ihrer Erde gewählt. **Im Jahr 1947 ging mehr um die Teilung ihres Landes**, beim Versuch ein europäisches Problem zu beheben, entstand ein anderes Problem **in ihrem Randgebiet des internationalen Systems zu dieser Zeit**. In diesem Zusammenhang, aus dem heraus die **palästinensische Situation** entstand, **macht es Sinn, an die gegenwärtige politische und historische Verantwortung der stärksten Mächte Europas zu erinnern**. **Aber aus dem Blickwinkel der Gegenwart und der zukünftigen Perspektiven**, sind die Gründe und Interessen viel mehr, die Europa dazu animieren sollten eine höhere Beteiligung und eine führende Rolle in der Konfliktlösung zu zeigen.

Tatsächlich aber erfreut sich Europa über ein bemerkenswertes wirtschaftliches Gleichgewicht zwischen den beiden Teilen des Konflikts. **Es ist der zweithöchste Spender der Palästinensischen Autonomiebehörde und Haupthandelspartner von Israel**. **Aber er hat nicht gewusst, wie er seine beachtliche wirtschaftliche Bedeutung in einer solchen Politik umsetzen kann**. **Die Anerkennung des palästinensischen Staates, kann ein erster Schritt in diese Richtung sein**, **der dem Werdegang der Schweiz im Oktober des vergangenen Jahres folgte und kürzlich vom Vatikan angenommen wurde**. **Politische Unterstützung zeigt auch Anerkennung**, da viele europäische Parlamente ihre jeweiligen Regierungen drängen, diese Entscheidung zu ergreifen.

Comentado [AS637]: Z

Comentado [AS638]: L

Comentado [AS639]: I

Comentado [AS640]: Ad

Comentado [AS641]: G (2x)

Comentado [AS642]: G

Comentado [AS643]: L

Comentado [AS644]: L

Comentado [AS645]: I

Comentado [AS646]: L

Comentado [AS647]: I

Comentado [AS648]: I

Comentado [AS649]: G / I: ungenau

Comentado [AS650]: I

Comentado [AS651]: L

Comentado [AS652]: A

Comentado [AS653]: I: Hinzufügung

Comentado [AS654]: A

Comentado [AS655]: Z

Comentado [AS656]: I

Comentado [AS657]: G

Comentado [AS658]: I

Comentado [AS659]: Z

Comentado [AS660]: I

Comentado [AS661]: I

Die Anerkennung des palästinensischen Staates von den europäischen Staaten wäre ein sehr bedeutender Beitrag zur Lösung dieser zwei Staaten, diskutierten der eigene israelische Premierminister Netanyahu, und seine Regierung. Zugleich verschickte er eine klare und schlagkräftige politische Botschaft, sowohl an Palästinenser, als auch an Israelis, mit dem Anlass die aktuelle Situation zu entschärfen.

In einem entscheidenden Moment hat er in dieser Region, in der es Frustration über die Erwartungen der politischen Veränderung gab, einen Schritt zu Radikalismus und Gewalt gemacht, und zwar mit der Unterstützung des palästinensischen Staates, Europa zeigte sich kohärent mit seinen politischen Prinzipien und sich der Verantwortung gegenüber dem palästinensischen Dorf bewusst zu sein.

Zahlreiche inhaltliche Fehler und unverständliche Sätze. Auch auf formaler Ebene zahlreiche Fehler. Gehen Sie den Text noch einmal genau durch und überprüfen Sie die markierten Stellen!

Comentado [AS662]: G

Comentado [AS663]: L

Comentado [AS664]: I

Comentado [AS665]: I

Comentado [AS666]: Z

Comentado [AS667]: L

Comentado [AS668]: I

Comentado [AS669]: G

Comentado [AS670]: L

Comentado [AS671]: G: Syntax

PM Texto 3B

Die Verantwortung Europas in Palästina

Die Anerkennung des palästinensischen Staates ist ein wichtiger Schritt, der bei der Konfliktlösung helfen kann.

Wenn wir einen Blick auf die Geschichte werfen, was wichtig ist, um die Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass der Konflikt zwischen den Palästinensern und Israelis seine Wurzeln in Europa hat. Das mag eine **verworrene** Aussage sein, aber erinnern wir uns an die Ereignisse. Der erste Zionistenkongress wurde in Basel im August 1897 abgehalten, organisiert und geleitet von Theodor Herzl, dem Gründer des modernen Zionismus. **In diesem Kongress setzte sich die Idee der Gründung von einem nationalen Zuhause für die Juden in Palästina durch.** Wenige Jahre später, im Jahr 1917, hat sich Großbritannien positiv über die Gründung eines jüdischen Staates in Palästina geäußert, in der sogenannten Balfour-Deklaration, benannt nach dem damaligen Außenminister Arthur James Balfour. Nicht weniger wichtig war die Verfolgung der Juden in der Alten Welt, die am Ende des 19. Jahrhunderts im zaristischen Russland anfang und **weiter unter der Besetzung der Nazis in Europa seinen Höhepunkt im Holocaust** hatte. Tausende europäische Juden flüchteten aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das Land, das durch die zionistische Bewegung und die **Einwanderungsorganisation als das gelobte und unbewohnte Land präsentiert wurde, und so wurde die Existenz des palästinensischen Volkes in ihrem eigenen Land abgelehnt.**

Der **Bestimmungsort** des palästinensischen Volkes wurde sehr weit weg von **ihrem Gebiet gewählt.** **Im Jahr 1947 ging es mehr um die Aufteilung ihres Landes; beim Versuch ein europäisches Problem zu beheben, und dabei entstand ein anderes Problem in ihrem im gesamten internationalen System zu dieser Zeit.** **In diesem Zusammenhang, aus dem heraus die Palästina-Frage entstand, ergibt es Sinn, an die politische und historische Verantwortung der stärksten Mächte Europas zu erinnern. Wenn man die Gegenwart betrachtet und in die Zukunft blickt, gibt es viel mehr Gründe und Interessen, die Europa dazu animieren sollten, eine höhere Beteiligung und eine führende Rolle in der Konfliktlösung zu zeigen.**

Tatsächlich aber hat Europa einen großen wirtschaftlichen Einfluss auf die beiden Seiten des Konflikts. Europa ist der zweitgrößte Spender der Palästinensischen Autonomiebehörde und Haupthandelspartner von Israel. **Aber in Europa wusste man nicht, wie man eine beachtliche wirtschaftliche Bedeutung in eine solche politische Maßnahme umsetzen kann.** **Die Anerkennung Palästinas durch Europa wäre ein wichtiger Schritt in diese Richtung, so wie es Schweden im Oktober des vergangenen Jahres bereits machte und vor kurzem auch der Vatikan.** Diese Anerkennung würde auch große politische Hilfe genießen, da viele europäische Parlamente ihre jeweiligen Regierungen drängen, diese Entscheidung zu ergreifen.

Die Anerkennung des palästinensischen Staates durch die europäischen Staaten wäre ein sehr bedeutender Beitrag zur **Konfliktlösung der beiden Staaten.** **dies stellten der eigene israelische**

Comentado [AS672]: L: verwirrende

Comentado [AS673]: G: Auf

Comentado [AS674]: einer nationalen Heimstätte

Comentado [AS675]: -

Comentado [AS676]: jüdische

Comentado [AS677]: G: seinem

Comentado [AS678]: I: verleugnet

Comentado [AS679]: I: Das Schicksal

Comentado [AS680]: seinem

Comentado [AS681]: I (Fortsetzung): entschieden

Comentado [AS682]: G

Comentado [AS683]: I: Schlimmer noch, die Teilung des Gebiets im Jahr 1947, die ein europäisches Problem beheben sollte, schuf ein neues an der Peripherie des damaligen internationalen Systems.

Comentado [AS684]: C: aber

Comentado [AS685]: Z: ,

Comentado [AS686]: ,

Comentado [AS687]: R: Rolle

Comentado [AS688]: I: Europa hat es jedoch nicht verstanden, seine tragende wirtschaftliche Rolle in vergleichbaren politischen Einfluss umzuwandeln.

Comentado [AS689]: L: Zwei-Staaten-Lösung 2

Ministerpräsident Netanyahu, und seine Regierung in Frage. Zur selben Zeit würde er eine klare und schlagkräftige politische Botschaft verschicken, sowohl an Palästinenser als auch an Israelis, mit dem Ziel die aktuelle Situation zu entschärfen.

Comentado [AS690]: I: diese Lösung wird jedoch vom israelischen Ministerpräsidenten Netanjahu in Frage gestellt.

Comentado [AS691]: I: würde dies eine...Botschaft übermitteln

Comentado [AS692]: ,

In einem kritischen Moment in dieser Region, der durch die Frustration von hohen Erwartungen eines politischen Wandels hervorgerufen wurde, blieben Spuren von Radikalismus und Gewalt. Mit der Unterstützung des palästinensischen Staates durch die europäischen Staaten würde sich Europa mit seinen politischen Prinzipien konsequent zeigen und sich über die Verantwortung gegenüber dem palästinensischen Volk bewusst sein.

Comentado [AS693]: I: Die Region, in der, genährt von den enttäuschten Erwartungen eines politischen Umschwungs, Radikalismus und Gewalt herrschen, befindet sich an einem kritischen Punkt.

Comentado [AS694]: -

Comentado [AS695]: seiner

Comentado [AS696]: G (Syntax) zeigen

PM Guía 3

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:

überprüft? ja/nein

Kommentare:

Für mich war es sehr schwer diesen Text zu übersetzen, da ich kein bzw. sehr. sehr wenig Hintergrundwissen zu diesem Thema habe. Außerdem habe ich einige Sätze einfach nicht verstanden, obwohl ich diesen Text ca. 5 Mal durchgelesen habe
Ich bin mir in einigen Absätzen nicht sicher, ob ich denn Sinn erfasst habe oder nicht.

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Kommentare:

pons.eu**duden.de****dict.cc****dix****wikipedia.org (um die spanischen Ausdrücke für Secretario de Relaciones Exteriores, oder declaración Balfour nachzulesen und eine passende deutsche Übersetzung zu finden.)****Lexik/Ausdruck/Idiomatik:**

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Probleme gab es bei den Eigennamen, habe sie auf wikipedia.org gesucht und eine deutsche Entsprechung dazu gesucht.

como la tierra prometida y vacía (war mir nicht sicher, ob es sich hierbei um eine Metapher handelt oder nicht, oder ob das noch zu dem Eigennamen dazugehört;)

→ habe mich dann für die wortwörtliche Übersetzung entschieden, weil ich keine andere Entsprechung gefunden habe

KR Texto 1A

Der Tourismus wird nicht erwähnt

Der wichtigste Wirtschaftszweig Andalusiens bleibt im Wahlkampf **unbemerkt**

Comentado [AS697]: A: zu nahe am Ausgangstext

Die Tourismusbranche verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit

Esperanza Codina (Málaga), 6 MAR 2015

Der Tourismus in Andalusien läuft derart gut, dass er im **Wahlkampf** beinahe unbemerkt bleibt. Die Saisonabhängigkeit ist das **ausschlaggebenden Manko**, wobei erschwerend auch noch die Tatsache hinzukommt, dass **38,8%** (61 083) der Hotelbetten im Küstengebiet in der Nebensaison nicht einmal zur Verfügung stehen. Diese Ziffer beläuft sich auf einen etwas geringeren Wert als im Vorjahr, ist aber dennoch zu hoch, um den wichtigsten Wirtschaftszweig Andalusiens aufrechtzuerhalten. Dank dem guten **Auftreten** der ausländischen Besucher, vor allem aber dank der Erholung des Inlandsmarktes, erlebt der Tourismussektor zurzeit eine positive Phase.

Comentado [AS698]: Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?

Comentado [AS699]: G

Comentado [AS700]: R, auch weiter unten

Comentado [AS701]: L

Das letzte Jahr war das **Beste** seitdem Aufnahme geführt werden. Die Übernachtungen, welche als Maßstab für den Erfolg der Branche gelten, haben einen Wert von 57 Millionen erreicht, was rund 5,7% mehr ausmacht als im Jahr 2013. Die Zahl der untergebrachten Reisenden überschritt **18 Millionen** wobei zwischen ausländischen Besuchern (deren Mehrheit die Briten und Deutschen ausmachen) und Spaniern **unterschieden wurde**. Im Bereich des Inlandsmarktes kann Andalusien punkten: **dieser nimmt** mehr zu als seine Mitstreiter und umfasst einen Marktanteil von 21,9% der Nächtigungen und übertrifft somit deutlich den **2. Platzierten**, nämlich die Provinz **Valencia** (13,9%).

Comentado [AS702]: R

Comentado [AS703]: Z

Comentado [AS704]: I: ¿tirón?

Comentado [AS705]: Z

Comentado [AS706]: I: unklar

Comentado [AS707]: R

Comentado [AS708]: L

Comentado [AS709]: L

Comentado [AS710]: -

Der größte Anlass zur Sorge ist die übermäßige Abhängigkeit von der Hochsaison. **Es gibt keine Patentlösung**, aber Andalusien verfügt über Angebot und Potenzial, betont Gonzalo Fuentes, der **Sekretär** vom Verband für Handel, Hotellerie und Tourismus der Gewerkschaft CCOO (**Confederación Sindical de Comisiones Obreras**). Dabei erwähnt er ein Beispiel, das denen geläufig ist, die sich mit diesem Thema befassen: man kann sich an einem andalusischen Strand sonnen und eineinhalb Stunden später steht man bereits auf Ski im Sierra Nevada Gebirge. Oder man genießt die große Auswahl an Behandlungen, die der Gesundheit und der Schönheit dienen, sowie das riesige Kulturerbe der Region. Das Angebot ist sehr umfangreich und äußerst vielfältig.

Die Meinung von Miguel Sánchez, ein Unternehmer der Hotelbranche, stimmt mit der Diagnose überein und daher fordert er **zu einer Unterstützung** auf dem U.S und kanadischen Markt auf, um mehr Touristen dazugewinnen zu können. Wie Fuentes ist auch er davon überzeugt, dass es von wesentlicher Bedeutung ist tatkräftig gegen die Saisonabhängigkeit zu kämpfen. **Es wird immerzu davon gesprochen**, aber wir sollten **uns an die Sache machen**, veranschaulicht Sánchez.

Comentado [AS711]: A

Comentado [AS712]: A

Comentado [AS713]: A

Es waren die ausländischen Touristen, welche aufgrund von Konflikten am südlichen Mittelmeer hierher kamen, die dazu beigetragen haben, **dass die Krise anhielt**, bis es im Mai 2013 zu einer Wende der Situation und zu einer Steigung der spanischen Besucherzahlen kam, die auch heute noch anhält.

Comentado [AS714]: I

Der Aufschwung ist im **Jänner** in die nächsten Runden gegangen, wobei nicht alle Provinzen gleichermaßen davon profitiert haben. Córdoba erlitt beispielsweise im Vergleich zum Jahr 2014 eine leichte Abnahme an Besuchern, deutlicher war diese Abnahme jedoch bei Huelva und Granada zu spüren; Málaga und Sevilla erlebten hingegen einen erheblichen Aufschwung. Die Erwartungen für das Jahr 2015 sind in Andalusien sehr hoch. **Jahrelang** ist so etwas nicht mehr geschehen, erzählt Jorge González, der Hoteldirektor des AC Málaga Palacio, wo 80% der Reservierungen für Ostern bereits

Comentado [AS715]: L: Austriazismus

Comentado [AS716]: A

Comentado [AS717]: I

jetzt getätigt worden sind. Es gibt auch schon Vorhaben für Juli und August. Das einzige was mir Sorgen macht, ist, ob es uns gelingt das so beizubehalten.%

Comentado [AS718]: L

Comentado [AS719]: Z

Inhaltlich über weite Strecken korrekt. Sprachlich meist idiomatisch, an einigen Stellen zu nahe am Ausgangstext.

KR Texto 1B

Der Tourismus wird nicht erwähnt

Der wichtigste Wirtschaftszweig Andalusiens wird im Wahlkampf nicht thematisiert.

Die Tourismusbranche verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit

Esperanza Codina (Málaga), 6 MAR 2015



Der Tourismus in Andalusien läuft derart gut, dass er im regionalen Wahlkampf beinahe **unbemerkt** bleibt. Die Saisonabhängigkeit ist das ausschlaggebende Manko, wobei erschwerend auch noch die Tatsache hinzukommt, dass 38,3 % (61 083) der Hotelbetten im Küstengebiet in der Nebensaison nicht einmal zur Verfügung stehen. Diese Ziffer beläuft sich auf einen etwas geringeren Wert als im Vorjahr, ist aber dennoch zu hoch, um den wichtigsten Wirtschaftszweig Andalusiens aufrechtzuerhalten. Dank den ausgabefreudigen ausländischen **Besucher**, vor allem aber dank der Erholung des Inlandsmarktes, erlebt der Tourismussektor zurzeit eine positive Phase.

Comentado [AS720]: A: unerwähnt

Das letzte Jahr was das beste **seitdem** Aufzeichnungen geführt werden. Die **Übernachtungen**, welche als Maßstab für den Erfolg der Branche gelten, haben einen Wert von 57 Millionen erreicht, was rund 5,7 % mehr ausmacht als im Jahr 2013. Insgesamt wurden mehr als 18 Millionen Gäste verzeichnet und der Wachstumsschub war sowohl den ausländischen Besuchern (deren Mehrheit die Briten und Deutschen ausmachen) als auch den Spaniern zu verdanken. Im Bereich des Inlandsmarktes kann Andalusien punkten: Die Region entwickelt sich nämlich besser als ihre Mitstreiter und umfasst einen Marktanteil von 21,9 % der Nächtigungen. Somit übertrifft sie deutlich den Zweitplatzierten, nämlich die autonome Region Valencia (13,9 %).

Comentado [AS721]: G: Besuchern

Comentado [AS722]: Z:.

Der größte Anlass zur Sorge ist die übermäßige Abhängigkeit von der Hochsaison. **Es** gibt keine Patentlösung, aber Andalusien verfügt über Angebot und Potenzial, betont Gonzalo Fuentes, der Generalsekretär vom Verband für Handel, Hotellerie und Tourismus der Gewerkschaft CCOO. Dabei erwähnt er ein Beispiel, das denen geläufig ist, die sich mit diesem Thema befassen: man kann sich an einem andalusischen Strand sonnen und eineinhalb Stunden später steht man bereits auf Ski im Sierra Nevada Gebirge. Oder man genießt die große Auswahl an Behandlungen, die der Gesundheit und der

Schönheit dienen, sowie das riesige Kulturerbe der Region. Das Angebot ist sehr umfangreich und äußerst vielfältig.

Miguel Sanchez, ein Unternehmer der Hotelbranche, stimmt der Diagnose zu und fordert dazu auf, den Werbeaufwand auf dem U.S. und kanadischen Markt zu verdoppeln, um mehr Touristen anzulocken. Wie Fuentes ist auch er davon überzeugt, dass es von wesentlicher Bedeutung ist tatkräftig gegen die Saisonabhängigkeit zu kämpfen. Es wird immerzu davon gesprochen, aber wir sollten uns an die Arbeit machen%veranschaulicht Sánchez.

Comentado [AS723]: US-

Es waren die ausländischen Touristen, welche aufgrund von Konflikten am südlichen Mittelmeer hierher kamen, die dazu beigetragen haben, dass die Branche während der Krise aufrechterhalten wurde. Im Mai 2013 kam es zu einer Wende der Situation und zu einer Steigung der spanischen Besucherzahlen, die auch heute noch anhält.

Der Aufschwung ist im Januar in die nächsten Runden gegangen, wobei nicht alle Provinzen gleichermaßen davon profitiert haben. Córdoba erlitt beispielsweise im Vergleich zum Jahr 2014 eine leichte Abnahme an Besuchern, deutlicher war diese Abnahme jedoch bei Huelva zu spüren; Granada, Málaga und Sevilla erlebten hingegen einen erheblichen Aufschwung. Die Erwartungen für das Jahr 2015 sind in Andalusien sehr hoch. Jahrelang ist so etwas nicht mehr geschehen%erzählt Jorge González, der Hoteldirektor des AC Málaga Palacio, wo 80 % der Reservierungen für Ostern bereits jetzt getätigt worden sind. Es gibt auch schon Buchungen für Juli und August. Was mir aber Sorge bereitet, ist, ob es uns gelingt das so beizubehalten.%

Comentado [AS724]: A: hat im Januar angehalten

KR Guía 1

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

1. Hausübung

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja/nein

Kommentare:

- Bei der Position von Gonzalo Fuentes, war ich mir nicht ganz im Klaren darüber, ob eine genauere Erklärung der *«CCOO»* eine wichtige Rolle für den Leser spielt

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

- Duden.de

Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

- *«El turismo, ni mentarlo»*
- *«[...] el indicador con el que se toma el pulso al negocio»*
- *«[...] es el mercado nacional donde Andalucía despunta»*
- *«No hay una varita mágica [...]»*
- *«Pone un ejemplo muy recurrente entre quienes se dedican [...]»*
- *«[...] coincide en el diagnóstico [...]»*
- *«[...] los turistas extranjeros prestados de las zonas [...]»*

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

- Ich habe mich für die Option *«welche als Maßstab für den Erfolg der Branche gelten»* entschieden, nachdem ich versucht habe den Satz mit anderen Worten im Spanischen wiederzugeben, um so den eigentlichen Sinn zu verstehen. Eine wortwörtliche Übersetzung würde ja lauten *«den Puls messen»*, was ja auch voraussetzt, dass man kontrolliert ob etwas da ist.
- Für das Wort *«despuntar»* habe ich widersprüchliche Übersetzungen gefunden und habe mich daher für die Variante entschieden, die im Kontext mehr Sinn macht
- Für den 4. Ausdruck habe ich den deutschen Ausdruck *«es gibt keine Patentlösung»* gefunden. Jedoch war ich mir nicht sicher, ob man evtl. auch *«es gibt keine Wunder»* sagen könnte.

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

- Hispanoteca.eu (Phraseologisches Wörterbuch SP-DE, DE-SP)
- Pons.eu
- Rae.es

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Kommentare:

- In einigen Fällen fand ich es recht schwer adäquate, idiomatische Ausdrücke bzw. Redewendungen zu finden.

KR Texto 2A

50 spanische Städte für eine Reise zurück ins Mittelalter

Trotz der Tatsache, dass Spaniens historisches und künstlerisches Erbe jegliche Ereignisse und Angriffe überdauert hat, existieren im ganzen Land Spuren der fernen Vergangenheit. Zweifellos sind jedoch alle Geschehnisse, die sich in der Zeit zwischen dem V. (im Zuge des Zerfalls des römischen Reiches) und dem XV.

Jahrhundert (in Folge der Entdeckung Amerikas), genauer gesagt also in der Epoche, die uns als Mittelalter bekannt ist, ereignet haben, geprägt von einem bedeutsamen und unvergleichlichen archäologischen Reichtum. Durch Spanien zu reisen bedeutet stets auf beeindruckende Werke im romanischen und gotischen Stil zu stoßen, die sowohl architektonischen als auch bildhauerischen oder künstlerischen Charakters sein können.

Dieses Vermächtnis, welches auch heute noch erhalten wird, hat dazu geführt, dass Spanien nach Italien das Land mit den meisten Orten ist, die von der UNESCO zum Weltkulturerbe ernannt wurden. Zudem verfügt Spanien über mehr als 20.000 bedeutende Monumente, die über das ganze Land verteilt sind. Wenn man aber nach einer Eigenschaft des Erbes sucht, die alle autonomen Regionen abgesehen von der Sprache gemeinsam haben, so findet sich das Erbe des Mittelalters. Zahlreiche Orte weisen Überbleibsel dieser Epoche auf und viele Städte und Dörfer setzen daran ihre historischen Zentren so zu bewahren wie sie von ihren entfernten Vorfahren erbaut und belebt wurden.

In der Zeitschrift *50 spanische Städte für eine Reise zurück ins Mittelalter* möchten wir dieses riesige kulturelle und künstlerische Erbe anhand von 50 ausgewählten Orten darstellen, die ein perfektes Beispiel für die Erhaltung von historischem Vermächtnis sind. Es ist lediglich eine kurze Darstellung, denn die Liste der Vorauswahl war bereits so lang, dass ein weit größerer Umfang nötig gewesen wäre, um alle Orte miteinzubeziehen. Wie dem auch sei, wenn wir uns auf eine Reise ins Mittelalter begeben, dann nur inklusive Abstecher in eine der Dutzend Städte, die in dieser Zeitschrift erwähnt werden.

BAIONA

Der spanische Seefahrer Martín Alonso Pinzón und seine Besatzung kamen am 1. März 1493 in Baiona (Provinz Pontevedra) an. Sie liefen im Hafen ein und kurz darauf erfuhr die Stadt als erste Europas die Neuigkeiten, die der Seefahrer mitzuteilen hatte: Christoph Columbus war über das Abendland in die Neue Welt gelangt und kehrte mit zahlreichen Eingeborenen zurück, um einen eindeutigen Beweis für das Geschehene zu liefern. Jedes Jahr im März wird seither in den gepflasterten Straßen des historischen Stadtzentrums ein mittelalterliches Fest namens La Arribada (dt. die Ankunft) gefeiert. Zudem kann im Hafen der Stadt das ganze Jahr über eine Nachbildung des Schiffs *La Pinta* bewundert werden.

Vom Atlantik aus gesehen werden die Umriss Baionas als mittelalterlich wahrgenommen. Grund dafür ist die Silhouette der Festung Monterreal, eine Burg, die im XIV. Jahrhundert im äußersten Westen der Stadt erbaut wurde, wo einst im X. Jahrhundert auch schon eine Festungsanlage gestanden haben soll. Heute ist sie der Sitz des Hotel Parador. Ebenfalls einen Besuch wert ist ein weiteres Monument des Mittelalters nämlich die Stiftskirche Santa María, die aus dem Ende des XII. Jahrhunderts stammt und von romanischen Merkmalen sowie zisterziensischen Einflüssen geprägt ist. Dies lässt sich auf die Beziehung zu dem nahegelegenen Kloster Oia zurückführen.

Text größtenteils idiomatisch, doch einige inhaltliche Ungenauigkeiten. Überprüfen Sie die entsprechenden Stellen noch einmal im Ausgangstext!

Comentado [AS725]: C: Sinn?

Comentado [AS726]: L

Comentado [AS727]: E

Comentado [AS728]: A: Stilebene

Comentado [AS729]: I

Comentado [AS730]: Z

Comentado [AS731]: I: Übersetzungsauftrag, auch weiter unten

Comentado [AS732]: A

Comentado [AS733]: I

Comentado [AS734]: R

Comentado [AS735]: I

Comentado [AS736]: I: Er glaubte, er sei in Indien gelandet.

Comentado [AS737]: L

Comentado [AS738]: -

Comentado [AS739]: I: Auslassung

Comentado [AS740]: R

Comentado [AS741]: A

Comentado [AS742]: Z

Comentado [AS743]: G

Comentado [AS744]: L

Comentado [AS745]: I: Auslassung

KR Texto 2B

50 spanische Städte für eine Reise zurück ins Mittelalter

Aufgrund der Tatsache, dass Spaniens historisches und künstlerisches Erbe jegliche Ereignisse und Angriffe überdauert hat, existieren im ganzen Land Spuren der fernen Vergangenheit. Zweifellos sind jedoch alle Geschehnisse, die sich in der Zeit zwischen dem V. (im Zuge des Zerfalls des römischen Reiches) und dem XV.

Jahrhundert (in Folge der Entdeckung Amerikas), genauer gesagt also in der Epoche, die uns als Mittelalter bekannt ist, ereignet haben, geprägt von einem bedeutsamen und unvergleichlichen archäologischen Reichtum. Durch Spanien zu reisen bedeutet stets auf beeindruckende Werke sowohl der Architektur als auch der Bildhauerei und Malerei im romanischen und gotischen Stil zu stoßen.

Dieses Vermächtnis, welches auch heute noch erhalten wird, hat dazu geführt, dass Spanien nach Italien das Land mit den meisten Orten ist, die von der UNESCO zum Weltkulturerbe ernannt wurden. Zudem verfügt Spanien über mehr als 20 000 bedeutende Monumente, die über das ganze Land verteilt sind. Wenn man aber nach einer Eigenschaft des Erbes sucht, die alle autonomen Regionen abgesehen von der Sprache gemeinsam haben, so findet sich das Erbe des Mittelalters. Zahlreiche Orte weisen Überreste dieser Epoche auf und viele Städte und Dörfer haben bis heute ihre historischen Zentren so bewahrt, wie sie von ihren entfernten Vorfahren erbaut und belebt wurden.

Im Reiseführer *50 spanische Städte für eine Reise zurück ins Mittelalter* möchten wir dieses riesige kulturelle und künstlerische Erbe anhand von 50 ausgewählten Orten darstellen, die ein perfektes Beispiel für die Erhaltung von historischem Erbe sind. Es ist lediglich eine kurze Darstellung, denn die Liste der Vorauswahl war bereits so lang, dass ein weit größerer Umfang nötig gewesen wäre, um alle Orte miteinzubeziehen. Für eine Reise zurück ins Mittelalter reicht es aber auf jeden Fall ein Dutzend der Städte zu besuchen, die in diesem Reiseführer erwähnt werden.

BAIONA

Der spanische Seefahrer Martín Alonso Pinzón und seine Besatzung kamen am 1. März 1493 in Baiona (Provinz Pontevedra) an. Sie liefen im Hafen ein und kurz darauf erfuhr die Stadt als erste Europas die Neuigkeiten, die der Seefahrer mitzuteilen hatte: Christoph Kolumbus war über den westlichen Seeweg nach Indien gelangt und kehrte mit einigen Eingeborenen zurück, um einen eindeutigen Beweis für das Geschehene zu liefern. Jedes Jahr im März wird in den gepflasterten Straßen des historischen Stadtzentrums ein mittelalterliches Fest namens La Arribada (dt. die Ankunft) gefeiert. Zudem kann im Hafen der Stadt das ganze Jahr über eine Nachbildung des Schiffs *La Pinta* bewundert werden.

Vom Atlantik aus gesehen werden die Umriss Baionas als mittelalterlich wahrgenommen. Grund dafür ist die rundliche Silhouette der Festung Monterreal, eine Burg, die im XIV. Jahrhundert im äußersten Westen der Stadt erbaut wurde, wo einst im X. Jahrhundert auch schon eine Festungsanlage gestanden haben soll. Heute beherbergt sie das Parador-Hotel. Ein weiteres großes Monument des Mittelalters ist die Stiftskirche Santa María, die Ende des XII. Jahrhunderts erbaut wurde und von Merkmalen des romanisch-gotischen Übergangsstils sowie zisterziensischen Einflüssen geprägt ist. Dies lässt sich auf die Beziehung zu dem nahegelegenen Kloster Oia zurückführen, wo ein Besuch ebenso unumgänglich ist.

Comentado [AS746]: I: etwas ungenau Obwohl das historische und künstlerische Erbe Spaniens immer wieder Zerstörung und Gewalt ausgesetzt war, lassen sich fast im ganzen Land Spuren längst vergangener Zeiten finden.

Comentado [AS747]: Römischen

Comentado [AS748]: genügt

Comentado [AS749]: A: kreisförmige

KR Guía 2

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja/nein

Kommentare:

Der Originaltext ist im Allgemeinen sehr kohärent, gut verständlich und der Leserbezug ist deutlich gegeben. Dies fiel mir besonders daran auf, dass versucht wurde (was natürlich auch der Textsorte entspricht) die Begeisterung des Lesers für eine Reise zurück ins Mittelalter zu wecken und diese so attraktiv wie möglich darzustellen.

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Kommentare:

Als Nachschlagewerk habe ich hier ausschließlich duden.de verwendet, da der Inhalt der Website von Experten geprüft ist und jegliche Begriffe auch inkl. Synonymen, Erklärungen und Anmerkungen angeführt sind. Somit konnte ich mich gut auf diese Quelle verlassen.

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

- se mantiene hoy en pie: bei diesem Ausdruck war mir generell klar was damit gesagt werden wollte, jedoch tat ich mir ein wenig schwer dabei eine idiomatische deutsche Entsprechung dafür zu finden, habe mich schlussendlich aber, im Bezug auf den Kontext, für erhalten entschieden
- seña de identidad patrimonial: auch hier fand ich es nicht einfach ein deutsches Äquivalent zu finden, das idiomatisch klingt, habe mich dann aber für Eigenschaft entschieden, da ich dieses Wort im Bezug auf das Erbe passender fand als Merkmal oder Kennzeichen

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

- Paralleltexte
- Spain.info
- Pons.eu

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Kommentare:

- Der zweite Satz des 1. Absatzes kam mir äußerst lang und verschachtelt vor und deshalb habe ich zunächst nach einer sinnvollen Möglichkeit gesucht ihn aufzuteilen. Stilistisch gefiel es mir dann aber doch besser, ihn so zu belassen wie er ist.
- Las indias: bei diesem Wort war ich mir nicht sicher, was die passende deutsche Übersetzung sein könnte. Nach der Recherche in einigen Paralleltexten habe ich mich für den Ausdruck ~~„Neue Welt“~~ entschieden.
- La Arribada: Aus dem Kontext konnte ich hier im Originaltext nicht erschließen wovon genau die Rede war, deshalb recherchierte ich den Begriff im Internet und stieß dann auch schnell auf die Erklärung. Interessant fand ich auch die Übersetzung und habe sie deshalb für den deutschsprachigen Leser in Klammer hinzugefügt. (spain.info)
- Desde el Atlántico, el perfil de Baiona se define como medieval desde la rotunda silueta de la fortaleza de Monterreal : Dieser Satz hat mir die größten Schwierigkeiten bereitet, da er im Original etwas schwer zu verstehen war. Ich habe dann versucht die Kernaussage zu übernehmen und somit zumindest den Sinn wiederzugeben.
- Im Bezug auf die im Text vorkommenden Zahlen habe ich mich dazu entschieden die römischen Ziffern beizubehalten, da diese durchaus auch in deutschsprachigen Texten gängig sind.

KR Texto 3A

Europäische Verantwortung in Palästina

Die Anerkennung des palästinensischen Staates ist ein wichtiger Schritt, der die Konfliktlösung erleichtern könnte.

Wenn wir einen Blick auf die Geschichte werfen, was wichtig ist, um die Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass der Ursprung des Konflikts zwischen Palästinensern und Israelis in Europa liegt. Dies mag wie eine abstruse Behauptung erscheinen, aber rufen wir uns die Geschehnisse in Erinnerung. Der erste Zionistenkongress, organisiert und geleitet von Theodor Herzl, dem Gründer des modernen Zionismus, fand im August des Jahres 1897 in Basel (Schweiz) statt. Im Rahmen dieses Kongresses kam die Idee der Errichtung einer nationalen Heimstätte für die Juden Palästinas auf. 1917, nur wenige Jahre später, äußerte sich Großbritannien zugunsten der Gründung eines Judenstaates in Palästina, mittels der sogenannten Balfour-Deklaration. Dies war ebenso der Name von Arthur James Balfour, dem damaligen Minister für Äußeres. Nicht weniger wichtig war die Verfolgung der Juden im alten Kontinent, die ihren Anfang Ende des 19. Jahrhunderts im zaristischen Russland nahm, sich durch die Nazi-Besetzung Europas verschärfte und mit dem Holocaust ihren Höhepunkt erreichte. Tausende europäischer Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und der *Jewish Agency* als gelobtes und unbewohntes Land dargestellt wurde, und somit die Existenz des dort im eigenen Gebiet ansässigen palästinensischen Volkes leugnete.

Das Schicksal des palästinensischen Volkes wurde weit weg von seiner Heimat besiegelt. Vielmehr war die Teilung seines Gebietes im Jahre 1947 der Versuch ein europäisches Problem zu beseitigen. Dieser resultierte allerdings in der Schaffung eines weiteren Problems am Rande des damaligen internationalen Systems. In diesem Zusammenhang, aus dem die Palästinafrage hervorgeht, macht es Sinn sich an die politische und historische Verantwortung der wichtigen europäischen Mächte zu erinnern. Im Bezug auf die Gegenwart und im Hinblick auf die Zukunft gibt es aber viel mehr Gründe und Interessen, die Europa dazu bewegen sollten sich mehr zu beteiligen und eine führende Rolle in der Konfliktlösung zu übernehmen.

Tatsächlich erfreut sich Europa an seiner beachtlichen wirtschaftlichen Bedeutung für die zwei Konfliktparteien. Es ist einerseits der zweitgrößte Geldgeber der palästinensischen Autonomiebehörde und andererseits der wichtigste Handelspartner Israels. Trotzdem konnte Europa seine wirtschaftliche Bedeutsamkeit nicht in eine entsprechende politische Maßnahme verwandeln. Die Anerkennung des Staates Palästina könnte jedoch der erste Schritt in diese Richtung sein, die im Oktober des letzten Jahres auch schon Schweden und vor kurzem der Vatikan eingeschlagen haben. Diese Anerkennung könnte ebenso mit einer bedeutsamen politischen Unterstützung rechnen, denn bereits viele europäische Parlamente haben ihre jeweilige Regierung dazu aufgefordert diese Entscheidung zu treffen.

Die Anerkennung des palästinensischen Staates durch die europäischen Staaten wäre eine bedeutende Unterstützung für die Zwei-Staaten-Lösung, die vom israelischen Premierminister Netanyahu und seiner Regierung in Frage gestellt wurde. Gleichzeitig wäre die Anerkennung eine klare und schlagfertige politische Botschaft, die sich sowohl an Palästinenser als auch Israelis, mit dem Ziel die derzeitige Situation zu lösen, richtet.

In einem entscheidenden Moment für diese Region, in der die Frustration über nichterfüllte Erwartungen eines politischen Wandels dem Radikalismus und der Gewalt weichen musste, würde sich Europa in seiner Unterstützung des palästinensischen Staates einheitlich in Bezug auf seine politischen Grundsätze und bewusst über seine Verantwortung gegenüber dem palästinensischen Volk zeigen.

Comentado [AS750]: A

Comentado [AS751]: Ad

Comentado [AS752]: -

Comentado [AS753]: C: Dieser Satz hängt etwas in der Luft. Verbinden Sie ihn mit dem vorhergehenden!

Comentado [AS754]: G

Comentado [AS755]: C: Anschluss passt nicht zum vorhergehenden Satz

Comentado [AS756]: L

Comentado [AS757]: A

Comentado [AS758]: G

Comentado [AS759]: I

Comentado [AS760]: L

Comentado [AS761]: L

Comentado [AS762]: L

Comentado [AS763]: A

Comentado [AS764]: L

Von Marwan Burini, Mitglied der diplomatischen Mission Palästinas in Spanien, ursprünglich erschienen am 28.Mai 2015 in der spanischen Tageszeitung *El País*.

Inhaltlich größtenteils präzise mit einigen lexikalischen Ungenauigkeiten. Durchgehend idiomatisch. Auf formaler Ebene größtenteils korrekt.

KR Texto 3B

Europas Verantwortung in Palästina

Die Anerkennung des palästinensischen Staates wäre ein wichtiger Schritt, der die Konfliktlösung erleichtern könnte.

Wenn wir einen Blick auf die Geschichte werfen, was wichtig ist, um die Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass der Ursprung des Konflikts zwischen Palästinensern und Israelis in Europa liegt. Dies mag wie eine abstruse Behauptung erscheinen, aber rufen wir uns die Geschehnisse in Erinnerung. Der erste Zionistenkongress, organisiert und geleitet von Theodor Herzl, dem Gründer des modernen Zionismus, fand im August des Jahres 1897 in Basel statt. Im Rahmen dieses Kongresses kam die Idee der Errichtung einer nationalen Heimstätte für die Juden Palästinas auf. 1917, nur wenige Jahre später, äußerte sich Großbritannien zugunsten der Gründung eines Judenstaates in Palästina, mittels der sogenannten Balfour-Deklaration, die auf dem Namen von Arthur James Balfour, dem damaligen Minister für Äußeres, beruht. Nicht weniger wichtig war die Verfolgung der Juden auf dem alten Kontinent, die ihren Anfang Ende des 19. Jahrhunderts im zaristischen Russland nahm, sich durch die Nazi-Besetzung Europas verschärfte und mit dem Holocaust ihren Höhepunkt erreichte. Tausende europäischer Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und der *Jewish Agency* als gelobtes und unbewohntes Land dargestellt wurde, und somit die Existenz des dort im eigenen Gebiet ansässigen palästinensischen Volkes leugnete.

Comentado [AS765]: in Palästina

Comentado [AS766]: die

Das Schicksal des palästinensischen Volkes wurde weit weg von seiner Heimat besiegelt. Die Teilung seines Gebietes im Jahre 1947 war der Versuch, ein europäisches Problem zu beseitigen. Dieser resultierte allerdings in der Schaffung eines weiteren Problems am Rande des damaligen internationalen Systems. In diesem Zusammenhang, in dem die Palästinafrage entstanden ist, ergibt es Sinn sich an die politische und historische Verantwortung der wichtigen europäischen Mächte zu erinnern. In Bezug auf die Gegenwart und im Hinblick auf die Zukunft gibt es aber viel mehr Gründe und Interessen, die Europa dazu bewegen sollten sich mehr zu beteiligen und eine führende Rolle in der Konfliktlösung zu übernehmen.

Comentado [AS767]: ,

Tatsächlich wird Europa eine beachtliche wirtschaftliche Bedeutung für die zwei Konfliktparteien beigemessen. Es ist einerseits der zweitgrößte Geldgeber der palästinensischen Autonomiebehörde und andererseits der wichtigste Handelspartner Israels. Trotzdem konnte Europa seine wirtschaftliche Bedeutsamkeit nicht entsprechend in der Politik umsetzen. Die Anerkennung des Staates Palästina könnte jedoch der erste Schritt in diese Richtung sein, die im Oktober des letzten Jahres auch schon Schweden und vor kurzem der Vatikan eingeschlagen haben. Diese Anerkennung könnte ebenso mit einer bedeutsamen politischen Unterstützung rechnen, denn bereits viele europäische Parlamente haben ihre jeweilige Regierung dazu aufgefordert diese Entscheidung zu treffen.

Die Anerkennung des palästinensischen Staates durch die europäischen Staaten wäre eine bedeutende Unterstützung für die Zwei-Staaten-Lösung, die vom israelischen Premierminister Netanyahu und seiner Regierung in Frage gestellt wurde. Gleichzeitig wäre die Anerkennung eine klare und deutliche politische Botschaft, die sich sowohl an Palästinenser als auch Israelis, mit dem Ziel, die derzeitige Situation voranzubringen, richtet.

Comentado [AS768]: ,

In einem entscheidenden Moment für diese Region, in der die Frustration über nichterfüllte Erwartungen eines politischen Wandels durch Radikalismus und Gewalt ersetzt wurde, würde sich Europa in seiner Unterstützung des palästinensischen Staates kohärent in Bezug auf seine politischen Grundsätze und bewusst über seine Verantwortung gegenüber dem palästinensischen Volk zeigen.

Comentado [AS769]: zu

Comentado [AS770]: A: geführt hat

Von Marwan Burini, Mitglied der diplomatischen Mission Palästinas in Spanien, ursprünglich erschienen am 28.Mai 2015 in der spanischen Tageszeitung *El País*.

KR Guía 3

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja
Kommentare:	

Rechtschreibung:
Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
- duden.de
Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:
Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?
- Estado palestino: für diesen Ausdruck habe ich zum einen den Begriff „Staat Palästina“ und zum Anderen „palästinensischer Staat“ gefunden. Nach weiteren Recherchen habe ich mich dazu entschieden die beiden Ausdrücke als Synonyme zu verwenden
- Primer Congreso Sionista Mundial: hier habe ich auf Wikipedia eine deutsche Entsprechung gefunden und in Paralleltexten geprüft ob sie in diesen ebenso verwendet wird
- Declaración Balfour: siehe oben
- Secretario de Relaciones Exteriores: bei der Übersetzung von diesem Ausdruck habe ich nach einer deutschen Entsprechung gesucht, die in Österreich verwendet wird und bin dabei auf „Minister für Äußeres“ gestoßen
- Agencia Judía: Hier habe ich in deutschsprachigen Texten zu diesem Thema am häufigsten die englische Bezeichnung „Jewish Agency“ gefunden.
- La perifera del sistema internacional de la época: für diesen Ausdruck habe ich nur schwer eine deutsche, idiomatische Variante gefunden

Kommentare:

Meine Herangehensweise an diesen Text war etwas anderes als bei den vorherigen zwei Hausübungen. Da ich nicht sehr vertraut war mit dem Thema, habe ich zunächst ein wenig recherchiert und mir einige Paralleltexte durchgelesen, was mir meines Erachtens das Übersetzen im Großen und Ganzen um einiges erleichtert hat.

MP Texto 1A

Der Tourismus: kein Thema.

Der wichtigste Wirtschaftszweig Andalusiens spielt keine Rolle im Wahlkampf der Provinz.

Comentado [AS771]: Z

Comentado [AS772]: L

Der Sektor verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit.

Von Esperanza Codina (Málaga), 6. März 2015

Comentado [AS773]: R

Der Tourismus in Andalusien läuft so gut, dass er beim Wahlkampf für die Regionalwahlen in der südspanischen Provinz praktisch kein Thema ist. Seine größte Schwachstelle ist jedoch die Saisonabhängigkeit, wozu nicht gerade positiv beiträgt, dass 38,3 % der Hotels (61 083 Hotelbetten) am südspanischen Küstenstreifen in der Nebensaison geschlossen bleiben. Die Zahl ist zwar im Vergleich zum Vorjahr ein wenig gesunken, aber unhaltbar, um den wichtigsten Wirtschaftszweig Andalusiens langfristig aufrecht zu erhalten. Der Sektor durchläuft eine Blütezeit, dank der Reiselust der ausländischen Besucher, aber vor allem dank der Erholung des spanischen Inlandsmarkts.

Comentado [AS774]: L (Wiederholung)

Comentado [AS775]: I: Die Prozentzahlen zwischen Hotels und Hotelbetten müssen nicht übereinstimmen.

Comentado [AS776]: R

2014 war für den Tourismus in Andalusien das beste Jahr seit Bestehen der Datenerfassung. Die Anzahl von Übernachtungen, der Indikator zur Bestimmung der aktuellen wirtschaftlichen Lage des Sektors, betrug 57 Millionen, und somit 5,7 % mehr als im Jahr 2013. Die Zahl der Übernachtungsgäste lag bei über 18 Millionen, und der Zustrom der Urlauber verteilte sich auf Besucher aus dem Ausland (die Mehrheit bilden Briten und Deutsche) und aus Spanien. Andalusien sticht besonders auf dem inländischen Markt hervor. Dieser wächst schneller als die konkurrierenden Urlaubsziele Spaniens und umfasst einen Marktanteil von 21,9 % der Übernachtungen. Damit steht er sehr im Vorteil gegenüber dem Zweitplatzierten, der Gemeinschaft Valencia (13,9 %).

Comentado [AS777]: I: „tirón“ geht etwas unter

Comentado [AS778]: A

Comentado [AS779]: A

Comentado [AS780]: L

Am besorgniserregendsten ist die enorme Abhängigkeit von der Hauptsaison. Wir können zwar nicht zaubern, aber Andalusien verfügt über das Material und die Möglichkeiten, hebt Gonzalo Fuentes hervor, Sekretär des Verbands für Handel, Hotel- und Gaststättengewerbe und Tourismus des Gewerkschaftsverbands CCOO in Andalusien. Er führt ein typisches, von Mitgliedern der Branche häufig verwendetes Beispiel an: dass man an einem andalusischen Strand Sonne tanken, und eine halbe Stunde später in der Sierra Nevada Ski fahren könne. Man könne aber auch Gebrauch machen vom breitgefächerten Angebot an Heil- und Schönheitsbehandlungen, oder schlicht und einfach das großartige Kulturerbe der Region genießen.

Comentado [AS781]: L

Comentado [AS782]: I

Comentado [AS783]: I: Satz fehlt

Hotelunternehmer Miguel Sánchez stimmt mit dieser Einschätzung überein und fordert zu einem verstärkten Einsatz an Werbemaßnahmen in den Vereinigten Staaten und Kanada auf, um noch mehr Touristen zu gewinnen. Wie Fuentes, hält auch er es für ein vorrangiges Ziel, aktiv gegen die Saisonabhängigkeit vorzugehen: Es wird viel geredet, aber wir müssen uns mit vollem Einsatz an die Arbeit machen, erläutert Sánchez.

Comentado [AS784]: G

Comentado [AS785]: -

Zur Aufrechterhaltung des Tourismussektors inmitten der spanischen Wirtschaftskrise trugen die ausländischen Touristen bei, die sich Spanien aus den Konfliktzonen der nordafrikanischen Mittelmeerstaaten ausgeliehen hatte. Im Mai 2013 änderte sich die Situation, und es begann ein Wiederanstieg von spanischen Urlaubern im eigenen Land, der bis heute anhält.

Diese positive Tendenz setzte sich im Januar fort, obwohl nicht alle spanischen Provinzen gleichermaßen davon profitierten. So erlitt zum Beispiel Córdoba einen leichten Rückgang von Besuchern gegenüber dem Jahr 2014, im Falle der Provinz Huelva war dieser noch ausgeprägter. Granada, Málaga und Sevilla hingegen konnten sehr hohe Anstiege verzeichnen. In Andalusien sind die Erwartungen an das Jahr 2015 sehr hoch. „So etwas ist seit vielen Jahren nicht mehr passiert“, erzählt Jorge González, der Geschäftsführer des Hotels AC Málaga Palacio, das für die Osterwoche bereits schon jetzt zu 80 % ausgebucht ist, und es gibt sogar schon Buchungen für Juli und August. „Was mir Sorge macht ist, ob wir das alles langfristig so aufrechterhalten können.“

Comentado [AS786]: z

Gute inhaltliche Wiedergabe und über weite Strecken sprachlich gut gelungen. Auch gute Anpassung an das Zielpublikum. Einige Probleme bei der Übersetzung kulturell geprägter Begriffe.

Der Tourismus Ä kein Thema

Der wichtigste Wirtschaftszweig Andalusiens spielt keine Rolle im Wahlkampf der südspanischen Region

Comentado [AS787]: .

Der Sektor verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit

Von Esperanza Codina (Málaga), 6. März 2015

Der Tourismus in Andalusien läuft so gut, dass er beim Wahlkampf für die Regionalwahlen praktisch kein Thema ist. Seine größte Schwachstelle ist jedoch die Saisonabhängigkeit, wozu nicht gerade positiv beiträgt, dass 38,3 % der Hotelbetten (61 083) am südspanischen Küstenstreifen in der Nebensaison nicht verfügbar sind. Die Zahl ist zwar im Vergleich zum Vorjahr ein wenig gesunken, aber unhaltbar, um den wichtigsten Wirtschaftszweig Andalusiens langfristig aufrechtzuerhalten. Der Sektor durchläuft eine Blütezeit, dank der Reiselust der ausländischen Besucher, aber vor allem dank der Erholung des spanischen Inlandsmarkts.

2014 war für den Tourismus in Andalusien das beste Jahr seit Bestehen der Datenerfassung. Die Anzahl von Übernachtungen, der Indikator zur Bestimmung der aktuellen wirtschaftlichen Lage des Sektors, betrug 57 Millionen, und somit 5,7 % mehr als im Jahr 2013. Die Zahl der Übernachtungsgäste lag bei über 18 Millionen, und diesen Wachstumsschub verdankte Andalusien Besuchern aus dem Ausland (die Mehrheit bilden Briten und Deutsche) wie auch aus dem Inland. Andalusien sticht besonders auf dem inländischen Markt hervor. Der Marktanteil der Region wächst schneller als der seiner Konkurrenz, die anderen Urlaubsziele Spaniens, und umfasst 21,9 % der Übernachtungen. Damit lässt Andalusien den Zweitplatzierten, die Region Valencia (13,9 %), weit hinter sich.

Am besorgniserregendsten ist die enorme Abhängigkeit von der Hauptsaison. *Wir können zwar nicht zaubern, aber Andalusien verfügt über das Material und die Möglichkeiten* hebt Gonzalo Fuentes hervor, Generalsekretär des Verbands für Handel, Hotel- und Gaststättengewerbe und Tourismus des Gewerkschaftsverbands CCOO in Andalusien. Er führt ein typisches, von Mitgliedern der Branche häufig verwendetes Beispiel an: dass man an einem andalusischen Strand Sonne tanken, und eineinhalb Stunden später in der Sierra Nevada Ski fahren könne. Man könne aber auch Gebrauch machen vom breitgefächerten Angebot an Heil- und Schönheitsbehandlungen, oder schlicht und einfach das großartige Kulturerbe der Region genießen. Das Angebot sei riesengroß und vielfältig.

Hotelunternehmer Miguel Sánchez stimmt mit dieser Einschätzung überein und fordert zu einem verstärkten Einsatz von Werbemaßnahmen in den Vereinigten Staaten und Kanada auf, um noch mehr Touristen zu gewinnen. Wie Fuentes hält auch er es für ein vorrangiges Ziel, aktiv gegen die Saisonabhängigkeit vorzugehen: *Es wird viel geredet, aber wir müssen uns mit vollem Einsatz an die Arbeit machen* erläutert Sánchez.

Zur Aufrechterhaltung des Tourismussektors inmitten der spanischen Wirtschaftskrise trugen die ausländischen Touristen bei, die sich Spanien aus den Konfliktzonen der nordafrikanischen Mittelmeerstaaten ausgeliehen hatte. Im Mai 2013 änderte sich die Situation, und es begann ein Wiederanstieg von spanischen Urlaubern im eigenen Land, der bis heute anhält.

Diese positive Tendenz setzte sich im Januar fort, obwohl nicht alle spanischen Provinzen gleichermaßen davon profitierten. So erlitt zum Beispiel Córdoba einen leichten Rückgang von Besuchern gegenüber dem Jahr 2014, im Falle der Provinz Huelva war dieser noch ausgeprägter. Granada, Málaga und Sevilla hingegen konnten sehr hohe Anstiege verzeichnen. In Andalusien sind die Erwartungen an das Jahr 2015 sehr hoch. „So etwas ist seit vielen Jahren nicht mehr passiert“, erzählt Jorge González, der Geschäftsführer des Hotels AC Málaga Palacio, das für die Osterwoche bereits schon jetzt zu 80 % ausgebucht ist, und es gibt sogar schon Buchungen für Juli und August. „Was mir Sorge macht, ist, ob wir das alles langfristig so aufrechterhalten können.“

MP Guía 1

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja/nein

Kommentare:

Der Text soll in einer Wirtschaftszeitung erscheinen, sich also an gebildetes und an Wirtschaft interessiertes Publikum wenden, das Wert auf Exaktheit und Zahlen legt. Deshalb habe ich in bei Übersetzung Begriffe wie *sComunidad valenciana* auch mit *Gemeinschaft Valencia* übersetzt, und nicht nur mit *Region Valencia*.

Zur Kohärenz des Originaltextes: Etwas verwirrend könnte evtl. die Tatsache sein, dass sich Titel, Untertitel und erster Satz auch auf die Regionalwahlen in Andalusien beziehen, diese danach aber kein Thema mehr im gesamten Text sind.

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

→ Word mit Autokorrektur, Internet

Kommentare:

-

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? → *Pons.eu, linguee.de, RAE, synonyme u.a. woxikon.de; Duden online; Wikipedia*

- **Titel: ni mentarlo**

Schwankte zwischen mehreren Optionen, entschied mich für: *Der Tourismus: kein Thema.*, da in diesem kleinen Wortspiel v.a. ausgedrückt wird, dass die Tourismusbranche gut läuft. Das Wort Thema wollte ich verwenden, da es um ein Wahlkampfthema geht. Ich denke, das ist auch das, was im spanischen Titel ausgedrückt werden soll.

- **un momento dulce**

Suche nach freier Übersetzung mit gleicher Bedeutung; süßer Moment im Deutschen nicht möglich. Entschieden habe ich mich für *sBlütezeit* als Hochphase einer wirtschaftlichen Entwicklung (passend zu einem Wirtschaftszweig)

- **Se toma el pulso al negocio**

Nachgeschaut bei linguee. *im die Stimmung zu ermitteln* passte meiner Meinung nach nicht genau zu *negocio* deshalb entschied ich mich für: *Bestimmung der aktuellen wirtschaftlichen Lage des Sektors.*

- **Donde Andalucía despunta**

Kein befriedigendes Ergebnis bei Pons.eu für *despuntar*; deshalb aus dem Zusammenhang erschlossen, übersetzt mit *hervorstechen*

- **Tiene producto y potencia**

sProdukt und Leistung/Leistungsfähigkeit im Deutschen nicht genau treffend, ich habe dies eher sinngemäß übersetzt, wollte es aber auch wenn möglich so ähnlich belassen; deshalb *sMaterial und Möglichkeiten* ich finde es gut, dass beide Wörter wie im Spanischen auch mit denselben Buchstaben anfangen.

- **secretario de la Federación de Comercio, Hostelería y Turismo de CCOO Andalucía**

Ich habe diesen Menschen gegoogelt und nachgeschaut, was CCOO bedeutet; Leider habe ich keine befriedigende deutsche Übersetzung gefunden. Übersetzt habe ich mit *Sekretär des Verbands für Handel, Hotel- und Gaststättengewerbe und Tourismus des Gewerkschaftsverbands CCOO in Andalusien*. Ich bin mir nach wie vor nicht sicher, ob *Sekretär* stimmt!

- **coincide en el diagnóstico**

übersetzt mit *Einschätzung*. Nachgeschaut auf pons.eu, aber alle anderen Begriffe empfand ich in diesem Falle nicht als stimmig (z.B. Analyse, Diagnose, Befund)

- **debemos meternos en harina**

nachgeschaut bei RAE unter *harina*. Ergebnis: *Empeñarse con mucho ahínco en una obra o empresa*. Ich habe außer *sich* in die Arbeit reinknien+ keine sprichwörtliche Entsprechung auf Deutsch gefunden, deshalb sinngemäß übersetzt mit *smit vollem Einsatz an die Arbeit machen*

- **los turistas extranjeros prestados**

übersetzt mit *die Touristen, die sich Spanien ausgeliehen* hatte. An diesem Satz musste ich lange herumfeilen*sich* hoffe, er ist verständlich.

- **ya alcanza el 80% de reservas**

übersetzt mit *zu 80 % ausgebucht*. Kleiner Zweifel blieb: ob es nur um Reservierungen geht, oder bereits Buchungen. Fand diese Übersetzung dennoch am deutlichsten.

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
----- keine Zweifel-----

Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive		
Deklination der Substantive und Pronomen		
Deklination der Adjektive		
Gebrauch der Präpositionen		
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive		
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)		
Konkordanz Subjekt . Verb		
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz		
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)		
Verben mit Präpositionen		
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)		

Kommentare:

MP Texto 2A

Eine Zeitreise ins Mittelalter durch 50 spanische Städte

Trotz verschiedenster Angriffe auf das historische und künstlerische Kulturerbe Spaniens, und der Tatsache, dass es vielerlei Höhen und Tiefen durchlebt hat, finden sich fast im gesamten Land Spuren aus Spaniens frühester Vergangenheit. Dennoch haben zweifelsohne all die Ereignisse aus der Zeit zwischen dem 5. Jahrhundert (mit dem Untergang des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas) . jene Epoche folglich, die wir als Mittelalter kennen . einen unvergleichlichen Reichtum an archäologischen Funden und Denkmälern mit sich gebracht. Durch Spanien zu reisen bedeutet eine ständige Begegnung mit beeindruckenden Werken aus dem Zeitalter der Romanik und Gotik; sowohl in Bezug auf Architektur, als auch auf Plastik und Malerei.

Dank dieses Kulturerbes, das auch heute weiter gepflegt und bewahrt wird, steht Spanien . nach Italien . zu Recht weltweit an zweiter Stelle der Länder mit den meisten Orten, die von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärt wurden. Überdies verfügt Spanien über mehr als 20 000 bedeutende Monumente, die sich über das ganze Land verteilen. Sucht man jedoch nach einem Identitätsmerkmal, das . neben der Sprache . allen autonomen Regionen Spaniens gemeinsam ist, so stößt man auf das Vermächtnis des Mittelalters. Zahlreiche Orte bewahren Relikte aus dieser Epoche, und viele Städte und Dörfer behalten ihre historische Altstadt so bei, wie sie einst ihre Vorfahren erbaut und bewohnt hatten.

In unserem Reisemagazin **Eine Zeitreise ins Mittelalter durch 50 spanische Städte** möchten wir dieses großartige Erbe unserer spanischen Kultur und Kunstschatze nun zum Ausdruck bringen. Dafür haben wir 50 Orte ausgewählt, die ein klares Beispiel sind für die Erhaltung unseres historischen Kulturerbes. Es handelt sich nur um eine kleine Auswahl, denn die Liste der Vorauswahl war so lang, dass man ein mehrbändiges Buch bräuhcte, um alle Orte darin aufzunehmen. Eine Zeitreise ins Mittelalter garantieren wir Ihnen jedenfalls bereits bei einem Besuch in ein Dutzend der aufgeführten Städte.

BAIONA

(Provinz Pontevedra, autonome Region Galicien)

Der spanische Seefahrer Martín Alonso Pinzón und seine Besatzung trafen am 1. März 1493 im Hafen von Baiona ein. Somit erfuhr der Ort als erster in Europa die Neuigkeiten, die der Seefahrer mitbrachte: Christoph Kolumbus habe über den westlichen Seeweg Indien erreicht und kehre nun mit mehreren Eingeborenen zurück, um eindeutige Beweise zu liefern. Jedes Jahr im März feiert die Stadt in den gepflasterten Straßen ihrer Altstadt Pinzóns Ankunft mit dem Fest **La Arribada** und im Hafen kann man das ganze Jahr über einen Nachbau seines Schiffes **La Pinta** besichtigen.

Vom Atlantik aus gesehen lässt sich der Umriss von Baiona als mittelalterlich beschreiben angesichts der dominierenden runden Silhouette der Festung **Monterreal**. Diese Burg wurde im 14. Jahrhundert am westlichen Ortsrand errichtet. Man geht davon aus, dass sich dort bereits eine frühere Befestigungsanlage aus dem 10. Jahrhundert befand. Heute dient die Festung als Parador Nacional, ein Hotel der staatlichen Hotelkette **Paradores de Turismo de España**. Baionas zweites wichtiges Monument aus dem Mittelalter ist die Stiftskirche **Santa María**, ein Bauwerk aus dem späten 12. Jahrhundert in romanischem Stil der Übergangszeit, das Einflüsse der Zisterzienser aufweist. Die Stiftskirche ist das Ergebnis der Beziehungen zu dem nahegelegenen Kloster der Gemeinde Oia. Einen Besuch dorthin sollte man sich ebenso nicht entgehen lassen.

Durchgehend korrekt und idiomatisch.

Comentado [AS788]: I: Übersetzungsauftrag

Comentado [AS789]: Ad, auch weiter unten

Comentado [AS790]: A: passt nicht zu *Erbe*

Comentado [AS791]: E: entweder Anführungszeichen oder Kursiv

Comentado [AS792]: L

MP Texto 2B

Eine Zeitreise ins Mittelalter durch 50 spanische Städte

Trotz verschiedenster Angriffe auf das historische und künstlerische Kulturerbe Spaniens, und der Tatsache, dass es vielerlei Höhen und Tiefen durchlebt hat, finden sich fast im gesamten Land Spuren aus Spaniens frühester Vergangenheit. Dennoch haben zweifelsohne all die Ereignisse aus der Zeit zwischen dem 5. Jahrhundert (mit dem Untergang des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas) . jene Epoche folglich, die wir als Mittelalter kennen . einen unvergleichlichen Reichtum an archäologischen Funden und Denkmälern mit sich gebracht. Durch Spanien zu reisen bedeutet eine ständige Begegnung mit beeindruckenden Werken aus dem Zeitalter der Romanik und Gotik; sowohl in Bezug auf Architektur, als auch auf Plastik und Malerei.

Comentado [AS793]: -

Dank dieses Kulturerbes, das auch heute weiter gepflegt und bewahrt wird, steht Spanien . nach Italien . zu Recht weltweit an zweiter Stelle der Länder mit den meisten Orten, die von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärt wurden. Überdies verfügt Spanien über mehr als 20 000 bedeutende Monumente, die sich über das ganze Land verteilen. Sucht man jedoch nach einem Identitätsmerkmal, das . neben der Sprache . allen autonomen Regionen Spaniens gemeinsam ist, so stößt man auf das Vermächtnis des Mittelalters. Zahlreiche Orte bewahren Relikte aus dieser Epoche, und viele Städte und Dörfer behalten ihre historische Altstadt so bei, wie sie einst ihre Vorfahren erbaut und bewohnt hatten.

In unserem Reiseführer *Eine Zeitreise ins Mittelalter durch 50 spanische Städte* möchten wir Ihnen dieses großartige Erbe der spanischen Kultur und Kunstschatze nun anschaulich machen. Dafür haben wir 50 Orte ausgewählt, die ein klares Beispiel sind für die Erhaltung des historischen Kulturerbes Spaniens. Es handelt sich nur um eine kleine Auswahl, denn die Liste der Vorauswahl war so lang, dass man ein mehrbändiges Buch bräuchte, um alle Orte darin aufzunehmen. Eine Zeitreise ins Mittelalter garantieren wir Ihnen jedenfalls bereits bei einem Besuch in ein Dutzend der aufgeführten Städte.

BAIONA

(Provinz Pontevedra, autonome Region Galicien)

Der spanische Seefahrer Martín Alonso Pinzón und seine Besatzung trafen am 1. März 1493 im Hafen von Baiona ein. Somit erfuhr der Ort als erster in Europa die Neuigkeiten, die der Seefahrer mitbrachte: Christoph Kolumbus habe über den westlichen Seeweg Indien erreicht und kehre nun mit mehreren Eingeborenen zurück, um eindeutige Beweise zu liefern. Jedes Jahr im März feiert die Stadt in den gepflasterten Straßen ihrer Altstadt Pinzóns Ankunft mit dem Fest *La Arribada*, und im Hafen kann man das ganze Jahr über einen Nachbau seines Schiffes *La Pinta* besichtigen.

Vom Atlantik aus gesehen lässt sich der Umriss von Baiona als mittelalterlich beschreiben angesichts der dominierenden kreisförmigen Silhouette der Festung *Monterreal*. Diese Burg wurde im 14. Jahrhundert am westlichen Ortsrand errichtet. Man geht davon aus, dass sich dort bereits eine frühere Befestigungsanlage aus dem 10. Jahrhundert befand. Heute dient die Festung als Parador Nacional, ein Hotel der staatlichen Hotelkette *Paradores de Turismo de España*. Baionas zweites wichtiges Monument aus dem Mittelalter ist die Stiftskirche *Santa María*, ein Bauwerk aus dem späten 12. Jahrhundert in romanisch-gotischem Stil, das Einflüsse der Zisterzienser aufweist. Die Stiftskirche ist das Ergebnis der Beziehungen zu dem nahegelegenen Kloster der Gemeinde Oia. Einen Besuch dorthin sollte man sich ebenso nicht entgehen lassen.

MP Guía 2

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Text: 50 ciudades españolas para viajar a la Edad Media

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja/nein

Kommentare:

Da der Text als deutschsprachiges Reisemagazin erscheint, habe ich . um Verwirrung zu vermeiden . zu Beginn im Vorwort die erste Person Plural des Originals nicht durchgängig beibehalten, sondern von *Spanien* gesprochen. Zum Teil habe ich kurze Erklärungen eingeführt, wenn nicht klar ist, ob jeder deutschsprachige Leser den geschichtlichen Hintergrund/die Personen/Orte kennt; z.B. *Der spanische Seefahrer Martín Alonso Pinzón*; Erklärung zu *Parador*

Zur Kohärenz des Originaltextes:
in sich stimmiger Aufbau

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

→ Word mit Autokorrektur, Internet

Kommentare:

-

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? → *Pons.eu, linguee.de, RAE, synonyme u.a. woxikon.de; Duden online; Wikipedia, http://www.spain.info/*

- **Titel:** Umformulierung war nicht so einfach, insbesondere wegen des *para* im Spanischen, das man im Deutschen nicht einfach mit *für* wiedergeben kann
- **vicisitudes y agresiones:** Höhen und Tiefen / Angriffe; nicht ganz eindeutig klar, was im Original gemeint ist; ich schwankte lange zwischen *Widerstände* und *Angriffe* für *agresiones*
- **riqueza arqueológica y monumental:** im Deutschen nicht so direkt wiederzugeben, da es keine zwei Adjektive wie im Spanischen gibt; deshalb umschrieben mit *Reichtum an archäologischen Funden und Denkmälern*
- **tanto arquitectónicas como escultóricas y pictóricas:** s.o.; Ich habe die Substantive verwendet
- **Ese legado ha merecido que España...:** schwierige Konstruktion, da nicht das Erbe, sondern Spanien aufgrund des Erbes verdient.; Man kann nicht sagen: Das Erbe hat es verdient/ist es würdig, dass Spanien deshalb habe ich es umschrieben (hoffentlich nicht zu frei) mit *Dank des Kulturerbes* steht Spanien zu Recht
- *el perfil de Baiona se define como medieval desde la rotunda silueta de la fortaleza de Monterreal:* se define ò desde ò ist eine Struktur, die ich so nicht kannte. Ich habe *dominierend* eingefügt, da ich es so interpretiere, dass

man die Sicht als mittelalterlich beschreiben kann, da diese Burg so den Blick dominiert, den man vom Atlantik aus hat (ich habe mir Fotos angeschaut)

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? *Cristóbal Colón regresaba* ð : befand er sich bereits auf dem Weg? Oder machte er sich erst auf den Weg, im Sinne von *würde zurückkehren?* kein Nachschlagewerk, sondern ich habe Muttersprachler gefragt, wie sie es verstehen.

Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive		
Deklination der Substantive und Pronomen		
Deklination der Adjektive		
Gebrauch der Präpositionen		
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive		
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)		
Konkordanz Subjekt . Verb		
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz		
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)		
Verben mit Präpositionen		
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)		

Kommentare:

MP Texto 3A

Europas Verantwortung in Palästina

Die Anerkennung von Palästina als Staat wäre ein wichtiger Schritt, der zur Lösung des Konflikts beitragen könnte

Wenn wir auf die Geschichte zurückblicken, was notwendig ist, um die Gegenwart zu verstehen, stellen wir fest, dass die Wurzeln des Konflikts zwischen Palästinensern und Israelis in Europa liegen. Diese Aussage mag zunächst verwirrend erscheinen; rufen wir uns jedoch die Tatsachen ins Gedächtnis. Der erste weltweite Zionistenkongress fand im August 1897 in Basel statt. Organisiert und geleitet wurde er von Theodor Herzl, dem Begründer des modernen Zionismus. Auf diesem Kongress wurde der Plan geschmiedet, in Palästina eine nationale Heimstätte für die Juden zu errichten. Wenige Jahre darauf, 1917, erklärte sich Großbritannien in der sogenannten *Balfour-Deklaration*, benannt nach dem damaligen britischen Außenminister Arthur James Balfour, einverstanden mit der Gründung eines Judenstaates in Palästina. Mindestens ebenso bedeutend war die Judenverfolgung in Europa, mit der das Russische Kaiserreich Ende des 19. Jahrhunderts begonnen hatte, und die unter der Besetzung Europas durch die Nazis im Holocaust gipfelte. Tausende europäische Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das ihnen durch die zionistische Bewegung und die Einwanderungsorganisation des Staates Israel, die *Jewish Agency*, als menschenleeres, Gelobtes Land vorgestellt wurde; die Existenz der palästinensischen Bevölkerung in ihrem eigenen Land wurde dabei ignoriert.

Comentado [AS794]: L

Comentado [AS795]: L: Damals gab es noch keinen Staat Israel

Comentado [AS796]: R

Über das Schicksal seiner Bevölkerung entschied man fernab von Palästina. Mehr noch, die Aufteilung seines Gebiets im Jahre 1947, die dazu dienen sollte, ein europäisches Problem zu beseitigen, schuf ein neues Problem am Rande des internationalen politischen Systems jener Zeit. In diesem Zusammenhang, in dem die Palästina-Frage entstand, ist es wichtig, sich der politischen und historischen Verantwortung der großen europäischen Mächte zu entsinnen. Aber vom gegenwärtigen Standpunkt aus betrachtet und im Hinblick auf die Zukunft existieren noch viel mehr Gründe, wie auch Vorteile, die für Europa einen Anreiz darstellen sollten, sich in höherem Maße an der Lösung des Nahostkonflikts zu beteiligen und eine aktivere politische Rolle zu übernehmen.

Comentado [AS797]: C: Bezug?

Comentado [AS798]: L

In der Tat hat Europa eine ansehnliche wirtschaftliche Bedeutung auf beiden Seiten des Konflikts. Es ist der zweitgrößte Geldgeber für die palästinensische Autonomiebehörde und der wichtigste Handelspartner von Israel. Dennoch konnte Europa bisher seine bedeutende wirtschaftliche Rolle nicht in gleicher Weise auf politischer Ebene umsetzen. Die Anerkennung des Staates Palästina kann ein erster Schritt in diese Richtung sein, indem Europa dem Weg folgt, den Schweden im Oktober letzten Jahres, und erst kürzlich der Vatikan eingeschlagen haben. Diese Anerkennung würde auch großen politischen Anklang finden, denn viele europäische Parlamente haben ihrer jeweiligen Regierung gegenüber dringliche Anerkennungsempfehlungen ausgesprochen.

Comentado [AS799]: Z

Würden die europäischen Staaten Palästina als Staat anerkennen, wäre dies ein sehr bedeutsames Zeichen der Unterstützung einer Zweistaatenlösung, die Israels Ministerpräsident Netanjahu selbst, wie auch seine Regierung, infrage stellen. Gleichzeitig wäre es eine klare und überzeugende politische Botschaft hinsichtlich der

Entschärfung der gegenwärtigen Situation, sowohl an die Palästinenser als auch an die Israelis.

Gerade zu einem für Palästina so entscheidenden Zeitpunkt, an dem der Frust über die enttäuschten Erwartungen, die man mit der politischen Aufbruchsstimmung verbunden hat, zu einem vermehrtem Aufkommen von Radikalismus und Gewalt geführt hat, würde Europa mit der Befürwortung eines Palästinenserstaates beweisen, dass es seinen politischen Grundsätzen treu ist, und dass es sich seiner Verantwortung gegenüber dem palästinensischen Volk bewusst ist.

Comentado [AS800]: G

Comentado [AS801]: Z

Von Marwan Burini, Mitglied der diplomatischen Mission Palästinas in Spanien, ursprünglich erschienen am 28.Mai 2015 in der spanischen Tageszeitung El País.

Inhaltlich praktisch fehlerfrei. Vereinzelt lexikalische und formale Probleme. Eine großartige Leistung!

MP Texto 3B

Europas Verantwortung in Palästina

Die Anerkennung von Palästina als Staat wäre ein wichtiger Schritt, der zur Lösung des Konflikts beitragen könnte

Comentado [AS802]: .

Wenn wir auf die Geschichte zurückblicken, was notwendig ist, um die Gegenwart zu verstehen, stellen wir fest, dass die Wurzeln des Konflikts zwischen Palästinensern und Israelis in Europa liegen. Diese Aussage mag zunächst verwirrend sein; halten wir uns jedoch die Tatsachen vor Augen. Der erste weltweite Zionistenkongress fand im August 1897 in Basel statt. Organisiert und geleitet wurde er von Theodor Herzl, dem Begründer des modernen Zionismus. Auf diesem Kongress wurde der Plan geschmiedet, in Palästina eine nationale Heimstätte für die Juden zu errichten. Wenige Jahre darauf, 1917, erklärte sich Großbritannien in der sogenannten *Balfour-Deklaration*, benannt nach dem damaligen britischen Außenminister Arthur James Balfour, einverstanden mit der Gründung eines Judenstaates in Palästina. Mindestens ebenso bedeutend war die Judenverfolgung in Europa, mit der das Russische Zarenreich Ende des 19. Jahrhunderts begonnen hatte, und die unter der Besetzung Europas durch die Nazis im Holocaust gipfelte. Tausende europäische Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das ihnen durch die zionistische Bewegung und die Einwanderungsorganisation *Jewish Agency for Israel*, als das menschenleere, „Gelobte Land“ vorgestellt wurde; die Existenz der palästinensischen Bevölkerung in ihrem eigenen Land wurde dabei ignoriert.

Über das Schicksal seiner Bevölkerung entschied man fernab von Palästina. Mehr noch, die Aufteilung Palästinas im Jahre 1947, die dazu dienen sollte, ein europäisches Problem zu beseitigen, schuf ein neues Problem am Rande des internationalen politischen Systems jener Zeit. In diesem Zusammenhang, in dem die Palästina-Frage entstand, ist es wichtig, sich der politischen und historischen Verantwortung der großen europäischen Mächte zu entsinnen. Aber vom gegenwärtigen Standpunkt aus betrachtet und im Hinblick auf die Zukunft existieren noch viel mehr Gründe, wie auch Interessen, die für Europa einen Anreiz darstellen sollten, sich in höherem Maße an der Lösung des Nahostkonflikts zu beteiligen und eine aktivere politische Rolle zu übernehmen.

In der Tat hat Europa eine ansehnliche wirtschaftliche Bedeutung auf beiden Seiten des Konflikts. Es ist der zweitgrößte Geldgeber für die palästinensische Autonomiebehörde und der wichtigste Handelspartner von Israel. Dennoch konnte Europa bisher seine bedeutende wirtschaftliche Rolle nicht in gleicher Weise auf politischer Ebene umsetzen. Die Anerkennung des Staates Palästina kann ein erster Schritt in diese Richtung sein, indem Europa dem Weg folgt, den Schweden im Oktober letzten Jahres und erst kürzlich der Vatikan eingeschlagen haben. Diese Anerkennung würde auch großen politischen Anklang finden, denn viele europäische Parlamente haben ihrer jeweiligen Regierung gegenüber dringliche Anerkennungsempfehlungen ausgesprochen.

Würden die europäischen Staaten Palästina als Staat anerkennen, wäre dies ein sehr bedeutsames Zeichen der Unterstützung einer Zweistaatenlösung, die Israels Ministerpräsident Netanjahu selbst, wie auch seine Regierung, infrage stellen. Gleichzeitig wäre es eine klare und überzeugende politische Botschaft hinsichtlich der

Entschärfung der gegenwärtigen Situation, sowohl an die Palästinenser als auch an die Israelis.

Gerade zu einem für Palästina so entscheidenden Zeitpunkt, zu dem der Frust über die enttäuschten Erwartungen, die man mit der politischen Aufbruchsstimmung verbunden hat, zu einem vermehrtem Aufkommen von Radikalismus und Gewalt geführt hat, würde Europa mit der Befürwortung eines Palästinenserstaates beweisen, dass es seinen politischen Grundsätzen treu ist und dass es sich seiner Verantwortung gegenüber dem palästinensischen Volk bewusst ist.

Von Marwan Burini, Mitglied der diplomatischen Mission Palästinas in Spanien, ursprünglich erschienen am 28.Mai 2015 in der spanischen Tageszeitung El País.

MP Guía 3

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen Hausarbeit 3

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja/nein

Kommentare:

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Word mit Autokorrektur, Duden online

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

→ Pons.eu, linguee.de, RAE, synonyme u.a. woxikon.de; Duden online; Wikipedia, Parallelliteratur im Internet

Untertitel: À es un importante paso que puede ayudar: ist/wäre / kann/könnte?

se fraguó la idea:

Entschieden für sPlan schmieden%da die Idee ja bereits existierte

el viejo continente: Europa

la Rusia Zarista: nachgeschaut auf Wikipedia unter szaristisches Russland%danach entschieden für das Russische Kaiserreich aufgrund der gefundenen Erklärung

la Agencia Judía de colonización: keine deutsche Entsprechung gefunden, deshalb die wohl gebräuchliche engl. Bezeichnung gewählt

el pueblo palestino: eigentlich die Bevölkerung in Palästina; hier wohl gemeint, die arabische / heute: die palästinensische Bevölkerung

buscaba subsanar un problema europeo, creando otro: aktiv oder passiv gemeint? Indem ein anderes geschaffen wurde, wobei ein anderes entstand??

Möglichst neutral gelassen mit sdie Aufteilung schuf ein neues Problem..%

la periferia del sistema internacional de la época: deutsche Entsprechung verständlich? Habe verschiedene Leute (Geographie und Politikwissenschaft) gefragt; dann entschieden für sam Rande des internationalen politischen Systems jener Zeit%

Europa goza de un notable peso económico: sgoza%mit sgenießen%zu übersetzen, fand ich zu positiv und im Deutschen nicht stimmig; um aber der spanischen Version noch gerecht zu werden, habe ich snotable%mit sansehnlich% übersetzt; speso económico%auch nicht als sGewicht%zu übersetzen; deshalb entschieden für: **Es** hat Europa eine ansehnliche wirtschaftliche Bedeutung%

estatura económica: zwar klar, was gemeint ist, aber nicht so leicht, eine deutsche Entsprechung für %estatura+zu finden; entschieden für swirtschaftliche Rolle%da dies meiner Meinung nach der spanischen Version am nächsten kommt

un respaldo muy significativo: entschieden für %ein Zeichen der Unterstützung+, da Unterstützung allein nicht richtig passte

los aires de cambio político: nach langem Hin und Her entschieden für politische Aufbruchsstimmung; da es m.E. gut in den Zusammenhang passt, und ich denke, dass der Autor dies damit meint;

insgesamt war der gesamte letzte Abschnitt eine Herausforderung; ich hätte ihn gerne in zwei Sätze aufgesplittet, dies ist mir aber nicht gelungen.

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive		
Deklination der Substantive und Pronomen		
Deklination der Adjektive		
Gebrauch der Präpositionen		
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive		
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)		
Konkordanz Subjekt . Verb		
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz		
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)		
Verben mit Präpositionen		
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)		

Kommentare:

Der Tourismus wird gar nicht erwähnt

Der Hauptsektor Andalusiens blieb im Wahlkampf unbeachtet.

Der Sektor verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisons Abhängigkeit.

Esperanza Codina (Málaga), 6 MAR 2015



Die Tourismusbranche funktioniert in Andalusien so gut, dass sie im Wahlkampf fast unbeachtet blieb. Der größte Stolperstein des Tourismus ist die Saisons Abhängigkeit; dass an den Küstengebieten in der Nebensaison 38,3% (61.083) der Hotelanlagen nicht zur Verfügung stehen macht das Geschäft nicht einfacher. Die Zahlen sind etwas niedriger als im Jahr 2014 jedoch unhaltbar um den Hauptsektor Andalusiens zu erhalten. Der Sektor erlebt gerade einen leichten Aufschwung dank des guten Benehmens der ausländischen Besucher und, vor allem, dank dem Aufwärtstrend des Inlandmarktes.

2014 war das beste Jahr seit es die Registrierungen gibt. Die Übernachtungen, der Hauptindikator dafür ob der Sektor floriert oder nicht, erreichten die 57 Millionen . Marke. Das sind 5,7% mehr als im Jahr 2013. Es waren mehr als 18 Millionen Übernachtungsgäste und der Ansturm kam sowohl von ausländischen (hauptsächlich aus Großbritannien und Deutschland) sowie auch von inländischen Touristen. Es ist der der inländische Markt in dem Andalusien überragt: er wächst stärker als der anderer Urlaubsziele Spaniens und macht insgesamt 21,9% der Übernachtungen aus. Somit lässt er den Zweitplatzierten, Valencia mit 13,9%, weit hinter sich.

Besonders Besorgnis erregend ist die große Abhängigkeit der Hauptsaison. „Man kann nicht zaubern, aber Andalusien hat die richtigen Mittel es zu schaffen“, betont Gonzalo Fuente, der Sekretär des Verbandes für Handel, Hotelgewerbe und Tourismus des sCCOO Andalucía. Er bringt ein in diesem Bereich immer wieder aufkommendes Beispiel: man kann an einem andalusischen Strand die Sonne genießen und eine halbe Stunde später schon in der Sierra Nevada Skifahren. Man kann aber auch aus der großen Auswahl Gesundheits- und Schönheitsbehandlungen eine auswählen,

Comentado [AS803]: G

Comentado [AS804]: R

Comentado [AS805]: Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?

Comentado [AS806]: G: Wann war die Wahl?

Comentado [AS807]: R (Wiederholung)

Comentado [AS808]: L

Comentado [AS809]: Z

Comentado [AS810]: Vermeiden Sie die Wiederholung unhaltbar / erhalten

Comentado [AS811]: Z

Comentado [AS812]: I

Comentado [AS813]: A

Comentado [AS814]: A

Comentado [AS815]: Z

Comentado [AS816]: Z

Comentado [AS817]: R

Comentado [AS818]: R, auch an anderen Stellen

Comentado [AS819]: Z

Comentado [AS820]: A: etwas unklar

Comentado [AS821]: C

Comentado [AS822]: R

Comentado [AS823]: L

Comentado [AS824]: Ad

Comentado [AS825]: A

Comentado [AS826]: I

Comentado [AS827]: G: Wort fehlt

oder das immense Kulturerbe der Region genießen. Das Angebot ist sehr groß und vielfältig.

Der Hotelier Miguel Sánchez stimmt den Diagnosen zu und fordert dazu auf, die Werbemaßnahmen in den USA und in Kanada zu verstärken um mehr Touristen anzuziehen. Gleich wie Fuentes erachtet er es als wesentlich, aktiv gegen die Saison Abhängigkeit zu kämpfen. Man spricht zwar darüber, aber wir müssen in die Gänge kommen% verdeutlicht Sánchez.

Es waren die ausgeliehenen Touristen aus Konfliktzonen an der südlichen Küste des Mittelmeers, die dazu beigetragen haben, den Sektor während der Krise aufrechtzuerhalten, bis sich die Situation im Mai 2013 änderte und der Anstieg an spanischen Touristen begann, der bis jetzt nicht aufgehört hat.

Der Aufwärtstrend hat sich im Januar fortgesetzt, auch wenn nicht alle Regionen gleich stark davon profitiert haben. Córdoba zum Beispiel hat einen leichten Rückgang im Vergleich zum Jahr 2014 erlebt der noch deutlicher in Huelva und Granada war. Málaga und Sevilla hingegen verzeichneten einen deutlichen Anstieg. Die Erwartungen in Andalusien für das Jahr 2015 sind groß. Das ist seit vielen Jahren nicht mehr passiert% erzählt Jorge González, der Direktor des Hotels Málaga Palacio% welches jetzt schon 80% der Reservierung für Ostern verbuchen kann. Auch für Juli und August gibt es bereits Buchungen. Das was mich beunruhigt ist, ob wir das so beibehalten können%.

Inhalt und Wortwahl über weite Strecken korrekt. Probleme vor allem im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung.

Comentado [AS828]: Z

Comentado [AS829]: R (Wiederholung)

Comentado [AS830]: Z

Comentado [AS831]: E

Comentado [AS832]: Z

Comentado [AS833]: I

Comentado [AS834]: I: zweideutig

Comentado [AS835]: Z

Der Tourismus wird gar nicht erwähnt Der Hauptsektor Andalusiens bleibt im Wahlkampf unbeachtet. Der Sektor verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit.

Esperanza Codina (Málaga), 6 MAR 2015



Die Tourismusbranche funktioniert in Andalusien so gut, dass sie im Wahlkampf für die Regionalwahl am 22. März fast unbeachtet bleibt. Der größte Stolperstein des Tourismus ist die Saisonabhängigkeit; dass an den Küstengebieten in der Nebensaison 38,3 % (61.083) der Betriebe nicht zur Verfügung stehen, macht das Geschäft nicht einfacher. Die Zahlen sind etwas niedriger als im Jahr 2014, jedoch unhaltbar um den Hauptsektor Andalusiens aufrechtzuerhalten. Der Sektor erfährt gerade einen kleinen Aufschwung, dank der erhöhten Kaufkraft der ausländischen Besucher und, vor allem, dank dem Aufwärtstrend des Inlandmarktes.

2014 war das beste Jahr, seit Beginn der Aufzeichnungen. Die Übernachtungen, der Hauptindikator dafür, ob der Sektor floriert oder nicht, erreichten die 57 Millionenmarke. Das sind 5,7 % mehr als im Jahr 2013. Es waren mehr als 18 Millionen Übernachtungsgäste und der Ansturm kam sowohl von ausländischen (hauptsächlich aus Großbritannien und Deutschland) sowie auch von inländischen Touristen. Es ist der inländische Markt, in dem Andalusien überragt: er wächst stärker als der anderer Urlaubsziele Spaniens und macht insgesamt 21,9 % der Übernachtungen aus. Somit lässt er den Zweitplatzierten, Valencia mit 13,9 %, weit hinter sich.

Besonders Besorgnis erregend ist die große Abhängigkeit der Branche von der Hauptsaison. „Man kann nicht zaubern, aber Andalusien hat die richtigen Mittel, diese Problem zu meistern“, betont Gonzalo Fuentes, Generalsekretär des Verbandes für Handel, Hotelgewerbe und Tourismus der Gewerkschaft Comisiones Obreras en Andalucía. Er bringt ein in diesem Bereich häufig verwendetes Beispiel: man kann an einem andalusischen Strand die Sonne genießen und eineinhalb Stunden später schon in der Sierra Nevada Skifahren. Man kann aber auch aus der großen Auswahl

Comentado [AS836]: L: Hotelbetten

Comentado [AS837]: Z: ,

Comentado [AS838]: I: ein Hoch

Comentado [AS839]: A: Ausgabenfreudigkeit

Comentado [AS840]: Z: -

Comentado [AS841]: R: 57-Millionen-Marke

Comentado [AS842]: -

Comentado [AS843]: G: dieses

Comentado [AS844]: Z: “,

an Gesundheits- und Schönheitsbehandlungen eine aussuchen, oder das immense Kulturerbe der Region genießen. Das Angebot ist sehr groß und vielfältig.

Der Hotelier Miguel Sánchez stimmt den Diagnosen zu und fordert dazu auf, die Werbemaßnahmen in den USA und in Kanada zu verstärken, um mehr Touristen anzuziehen. Gleich wie Fuentes erachtet er es als wesentlich, aktiv gegen die Saisonabhängigkeit zu kämpfen. sMan spricht zwar darüber, aber wir müssen in die Gänge kommen%o verdeutlicht Sánchez.

Es waren die sausgeliehen% Touristen aus Konfliktzonen an der südlichen Küste des Mittelmeers, die dazu beigetragen haben, den Sektor während der Krise aufrechtzuerhalten, bis sich die Situation im Mai 2013 änderte und der Anstieg an spanischen Touristen begann, der bis jetzt nicht aufgehört hat.

Der Aufwärtstrend hat sich im Januar fortgesetzt, auch wenn nicht alle Regionen gleich stark davon profitiert haben. Córdoba zum Beispiel hat einen leichten Rückgang im Vergleich zum Jahr 2014 erlebt, der noch deutlicher in Huelva war. Granada, Málaga und Sevilla hingegen verzeichneten einen deutlichen Anstieg. Die Erwartungen in Andalusien für das Jahr 2015 sind groß. sDas ist seit vielen Jahren nicht mehr passiert%o erzählt Jorge González, der Direktor des Hotels sMálaga Palacio%o das für die Osterwoche bereits zu 80 % ausgebucht ist. Auch für Juli und August gibt es bereits Buchungen. sDas was mich beunruhigt ist, ob wir das so beibehalten können%o fügt González hinzu.

Comentado [AS845]: Z: , was mich beunruhigt,

PT Guía 1

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja
---------------------------------	---------------

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Duden, Rae, Pons, Woxikon, Wikipedia.

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Pasa inadvertida en la campaña electoral
plazas hoteleras
el tirón
tiene producto y potencia
operaciones cerradas

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

Blieb im Wahlkampf unbeachtet
Hotelanlagen
Ansturm

Hat die richtigen Mittel

Gibt es bereits Buchungen (war ,mir nicht sicher ob das Hotel bereits ausgebucht ist oder ob es bereits Reservierungen gibt . habe aber nichts konkretes dazu gefunden)

--ich fand diese Lösungen, in Berücksichtigung auf den Kontext, am besten--

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Rae, Pons, Wikipedia.

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

PT Texto 2A

50 spanische Städte die sie ins Mittelalter zurückversetzen

Obwohl unser historisches und künstlerisches Erbe jegliche Art von schlimmen Ereignissen und Angriffen durchgemacht hat, gibt es fast in ganz Spanien Spuren von unserer entferntesten Vergangenheit. Alle Geschehnisse die sich zwischen dem 5. Jhd. (mit dem Untergang des römischen Reiches) und dem 15. Jhd. (nach der Entdeckung Amerikas) ereignet haben, also die Epoche die heute als Mittelalter bekannt ist, sind enorm und unvergleichlich und von großem archäologischen Wert. Das Reisen durch unser Land verspricht eine ständige Entdeckung von beeindruckenden romanischen und gotischen Werken . sowohl in der Architektur und in der Plastik als auch in der Malerei.

Diesem bis heute erhaltenen Erbe hat Spanien es zu verdanken, dass es nach Italien, das zweite Land weltweit mit den meisten, von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärten Orten ist. Zudem hat Spanien mehr als 20.000 bedeutende Sehenswürdigkeiten die aufs ganze Land verteilt sind. Wenn man, abgesehen von der Sprache, ein Identitätsmerkmal Spaniens sucht, das man in allen Ortschaften wiederfinden kann, dann kann man das Erbe aus dem Mittelalter anführen. In zahlreichen Ortschaften sind Reste aus dem Mittelalter erhalten und es gibt viele Städte und Dörfer in denen der historische Ortskern immer noch so, wie ihn ihre weiten Vorfahren gebaut hatten, erhalten ist.

Im Reisemagazin *50 ciudades españolas para viajar a la Edad Media* möchten wir dieses enorme Kultur- und Kunsterbe, anhand von 50 ausgewählten Ortschaften, präsentieren. Sie alle sind ein deutliches Beispiel für die Erhaltung des historischen Erbes. Es ist eine kleine Auswahl, da die Liste bei der Vorauswahl so lang war, dass es eine Ausgabe sehr großen Umfangs gebraucht hätte, um sie alle anzuführen. In jedem Fall versichern wir Ihnen, auch schon mit dem Besuch von nur etwa einem Dutzend der Ortschaften die in diesem Magazin angeführt werden, eine Rückreise ins Mittelalter.

BAIONA

Martín Alonso Pinzón und seine Schiffsmannschaft erreichten Baiona (Provinz Pontevedra) am 1. März 1493. Sie fuhren in den Hafen von Baiona ein und die Ortschaft war die Erste in Europa, die die Neuigkeiten die der Seefahrer mitbrachte erfuhr: Christoph Kolumbus hatte Indien über die westliche Route erreicht. Er war zurückgekehrt und hatte einige Indianer mitgebracht, um eindeutige Beweise des Ereignisses zu liefern. Jedes Jahr im März feiert man auf den gepflasterten Straßen im historischen Zentrum von Baiona das *Arribada* Fest, die Rückkehr der Pinta von ihrer Entdeckungsfahrt unter Christoph Kolumbus. Im Hafen kann man das ganze Jahr über einen Nachbau der Pinta besichtigen.

Vom Atlantik aus zeichnet sich das mittelalterliche Profil von Baiona ab. Zum einen sieht man die runde Silhouette der Festung von Montreal, einem im 14. Jhd. an der westlichen Grenze der Ortschaft erbauten Schloss, wo man glaubte, dass es bereits im 10. Jhd. eine Festung gegeben hatte. Jetzt befindet sich in der Festung einer der *Paradores de España* ein staatliches Hotel. Zum anderen eine weitere wichtige Sehenswürdigkeit aus dem Mittelalter, die Stiftskirche Santa Maria, die Ende des 12. Jhd. erbaut wurde. Sie wurde in einem romanischen Übergangsstil, mit Zisterzienser Einflüssen, erbaut. Sie war das Resultat der Beziehung mit dem nahegelegenen Kloster von Oia, einer weiteren unumgängliche Sehenswürdigkeit.

Inhaltlich korrekt und über weite Strecken idiomatisch. Die meisten Fehler beziehen sich auf normative Aspekte wie Zeichensetzung (Kommata) und Grammatik.

Comentado [AS846]: R

Comentado [AS847]: Tk / Z

Comentado [AS848]: Ad, auch weiter unten

Comentado [AS849]: G

Comentado [AS850]: C: Verbindung zum Satz davor

Comentado [AS851]: Z

Comentado [AS852]: Z

Comentado [AS853]: A

Comentado [AS854]: G

Comentado [AS855]: Z

Comentado [AS856]: Z

Comentado [AS857]: L

Comentado [AS858]: Z

Comentado [AS859]: A

Comentado [AS860]: I: Übersetzungsauftrag

Comentado [AS861]: I: Übersetzung?

Comentado [AS862]: Z

Comentado [AS863]: L

Comentado [AS864]: A

Comentado [AS865]: Z

Comentado [AS866]: R

Comentado [AS867]: Z

Comentado [AS868]: A

Comentado [AS869]: L

Comentado [AS870]: L

Comentado [AS871]: G

Comentado [AS872]: G

Comentado [AS873]: L

Comentado [AS874]: A

Comentado [AS875]: Verbinden Sie diese beiden Sätze, um die Aneinanderreihung von Hauptsätzen zu vermeiden.

PT Texto 2B

50 spanische Städte, die Sie ins Mittelalter zurückversetzen

Obwohl Spaniens historisches und künstlerisches Erbe jegliche Art von schlimmen Ereignissen und Angriffen durchgemacht hat, gibt es fast in ganz Spanien Spuren aus dessen entferntesten Vergangenheit. Trotzdem sind alle Geschehnisse, die sich zwischen dem 5. Jhd. (mit dem Untergang des römischen Reiches) und dem 15. Jhd. (nach der Entdeckung Amerikas) ereignet haben, also die Epoche, die heute als Mittelalter bekannt ist, von großem und unvergleichbarem archäologischem Wert. Das Reisen durch unser Land verspricht eine ständige Entdeckung von beeindruckenden romanischen und gotischen Werken . sowohl in der Architektur und in der Plastik als auch in der Malerei.

Diesem bis heute erhaltenen Erbe, hat Spanien es zu verdanken, dass es nach Italien das zweite Land weltweit mit den meisten von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärten Orten ist. Zudem hat Spanien mehr als 20.000 bedeutende Sehenswürdigkeiten, die aufs ganze Land verteilt sind. Wenn man, abgesehen von der Sprache, ein Identitätsmerkmal Spaniens sucht, das man in allen Orten wiederfinden kann, dann kann man das Erbe aus dem Mittelalter anführen. In zahlreichen Ortschaften sind Reste aus dem Mittelalter erhalten und es gibt viele Städte und Dörfer, in denen der historische Ortskern immer noch so, wie ihn ihre Vorfahren gebaut hatten, erhalten ist.

Im Reiseführer 50 spanische Städte, die Sie ins Mittelalter zurückversetzen möchten wir dieses enorme Kultur- und Kunsterbe anhand von 50 ausgewählten Ortschaften präsentieren. Sie alle sind ein deutliches Beispiel für die Erhaltung des historischen Erbes. Es ist eine kleine Auswahl, da die Liste im Auswahlverfahren so lang war, dass es eine Ausgabe sehr großen Umfangs gebraucht hätte, um sie alle anzuführen. In jedem Fall garantieren wir Ihnen, auch schon mit dem Besuch von nur etwa einem Dutzend der Ortschaften, die in diesem Reiseführer angeführt werden, eine Rückreise ins Mittelalter.

BAIONA

Martín Alonso Pinzón und seine Schiffsmannschaft erreichten Baiona (Provinz Pontevedra) am 1. März 1493. Sie fuhren in den Hafen von Baiona ein und die Ortschaft war die erste in Europa, die die Neuigkeiten, die der Seefahrer mitbrachte, erfuhr: Christoph Kolumbus hatte Indien über die westliche Route erreicht. Er war zurückgekehrt und hatte einige Indianer mitgebracht, um eindeutige Beweise des Ereignisses zu liefern. Jedes Jahr im März feiert man auf den gepflasterten Straßen im historischen Zentrum von Baiona das sArribada Fest, die Rückkehr der Pinta von ihrer Entdeckungsfahrt unter Christoph Kolumbus. Im Hafen kann man das ganze Jahr über einen Nachbau der Pinta besichtigen.

Vom Atlantik aus zeichnet sich, das vom Mittelalter geprägte Profil von Baiona ab. Zum einen sieht man die kreisförmige Festungsanlage von Monterreal, einem im 14. Jhd. an der westlichen Grenze der Ortschaft erbauten Burg, an jener Stelle an der man glaubte, dass es bereits im 10. Jhd. eine Festung gegeben hatte. Jetzt befindet sich in der Festung einer der sParadores de España ein staatliches Hotel. Zum anderen sieht man eine weitere wichtige Sehenswürdigkeit aus dem Mittelalter, die Stiftskirche Santa Maria, die Ende des 12. Jhd. erbaut wurde. Sie wurde in einem romanisch- gotischen Übergangsstil, mit zisterziensischen Einflüssen, erbaut und war das Resultat der Beziehung mit dem nahegelegenen Kloster von Oia, einer weiteren unumgängliche Sehenswürdigkeit.

Comentado [AS876]: Tk: z.B. 50 spanische Städte für eine Zeitreise ins Mittelalter

Comentado [AS877]: G: entferntester

Comentado [AS878]: C: Jedoch sind besonders die

Comentado [AS879]: Römischen

Comentado [AS880]: Ad: Spanien

Comentado [AS881]: Z (Konsequenz aus falscher Korrektur):-

Comentado [AS882]: Z (Konsequenz aus falscher Korrektur):-

Comentado [AS883]: Z:-

Comentado [AS884]: Z (Konsequenz aus falscher Korrektur): -

Comentado [AS885]: L: Regionen

Comentado [AS886]: eigentlich: ihre Bewohner im Mittelalter

Comentado [AS887]: siehe oben

Comentado [AS888]: Z: -

Comentado [AS889]: L: ursprüngliche Liste

Comentado [AS890]: Z:-

Comentado [AS891]: A: wirkt Baiona auch heute noch mittelalterlich.

Comentado [AS892]: G: einer

Comentado [AS893]: Z: ,

Comentado [AS894]: G: von

Comentado [AS895]: glaubt

Comentado [AS896]: dort

Comentado [AS897]: A: findet

PT Guía 2

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja

Kommentare: ich habe es zumindest versucht ☺

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Pons
Rae
Woxikon
Wikipedia
Spain.info
Google Bilder
Linguee
De.bab.la

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Bei folgenden Wörtern/ Ausdrücken/ Sätzen gab es Zweifel:

1) Desde el Atlántico, el perfil de Baiona se define como medieval desde la rotunda silueta de la fortaleza de Monterreal...: Vom Atlantik aus zeichnet sich das mittelalterliche Profil von Baiona ab. Zum einen die runde Silhouette der Festung von Montreal

2) estilo románico de transición: romanischen Übergangsstil,

3) fruto de la relación (hier im Kontext): das Resultat der Beziehung (?)

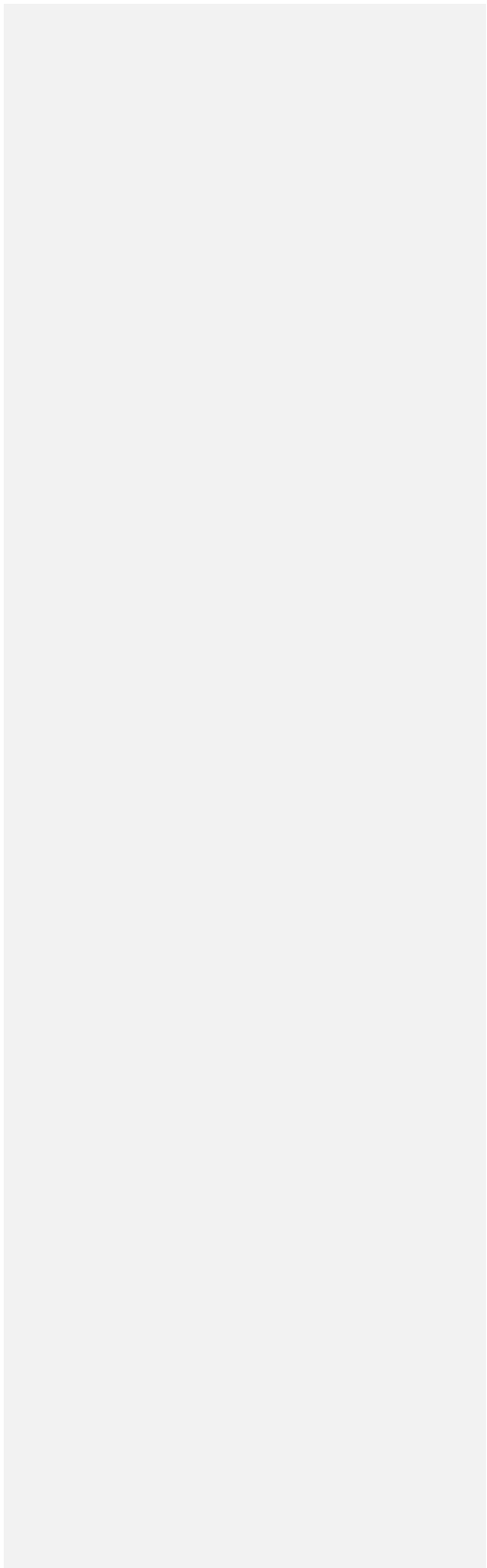
Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Teilweise dieselben wie oben angegeben. Habe für den ersten Satz eine spanische Muttersprachlerin nach dem Sinn des Satzes gefragt. Ich weiß aber nicht, ob ich ihn mittlerweile richtig verstanden habe.

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:



PT Texto 3A

Die Verantwortung Europas in Palästina

Die Anerkennung des Staates Palästina ist ein wichtiger Schritt der zur Konfliktlösung beitragen kann.

Wenn wir in der Geschichte zurückblicken, und das ist unabdingbar um die Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass der Ursprung des Konfliktes zwischen Palästinensern und Israelis in Europa liegt. Es mag wie eine absurde Behauptung klingen, aber lassen Sie uns nicht die Tatsachen vergessen. Der erste Kongress der Zionistischen Weltorganisation wurde im August 1897 in Basel abgehalten. Organisiert und geleitet wurde er von Theodor Herzl, dem Gründer des politischen Zionismus. Während diesem Kongress setzte sich die Idee der Gründung einer Heimatstätte für die Juden in Palästina durch. Wenige Jahre später, im Jahr 1917, sprach sich Großbritannien durch die sogenannte Balfour- Deklaration, die den Namen von ihrem ehemaligen Außenminister Arthur James Balfour hat, für die Gründung eines jüdischen Staates in Palästina aus. Nicht weniger bedeutend war die Verfolgung der Juden auf dem alten Kontinent, die Anfang des 19. Jahrhunderts im zaristischen Russland begann und dann unter dem Nationalsozialismus in Europa weitergeführt wurde und ihren Höhepunkt im Holocaust hatte. Tausende jüdische Europäer flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und der jüdischen Agentur für Kolonialisierung als das versprochene leere Land angepriesen wurde. somit verleugneten sie das palästinensische Volk im eigenen Land.

Über das Schicksal des palästinensischen Volkes wurde fernab von seinem Land entschieden. Mehr noch, mit der Aufteilung seines Territoriums 1947 versuchte man ein europäisches Problem zu beheben während an den Rändern des internationalen Systems der Epoche ein neues Problem aufkam. In diesem Kontext, in dem die Palästina- Frage aufgekommen ist, macht es Sinn an die politische und historische Verantwortung der europäischen Hauptmächte zu erinnern. Jedoch von der Gegenwart aus betrachtet und mit Blick auf die Zukunft gibt es viel mehr Gründe und auch Belange die Europa dazu bewegen sollten, eine größere Beteiligung und eine Rolle in der Lösung des Konflikts zu spielen.

De facto hat Europa einen großen wirtschaftlichen Einfluss auf die zwei Seiten des Konflikts. Es ist das zweitgrößte Geberland Palästinas und der wirtschaftliche Hauptpartner Israels. Europa hat es aber nicht geschafft, seine beachtliche wirtschaftliche Ordnung auf eine ähnliche politische Maßnahme zu übertragen. Die Anerkennung des palästinensischen Staates durch Europa könnte ein erster Schritt in diese Richtung sein. Somit würde Europa dem Beispiel Schwedens vom Oktober 2014 und der erst vor kurzem erfolgten Anerkennung Palästinas als Staat durch den Vatikan folgen. Diese Anerkennung würde auch eine große politische Unterstützung erfahren, da viele europäische Parlamente ihre jeweiligen Regierungen zum ergreifen dieser Entscheidung bereits gedrängt hatten.

Die Anerkennung Palästinas als Staat von Seiten Europas wäre eine sehr bedeutsame Unterstützung zur Konfliktlösung der beiden Staaten. Der Konflikt wurde durch den israelischen Premierminister Netanyahu und seiner Regierung diskutiert. Gleichzeitig würde er eine klare und überzeugende politische Mitteilung machen, an die Palästinenser wie auch an die Israelis, mit dem Ziel die aktuelle Situation zu lockern.

Comentado [AS898]: Z

Comentado [AS899]: Z

Comentado [AS900]: R

Comentado [AS901]: G

Comentado [AS902]: L

Comentado [AS903]: L

Comentado [AS904]: I

Comentado [AS905]: Z

Comentado [AS906]: A

Comentado [AS907]: Z

Comentado [AS908]: L

Comentado [AS909]: I

Comentado [AS910]: L

Comentado [AS911]: I

Comentado [AS912]: I

In einem kritischen Moment in der Region in der die Frustration der gehegten Erwartungen um den politischen Wandel Platz für Radikalismus und Gewalt gemacht hat, mit der Unterstützung des palästinensischen Staates würde sich Europa konsequent mit seinen politischen Prinzipien zeigen und sich der Verantwortung die es gegenüber dem palästinensischen Volk hat bewusst sein.

Comentado [AS913]: A

Comentado [AS914]: Z / G

Inhaltlich größtenteils korrekt mit einigen lexikalischen Fehlern. Auf formaler Ebene ist Ihr größtes Problem die Zeichensetzung.

PT Texto 3B

Die Verantwortung Europas in Palästina

Die Anerkennung des Staates Palästina wäre ein wichtiger Schritt, der zur Konfliktlösung beitragen kann.

Wenn wir in der Geschichte zurückblicken, und das ist unabdingbar, um die Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass der Ursprung des Konfliktes zwischen Palästinensern und Israelis in Europa liegt. Es mag wie eine absurde Behauptung klingen, aber lassen Sie uns nicht die Tatsachen vergessen. Der erste Kongress der Zionistischen Weltorganisation wurde im August 1897 in Basel abgehalten. Organisiert und geleitet wurde er von Theodor Herzl, dem Gründer des politischen Zionismus. Während diesem Kongress, setzte sich die Idee der Gründung einer Heimatstätte für die Juden in Palästina durch. Wenige Jahre später, im Jahr 1917, sprach sich Großbritannien durch die sogenannte Balfour . Deklaration, die den Namen von dessen ehemaligen Außenminister Arthur James Balfour hat, für die Gründung eines jüdischen Staates in Palästina aus. Nicht weniger bedeutend war die Verfolgung der Juden auf dem alten Kontinent, die Ende des 19. Jahrhunderts im zaristischen Russland begann und dann unter dem Nationalsozialismus in Europa weitergeführt wurde und ihren Höhepunkt im Holocaust hatte. Tausende jüdische Europäer flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und der jüdischen Agentur für Kolonisation als das versprochene leere Land angepriesen wurde. Somit verleugneten sie das Palästinensische Volk im eigenen Land.

Über das Schicksal des palästinensischen Volkes wurde fernab von seinem Land entschieden. Mehr noch, mit der Aufteilung seines Territoriums 1947, versuchte man ein europäisches Problem zu beheben, während an den Rändern des internationalen Systems der Epoche ein neues Problem aufkam. In diesem Kontext, in dem die Palästina- Frage aufgekommen ist, ist es sinnvoll an die politische und historische Verantwortung der europäischen Hauptmächte zu erinnern. Jedoch von der Gegenwart aus betrachtet, und mit Blick auf die Zukunft, gibt es viel mehr Gründe und auch Belange, die Europa dazu bewegen sollten, eine größere Beteiligung und eine Rolle in der Lösung des Konflikts zu spielen.

De facto hat Europa einen großen wirtschaftlichen Einfluss auf die zwei Seiten des Konflikts. Es ist das zweitgrößte Geberland Palästinas und der wirtschaftliche Hauptpartner Israels. Europa aber schaffte es nicht, seine aus wirtschaftlicher Sicht beachtliche Lage, auch auf politischer Ebene beizubehalten. Die Anerkennung des palästinensischen Staates durch Europa könnte ein erster Schritt in diese Richtung sein. Somit würde Europa dem Beispiel Schwedens vom Oktober 2014 und der erst vor kurzem erfolgten Anerkennung Palästinas als Staat durch den Vatikan folgen. Diese Anerkennung würde auch eine große politische Unterstützung erfahren, da viele europäische Parlamente ihre jeweiligen Regierungen zum ergreifen dieser Entscheidung bereits gedrängt hatten.

Die Anerkennung Palästinas als Staat von Seiten Europas wäre eine sehr bedeutsame Unterstützung zur Lösung des Nahostkonflikts. Diese Angelegenheit wurde vom israelischen Premierminister Netanyahu und seiner Regierung bereits diskutiert. Gleichzeitig würde er eine klare und überzeugende politische Ansage machen, an die Palästinenser wie auch an die Israelis, mit dem Ziel die aktuelle Situation zu lockern.

Comentado [AS915]: R: Balfour-Deklaration

Comentado [AS916]: G: Großbritanniens (oder Umformulierung)

Comentado [AS917]: G: ehemaligem

Comentado [AS918]: L: : Jewish Agency for Israel, die sich für eine Besiedelung des Gebiets durch Juden einsetzte,

Comentado [AS919]: I / R: die Existenz des palästinensischen Volkes

Comentado [AS920]: Z:-

Comentado [AS921]: sich stärker an einer Lösung des Konflikts zu beteiligen und eine aktivere Rolle dabei zu übernehmen.

Comentado [AS922]: L: wirtschaftliche Bedeutung

Comentado [AS923]: L: umzusetzen

Comentado [AS924]: Ergreifen

Comentado [AS925]: die

Comentado [AS926]: I: in Frage gestellt wird

Comentado [AS927]: I: sie eine klare politische Botschaft senden

Comentado [AS928]: ,

In einem kritischen Moment in der Region, hervorgerufen durch die Frustration des Volkes über die gehegten und nicht erfüllten Erwartungen um einen politischen Wandel, die Radikalismus und Gewalt provoziert hat, würde Europa mit der Anerkennung Palästinas als Staat, seinen politischen Prinzipien konsequent bleiben. Damit würde es auch zeigen, dass es sich der Verantwortung, die es gegenüber dem palästinensischen Volk hat, bewusst ist.

Comentado [AS929]: Z:-

Comentado [AS930]: L: treu

PT Guía 3

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja
Kommentare:	

Rechtschreibung: Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Pons Leo De.bab.la Wikipedia Enzyklo.de Zeit.de Focus.de

Lexik/Ausdruck/Idiomatik: Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?
la persecución sufrida por los judíos: die Verfolgung der Juden. (meine Übersetzung) Schwierigkeiten: Ich verstehe hier das %por+ entweder nicht oder falsch. Müsste es dann nicht als DURCH die Juden übersetzt werden?
negando así la existencia del pueblo palestino asentado en su propia tierra: somit wurde das palästinensische Volk im eigenen Land verleumdend.
en la periferia del sistema internacional de la época: an den Rändern des internationalen Systems der Epoche ein neues Problem aufkam.
Europa goza de un notable peso económico: hat Europa einen großen wirtschaftlichen Einfluss
siguiendo la trayectoria de Suecia en octubre del año pasado y la más recientemente adoptada por el Vaticano: Somit würde Europa dem Beispiel Schwedens vom Oktober 2014 und der erst vor kurzem erfolgten Anerkennung Palästinas als Staat durch den Vatikan folgen.

Grammatik: Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

recordEmos los hechos (Woxikon)
Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive		
Deklination der Substantive und Pronomen		
Deklination der Adjektive		
Gebrauch der Präpositionen		
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive		
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)		
Konkordanz Subjekt . Verb		
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz		
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)		
Verben mit Präpositionen		
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)		

Kommentare:

CP Texto 1A

DER TOURISMUS BRAUCHT NICHT ERWÄHNT ZU WERDEN

Der wichtigste Zweig der andalusischen Wirtschaft wird im Wahlkampf nicht erwähnt

Die Branche verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonbedingtheit

Esperanza Codina
16. März 2015



MÁLAGA. Die Tourismusbranche entwickelt sich in Andalusien so gut, dass sie im Wahlkampf fast nicht erwähnt wird. Ihr größtes Manko ist die Saisonbedingtheit, und die Tatsache, dass 38,3 % (61 083) der Hotelbetten des Küstenstreifens während der Nebensaison nicht verfügbar sind, trägt zur Lösung des Problems nicht bei. Die Zahl ist im Vergleich zu letztem Jahr etwas gesunken, sie ist aber weiterhin zu hoch, um den wichtigsten Zweig der andalusischen Wirtschaft aufrechtzuerhalten. Derzeit erlebt die Branche dank dem guten Verhältnis der ausländischen Besucher und vor allem dank der Erholung des Inlandsmarktes eine positive Phase.

Letztes Jahr war das beste seit Beginn der Aufzeichnungen. Die Zahl der Übernachtungen, die als Maßstab für die Lage der Branche gilt, lag bei 57 Millionen, etwa 5,7 % mehr als im Jahr 2013. Es wurden mehr als 18 Millionen Gäste verzeichnet und der Wachstumsschub war sowohl den ausländischen Besuchern (vor allem aus Großbritannien und Deutschland) als auch den Spaniern zu verdanken. Andalusien tritt besonders im Inlandsmarkt hervor: Die Region entwickelt sich mehr als ihre Konkurrenten und erreicht einen Marktanteil von 21,9 % in Bezug auf die Übernachtungen. Sie liegt somit weit vor der zweitplatzierten Region, der Valencianischen Gemeinschaft (13,9 %).

Was am meisten Sorgen bereitet ist die übermäßige Abhängigkeit von der Hochsaison. Es gibt keinen Zauberstab, aber Andalusien hat das Produkt und die Stärke betont der Sekretär vom Verband für Handel, Hotellerie und Tourismus der Gewerkschaft CCOO (Comisiones Obreras) Andalusien, Gonzalo Fuentes. Er gibt ein Beispiel, das unter den Personen, die in der Branche tätig sind, weitverbreitet ist: Man kann an einem andalusischen Strand in der

Comentado [AS931]: I

Comentado [AS932]: L: Es gibt ein auf Deutsch üblicheres Wort für diesen Kontext. (auch weiter unten)

Comentado [AS933]: Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?

Comentado [AS934]: L

Comentado [AS935]: A

Comentado [AS936]: L

Comentado [AS937]: Z

Comentado [AS938]: A

Comentado [AS939]: A: Hier fragt man sich als Leser: das Produkt / die Stärke wozu?

Comentado [AS940]: L

Sonne liegen, und eineinhalb Stunden später in der Sierra Nevada Ski fahren. Oder von der großen Auswahl an Behandlungen für Körper und Seele profitieren, oder einfach das kulturelle Erbe der Region genießen. Das Angebot ist breit und vielfältig.

Comentado [AS941]: L

Miguel Sánchez, ein Hotelier, stimmt mit der Diagnose überein und fordert dazu auf, den Werbeaufwand für den amerikanischen und den kanadischen Markt zu verdoppeln, um mehr Touristen anzulocken. Er teilt die Meinung von Fuentes und denkt, dass es sehr wichtig ist, aktiv gegen die Saisonbedingtheit zu kämpfen. Es wird gesprochen, aber wir müssen uns an die Arbeit machen, erklärt Sánchez.

Comentado [AS942]: A: etwas nahe am Ausgangstext

Die ausländischen Touristen, welche die Kriegsgebiete der Südküste des Mittelmeers vermeiden wollten, halfen dabei, die Branche während des Höhepunkts der Krise aufrechtzuerhalten. Im Mai 2013 änderte sich die Lage und die Zahl der spanischen Touristen fing an zu steigen. Dieser Trend hält noch heute an.

Die steigende Tendenz war auch im Januar zu betrachten, obwohl nicht alle Provinzen im gleichen Ausmaß davon profitierten. Córdoba verzeichnete zum Beispiel einen leichten Rückgang der Besucherzahlen im Vergleich zu 2014. Für Huelva war dieser Rückgang stärker. Granada, Málaga und Sevilla verzeichneten hingegen einen deutlichen Anstieg. Die Erwartungen für 2015 sind in Andalusien sehr hoch. Das haben wir seit Langem nicht mehr erlebt, erzählt der Direktor des Hotels AC Málaga Palacio, Jorge Gonzalez. Das Hotel ist für die Osterwoche schon zu 80% ausgebucht. Es wurden auch bereits Reservierungen für Juli und August getätigt. Was mir Sorgen bereitet, ist, ob wir diesen Trend auch aufrechterhalten werden können.

Comentado [AS943]: A

Comentado [AS944]: R

Comentado [AS945]: G: Austriazismus

Inhaltlich sehr präzise. Sprachlich über weiter Strecken gut gelungen mit gelegentlichen Lexik- und Ausdrucksfehlern.

CP Texto 1B

DER TOURISMUS IST KEIN THEMA

Der wichtigste Zweig der andalusischen Wirtschaft wird im Wahlkampf nicht erwähnt

Die Branche verzeichnet Rekordzahlen und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit

Esperanza Codina
16. März 2015



MÁLAGA. Die Tourismusbranche entwickelt sich in Andalusien so gut, dass sie im Wahlkampf für die Regionalwahlen fast nicht erwähnt wird. Ihr größtes Manko ist die Saisonabhängigkeit, und die Tatsache, dass 38,3 % (61 083) der Hotelbetten des Küstenstreifens während der Nebensaison nicht verfügbar sind, trägt zur Lösung des Problems nicht bei. Die Zahl ist im Vergleich zu letztem Jahr etwas gesunken, sie ist aber weiterhin zu hoch, um den wichtigsten Zweig der andalusischen Wirtschaft aufrechtzuerhalten. Derzeit erlebt die Branche dank den ausgabefreudigen ausländischen Besuchern und vor allem dank der Erholung des Inlandsmarktes einen Aufschwung.

Letztes Jahr war das beste seit Beginn der Aufzeichnungen. Die Zahl der Übernachtungen, die als Maßstab für die Lage der Branche gilt, lag bei 57 Millionen, etwa 5,7 % mehr als im Jahr 2013. Es wurden mehr als 18 Millionen Gäste verzeichnet und der Wachstumsschub war sowohl den ausländischen Besuchern (vor allem aus Großbritannien und Deutschland) als auch den Spaniern zu verdanken. Andalusien tritt besonders im Inlandsmarkt hervor: Die Region entwickelt sich mehr als ihre Konkurrenten und erreicht einen Marktanteil von 21,9 % in Bezug auf die Übernachtungen. Sie liegt somit weit vor der zweitplatzierten Region, der autonomen Region Valencia (13,9 %).

Was am meisten Sorgen bereitet, ist die übermäßige Abhängigkeit von der Hochsaison. Es gibt keine Patentlösung, aber Andalusien hat ein enormes Potenzial, betont der Generalsekretär vom Verband für Handel, Hotellerie und Tourismus der Gewerkschaft CCOO (Comisiones Obreras) Andalusien, Gonzalo Fuentes. Er gibt ein Beispiel, das unter den

Personen, die in der Branche tätig sind, weitverbreitet ist: Man kann an einem andalusischen Strand in der Sonne liegen, und eineinhalb Stunden später in der Sierra Nevada Ski fahren. Oder sich mit einer der vielen Behandlungen für Körper und Seele verwöhnen lassen, oder einfach das kulturelle Erbe der Region genießen. Das Angebot ist breit und vielfältig.

Miguel Sánchez, ein Hotelier, stimmt mit der Diagnose überein und fordert dazu auf, den Werbeaufwand für den amerikanischen und den kanadischen Markt zu verdoppeln, um mehr Touristen anzulocken. Er teilt die Meinung von Fuentes und denkt, dass es sehr wichtig ist, aktiv gegen die Saisonabhängigkeit zu kämpfen. „Es wird viel geredet, aber wir müssen uns an die Arbeit machen“, erklärt Sánchez.

Die ausländischen Touristen, welche die Kriegsgebiete der Südküste des Mittelmeers vermeiden wollten, halfen dabei, die Branche während des Höhepunkts der Krise aufrechtzuerhalten. Im Mai 2013 änderte sich die Lage und die Zahl der spanischen Touristen fing an zu steigen. Dieser Trend hält noch heute an.

Die steigende Tendenz war auch im Januar zu beobachten, obwohl nicht alle Provinzen im gleichen Ausmaß davon profitierten. Córdoba verzeichnete zum Beispiel einen leichten Rückgang der Besucherzahlen im Vergleich zu 2014. Für Huelva war dieser Rückgang stärker. Granada, Málaga und Sevilla verzeichneten hingegen einen deutlichen Anstieg. Die Erwartungen für 2015 sind in Andalusien sehr hoch. „Das haben wir seit Langem nicht mehr erlebt“, erzählt der Direktor des Hotels AC Málaga Palacio, Jorge Gonzalez. Das Hotel ist für die Osterwoche schon zu 80 % ausgebucht. Es wurden auch bereits Reservierungen für Juli und August getätigt. „Was mir Sorgen bereitet, ist, ob wir diesen Trend auch werden aufrechterhalten können“.

CP Guía 1

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:

überprüft? ja/nein

Kommentare: Da der Artikel in einer Wirtschaftszeitung veröffentlicht wird, kann man davon ausgehen, dass der Leser fachspezifische Begriffe wie Trend, Marktanteil oder Wachstumsschub kennt.

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Duden Online, Microsoft Word 2011 für Mac.

Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Problematische Ausdrücke waren *principal industria andaluza* → *pasar inadvertido* → *salgo a lo que no ayuda* → *indicador con el que se toma el pulso al negocio* → *Federación de Comercio, Hostelería y Turismo de CCOO Andalucía* → *tratamientos de salud y belleza* → *meterse en harina* → *operaciones cerradas*

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

In der Mehrheit der Fälle habe ich bevorzugt, den Satz/Ausdruck zu paraphrasieren und auf Metaphern zu verzichten, wie im Falle von *pasar inadvertido* → nicht erwähnt werden → *salgo a lo que no ayuda* → trägt zur Lösung nicht bei → *indicador con el que se toma el pulso al negocio* → Maßstab für die Lage der Branche → *meterse en harina* → sich an die Arbeit machen → Manchmal habe ich bevorzugt, nicht wortwörtlich zu übersetzen, wie im Falle von *principal industria andaluza* → wichtigster Zweig der andalusischen Wirtschaft → Es gab andere Ausdrücke, deren Bedeutung mir nicht klar war, wie *tratamientos de salud y belleza* → *operaciones cerradas* → In diesem Fall habe ich versucht, die bestmögliche Lösung zu finden und zur gleichen Zeit die Übersetzung so allgemein wie möglich zu halten (Reservierungen wurden bereits getätigt → Behandlungen für Körper und Seele).

Was den Ausdruck *Federación de Comercio [...]* angeht, habe ich im Internet recherchiert (Zeitungsartikel, Wikipedia-Einträge) und habe schließlich *Verband für Handel, Hotellerie und Tourismus der Gewerkschaft CCOO (Comisiones Obreras) Andalusien* als Lösung gewählt.

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Duden Online, Wikipedia.es und Wikipedia.de, Google, Paralleltexte.

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Grammatikalisch gesehen war der Titel ziemlich schwierig zu übersetzen. Ich habe leider keine knappere und prägnantere Formulierung im Deutschen gefunden. Außerdem gab es Verständnisprobleme bei zwei Sätzen und zwar: *salgo a lo que no ayuda que el 38,3 % [...] und *¶Fueron los turistas extranjeros prestados [...]*. Um diese Probleme zu lösen habe ich vor allem die elektronische Version des Wörterbuchs Duden verwendet.*

Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive	x	
Deklination der Substantive und Pronomen	x	
Deklination der Adjektive	x	
Gebrauch der Präpositionen	x	
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive	x	
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)	x	
Konkordanz Subjekt . Verb	x	
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz	x	
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)	x	
Verben mit Präpositionen	x	
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)	x	

Kommentare:

Dieser Text war eine Herausforderung vor allem sprachlich gesehen. Der spanische Text war außerdem nicht immer leicht zu verstehen (siehe Grammatik und Lexik). Die Sätze waren teilweise sehr lang und die Syntax stellte manchmal ein Problem dar (z.B. *¶Fueron los turistas extranjeros prestados [...] los que ayudaron a mantener el sector en plena crisis*). Die Recherchearbeit, die in der Regel ziemlich zeitaufwändig ist, habe ich in diesem Fall relativ schnell erledigt, da ich nur in ein paar Fällen die Unterstützung von Google/Wikipedia gebraucht habe (z.B. bei der Übersetzung von *¶Federación de Comercio, [...]*). Gute Paralleltex te auf Deutsch waren leider nicht vorhanden, aber allgemeine Texte (z.B. Zeitungsartikel) über das Thema Tourismus in Andalusien waren teilweise sehr hilfreich, vor allem wenn ich Fachausdrücke übersetzen musste. Für die Übersetzung von Fachtermini aus dem Bereich Tourismus war außerdem die Webseite von Statistik Austria sehr hilfreich. Das ausgewählte Thema hat mir gut gefallen, weil wir schon einen Text über Tourismus im Rahmen der Lehrveranstaltung übersetzt und korrigiert hatten und weil dieses Thema für die Berufspraxis von großer Bedeutung ist, vor allem wenn man in Tirol/Österreich als freiberufliche Übersetzerin tätig ist.

CP Texto 2A

50 spanische Städte für eine Reise zurück ins Mittelalter

Eine Reihe von Ereignissen und Angriffen haben Spaniens historisches und kulturelles Erbe bedroht, aber fast im ganzen Land sind noch Spuren seiner fernsten Vergangenheit zu finden. Ohne Zweifel ist aber all das, was sich zwischen dem V. (mit dem Untergang des Römischen Reiches) und dem XV. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas), also im Mittelalter ereignet hat von unvergleichbarer archäologischer und kunsthistorischer Bedeutung. Auf seiner Entdeckungsreise durch Spanien wird der Tourist ständig von beeindruckenden architektonischen, bildhauerischen und malerischen Werken im romanischen und gotischen Stil überrascht.

Comentado [AS946]: Z

Comentado [AS947]: A

Dank diesem Erbe, das noch heute vorhanden ist, befindet sich Spanien auf Platz zwei hinter Italien, was die Anzahl der UNESCO Weltverbstände angeht. Außerdem gibt es in Spanien mehr als 20 000 Denkmäler von großer Bedeutung, die über das ganze Land verstreut sind. Wenn man aber nach einer kulturellen Identität sucht, die allen autonomen Regionen gemeinsam ist, findet man, außer der Sprache, das mittelalterliche Vermächtnis. In vielen Ortschaften sind noch heute Reste dieser Epoche vorhanden und zahllose Altstädte, die von den fernen Vorfahren der heutigen Einwohner gebaut wurden, bleiben unverändert.

Comentado [AS948]: A

Mit dem Reiseführer **50 spanische Städte für eine Reise zurück ins Mittelalter** möchten wir dem Leser durch die Wahl von 50 Ortschaften, die ein klares Beispiel von Erhaltung des historischen Erbes darstellen, Spaniens riesiges kulturelles und künstlerisches Erbe vorstellen. Es handelt sich zwar um eine kleine Sammlung, weil der erste Entwurf dieser Liste so lang war, dass wir eine Enzyklopädie statt eines Reiseführers hätten veröffentlichen sollen. Ein Dutzend der Städte zu besuchen, die in diesem Reiseführer zu finden sind, reicht vollkommen für eine erfolgreiche Reise zurück ins Mittelalter.

Comentado [AS949]: L

Comentado [AS950]: G

Comentado [AS951]: nur

Comentado [AS952]: L

Comentado [AS953]: C: Adversativer Anschluss fehlt

Comentado [AS954]: A

Comentado [AS955]: R

Comentado [AS956]: R

Comentado [AS957]: G: Wort zu viel

BAIONA

Martin Alonso Pinzón und seine Schiffsbesatzung kamen am 1. März 1493 in der galizischen Stadt Baiona, in der Provinz Pontevedra, an. Ihr Schiff lief in den Hafen ein und die Einwohner von Baiona waren die ersten in Europa, welche die Neuigkeiten erfuhren, die der Seefahrer mit sich brachte: Christoph Kolombus hatte auf dem westlichen Seeweg die Indien erreicht und war mit einigen Eingeborenen, die als glaubwürdiger Beweis seiner Entdeckung zählen sollten, zurück nach Spanien unterwegs. Jedes Jahr im März wird in den gepflasterten Gassen der Altstadt von Baiona die Arribada, die Ankunft, gefeiert. In ihrem Hafen kann man außerdem das ganze Jahr über eine Nachbildung der Karavelle Pinta besichtigen.

Wer sich einige Kilometer vor der spanischen Küste im Atlantik befindet kann die mittelalterliche Silhouette von Baiona und insbesondere von der Festung Monterreal erkennen. Diese Burg wurde im XIV. Jahrhundert am westlichen Rande der Stadt erbaut. An ihrer Stelle gab es früher angeblich eine andere Festung aus dem X. Jahrhundert. Heute beherbergt die Festung Monterreal ein Hotel der Kette Paradores. Ein anderes mittelalterliches Denkmal von großer Bedeutung ist die Stiftkirche Santa María, die am Ende des XII. Jahrhunderts in der Übergangsperiode zwischen der Romanik und der Gotik erbaut wurde. Sie weist zisterziensische Einflüsse auf, die auf die Abhängigkeit vom Kloster Oia, ein anderes absolutes Muss, zurückzuführen sind.

Comentado [AS958]: -

Comentado [AS959]: I: Auslassung, kann auch weiter unten eingefügt werden.

Comentado [AS960]: Z

Inhaltlich korrekt und auch sprachlich größtenteils gelungen.

CP Texto 2B

50 spanische Städte für eine Reise zurück ins Mittelalter

Eine Reihe von Ereignissen und Angriffen haben Spaniens historisches und kulturelles Erbe bedroht, aber fast im ganzen Land sind noch Spuren seiner fernsten Vergangenheit zu finden. Ohne Zweifel ist aber all das, was sich zwischen dem V. (mit dem Untergang des Römischen Reiches) und dem XV. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas), also im Mittelalter, ereignet hat, von unvergleichbarer archäologischer und kunsthistorischer Bedeutung. Auf seiner Entdeckungsreise durch Spanien wird der Tourist ständig von der beeindruckenden Architektur, Bildhauerei und Malerei im romanischen und gotischen Stil überrascht.

Dank diesem Erbe, das noch heute vorhanden ist, befindet sich Spanien auf Platz zwei hinter Italien, was die Anzahl der UNESCO Welterbestätten angeht. Außerdem gibt es in Spanien mehr als 20 000 Denkmäler von großer Bedeutung, die über das ganze Land verstreut sind. Wenn man aber nach einer kulturellen Identität sucht, die allen autonomen Regionen gemeinsam ist, findet man, außer der Sprache, das mittelalterliche Vermächtnis. In vielen Ortschaften sind noch heute Reste dieser Epoche vorhanden und in zahllosen Altstädten, die, seitdem sie von den fernen Vorfahren der heutigen Einwohner gebaut wurden, unverändert geblieben sind, **lebt man noch immer wie damals**.

Mit dem Reiseführer 50 spanische Städte für eine Reise zurück ins Mittelalter möchten wir dem Leser durch die Auswahl von 50 Ortschaften, die ein klares Beispiel für Erhaltung des historischen Erbes sind, Spaniens riesiges kulturelles und künstlerisches Erbe vorstellen. Es handelt sich zwar nur um eine kleine Sammlung, weil der erste Entwurf dieser Liste so lang war, dass wir eine Enzyklopädie statt eines Reiseführers hätten veröffentlichen müssen. **Auf jeden Fall reicht es, ein Dutzend der Städte zu besuchen, die in diesem Reiseführer zu finden sind, um zurück ins Mittelalter zu reisen.**

BAIONA

Martin Alonso Pinzón und seine Schiffsbesatzung kamen am 1. März 1493 in der galicischen Stadt Baiona, in der Provinz Pontevedra, an. Ihr Schiff lief in den Hafen ein und die Einwohner von Baiona waren die ersten in Europa, welche die Neuigkeiten erfuhren, die der Seefahrer mit sich brachte: Christoph Kolumbus hatte auf dem westlichen Seeweg Indien erreicht und war mit einigen Eingeborenen, die als glaubwürdiger Beweis seiner Entdeckung zählen sollten, zurück nach Spanien unterwegs. Jedes Jahr im März wird in den gepflasterten Gassen der Altstadt von Baiona die Arribada, die Ankunft, gefeiert. In ihrem Hafen kann man außerdem das ganze Jahr über eine Nachbildung der Karavelle Pinta besichtigen.

Wer sich einige Kilometer vor der spanischen Küste im Atlantik befindet, kann die mittelalterliche Silhouette von Baiona und insbesondere der kreisförmigen Festung Monterreal erkennen. Diese Burg wurde im XIV. Jahrhundert am westlichen Rande der Stadt erbaut. An ihrer Stelle gab es früher angeblich eine andere Festung aus dem X. Jahrhundert. Heute beherbergt die Festung Monterreal ein Hotel der Kette Paradores. Ein anderes mittelalterliches Denkmal von großer Bedeutung ist die Stiftkirche Santa María, die am Ende des XII. Jahrhunderts in der Übergangsperiode zwischen der Romanik und der Gotik erbaut wurde. Sie weist zisterziensische Einflüsse auf, die auf die **Abhängigkeit vom Kloster Oia, ein anderes absolutes Muss, zurückzuführen sind.**

Comentado [AS961]: I: Hinzufügung, entspricht auch nicht der Realität, z.B: und viele Städte und Dörfer haben bis heute ihre historischen Zentren in jenem Zustand beibehalten, in dem sie von entfernten Vorfahren erbaut und belebt wurden.

Comentado [AS962]: C, aber

Comentado [AS963]: genügt

Comentado [AS964]: Beziehung zum

CP Guía 2

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:

überprüft? ja/nein

Kommentare: Da dieser Reiseführer auf dem deutschsprachigen Markt veröffentlicht wird, habe ich einige geographische und historische Angaben verdeutlicht. Ich habe zum Beispiel hinzugefügt, dass Baiona eine Stadt in Galizien ist, dass Pontevedra eine Provinz ist, dass ~~s~~Arribada ~~%~~Ankunft ~~%~~ heißt, dass ~~s~~Paradores ~~%~~ eine Hotelkette ist, und dass die ~~s~~Pinta ~~%~~ eine Karavelle ist. Außerdem habe ich versucht, Wörter wie ~~s~~wir ~~%~~ und ~~s~~unser ~~%~~ zu vermeiden, da der Leser in der Mehrheit der Fälle nicht aus Spanien kommt. Schließlich habe ich das Wort ~~s~~Magazin ~~%~~ durch das Wort ~~s~~Reiseführer ~~%~~ ersetzt, weil es bei der Übersetzung zu einer Änderung der Textsorte kommt.

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Duden Online, Microsoft Word 2011 für Mac.

Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Der Titel enthielt im Spanischen ein Verb und dies ist im Deutschen nicht üblich. Außerdem gab es einige Wörter und Ausdrücke, die schwierig zu übersetzen waren, wie ~~s~~vicisitudes ~~%~~ ~~s~~vivir ~~%~~ ~~s~~suponer un permanente encuentro ~~%~~ ~~s~~con más lugares ~~%~~ ~~s~~las ciudades que conservan los centros ~~%~~ ~~s~~poner de manifiesto ~~%~~ ~~s~~la selección previa ~~%~~ ~~s~~volumen de gran tamaño ~~%~~ ~~s~~aseguramos ~~%~~ ~~s~~desde el Atlántico ~~%~~ ~~s~~el perfil ~~%~~ und ~~s~~la relación ~~%~~

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

Ich habe im Titel das Verb vermieden, indem ich es durch ein Substantiv ersetzt habe (~~s~~Reise ~~%~~ statt ~~s~~reisen ~~%~~). Ich habe ~~s~~vicisitudes ~~%~~ mit ~~s~~Ereignissen ~~%~~ übersetzt, weil ich eine zu negative Konnotation des Wortes vermeiden wollte. ~~s~~vivir ~~%~~ habe ich in diesem Fall mit ~~s~~bedrohen ~~%~~ übersetzt und daher eine passive statt einer aktiven Konstruktion gebildet, um eine Personifizierung der ~~s~~Ereignisse und Angriffe ~~%~~ zu vermeiden. Was ~~s~~suponer un permanente encuentro ~~%~~ angeht, habe ich auch hier eine aktive Konstruktion bevorzugt und das Subjekt ~~s~~Tourist ~~%~~ hinzugefügt. Außerdem habe ich ~~s~~suponer un encuentro ~~%~~ mit ~~s~~überrascht werden ~~%~~ übersetzt. Was den nächsten Satz angeht habe ich mich schließlich dafür entschieden, einen Relativsatz zu bilden (~~s~~was die Anzahl der UNESCO Welterbstätten angeht ~~%~~). Was den letzten Satz angeht, habe ich keine passende Übersetzung für das Verb ~~s~~conservar ~~%~~

gefunden und habe daher das Subjekt des Satzes geändert (nicht die „Einwohner“, sondern die „Altstädte“ und „conservar“ mit „unverändert bleiben“ übersetzt. Auch im nächsten Satz habe ich ein Objekt hinzugefügt nämlich „dem Leser“, damit der Satz ein wenig persönlicher und ansprechender wirkt. „La selección previa“ habe ich mit dem „ersten Entwurf der Liste“ übersetzt, da „Auswahl“ meiner Meinung nach keine passende Übersetzung war. „Necesitar un volumen de gran tamaño para recogerlas todas“ habe ich mit „eine Enzyklopädie statt eines Reiseführers veröffentlichen sollen“ übersetzt, damit das Bild des „volumen de gran tamaño“ auch im Zieltext erhalten bleibt. Was die Übersetzung des Verbs „asegurar“ angeht, habe ich auch hier das Subjekt des Satzes geändert, um eine wörtliche Übersetzung zu vermeiden. Auch im ersten Satz des letzten Absatzes habe ich ein Subjekt hinzugefügt, weil ich im Deutschen keine knappere Formulierung gefunden habe. „Perfil“ habe ich durch „Silhouette“ ersetzt, weil das Wort „Perfil“ von der Kollokation her nicht passte. Schließlich, was das Wort „relación“ angeht, habe ich dieses mit „Abhängigkeit“ übersetzt, weil eine kurze Recherche ergeben hat, dass früher die Stiftskirche Santa María vom Kloster Oia abhängig war.

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Duden Online, Wikipedia.es und Wikipedia.de, Google, Paralleltex.

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Es gab keine Verständnisproblemen, die mit der Grammatik zu tun hatten. Ich habe aber einige grammatikalische Änderungen vorgenommen (siehe oben), um eine wörtliche Übersetzung des Ausgangstextes zu vermeiden. Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive	x	
Deklination der Substantive und Pronomen	x	
Deklination der Adjektive	x	
Gebrauch der Präpositionen	x	
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive	x	
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)	x	
Konkordanz Subjekt . Verb	x	
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz	x	
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)	x	
Verben mit Präpositionen	x	
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)	x	

Kommentare:

Der Ausgangstext war verständlich und relativ einfach was die Lexik und die Grammatik angeht. Trotzdem war es eine Herausforderung, ihn zu übersetzen, da es viele Ausdrücke vorhanden waren, die im Deutschen nicht idiomatisch gewesen wären, hätte ich sie wörtlich übersetzt. Deswegen war es mehrmals notwendig, lexikalische, aber vor allem grammatikalische Änderungen vorzunehmen (siehe oben).

Die Rechercharbeit habe ich relativ schnell erledigt, da ich viele Paralleltex-te auf Deutsch über Baiona und ihre Geschichte gefunden habe. Obwohl die Textsorte im Ausgangstext und im Zieltext nicht dieselbe war, habe ich in dieser Hinsicht nur wenige Änderungen vorgenommen (siehe oben). Das Thema Tourismus finde ich außerdem immer interessant und wichtig für das Berufsleben.

CP Texto 3A

Europäische Verantwortlichkeit in Palästina

Die Anerkennung des palästinensischen Staates ist ein wichtiger Schritt, der zur Lösung des Konfliktes beitragen könnte.

Wenn wir uns mit der Geschichte befassen, was erforderlich ist, um unsere Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass die Wurzeln des Konfliktes zwischen Palästinenser und Israeliten in Europa liegen. Diese könnte eine verwirrende Aussage sein, aber schauen wir uns die Ereignisse an. Der erste Zionistische Weltkongress fand im August 1897 in Basel (Schweiz) statt. Theodor Herzl, der Gründer des modernen Zionismus, übernahm die Organisation und den Vorsitz. Im Rahmen dieses Kongresses entstand die Idee der Schaffung einer Heimstätte für die Juden in Palästina. Wenige Jahre später, genauer gesagt im Jahr 1917, erklärte sich Großbritannien mit der Schaffung eines jüdischen Staates in Palästina einverstanden. Dies geschah mittels der sogenannten Balfour-Deklaration, die ihren Namen dem damaligen britischen Außenminister Arthur James Balfour zu verdanken hat. Die Judenverfolgung im alten Kontinent, die am Ende des 19. Jahrhunderts im zaristischen Russland begann, sich während der Nazi-Besatzung Europas verschärfte und deren Höhepunkt der Holocaust war, war nicht weniger wichtig. Tausende von europäischen Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und von der Abteilung für Kolonisierung der Jüdischen Agentur als gelobtes und unbewohntes Land dargestellt wurde. Diese leugneten somit die Existenz des palästinensischen Volkes, das sich in seinem eigenen Land befand.

Über das Schicksal des palästinensischen Volkes wurde weit entfernt von seinem Land entschieden. Ziel der Teilung seines Territoriums, die im Jahr 1947 erfolgte, war ein europäisches Problem zu lösen, indem man ein anderes am Rande des damaligen internationalen Systems verursachte. In diesem Zusammenhang, in dem die Palästinafrage entstand ist, muss man auf die politische und historische Verantwortlichkeit der großen Mächte Europas hinweisen. In Bezug auf die Gegenwart und im Hinblick auf die Zukunft gibt es aber viele Gründe und Interessen, welche die EU dazu bewegen sollten, mehr Engagement zu zeigen und eine zentrale Rolle in der Konfliktlösung zu übernehmen.

Eigentlich verfügt die EU über eine große wirtschaftliche Macht zwischen den zwei Konfliktparteien. Sie ist der zweitgrößte Spender der Palästinensischen Autonomiebehörde und der Haupthandelspartner Israels, konnte aber ihre große wirtschaftliche Macht in der Politik nicht umsetzen. Den palästinensischen Staat anzuerkennen, könnte der erste Schritt in diese Richtung sein, in die sich im Oktober letztes Jahres Schweden und vor kurzem der Vatikanstaat bewegt haben. Diese Anerkennung würde außerdem über große politische Unterstützung verfügen, da viele europäische Parlamente ihre Regierungen schon dazu gedrängt haben, diese Entscheidung zu treffen.

Die Anerkennung des palästinensischen Staates durch die EU-Mitgliedsstaaten wäre ein wichtiger Beitrag zur Zwei-Staaten-Lösung, die vom israelischen Premierminister Netanyahu und seiner Regierung in Frage gestellt wurde. Gleichzeitig würde diese Anerkennung eine klare und heftige politische Aussage sein, sowohl für die Palästinenser als auch für die Israeliten. Ihr Ziel wäre, die aktuellen Verhandlungen freizugeben.

In einer entscheidenden Zeit für diese Region, wo die Frustration der Erwartungen eines politischen Wandels von Radikalismus und Gewalt ersetzt wurde, würde sich die EU kohärent in Bezug auf ihre politischen Grundsätze und sich ihrer Verantwortlichkeit gegenüber dem palästinensischen Volk bewusst zeigen.

Von Marwan Burini, Mitglied der diplomatischen Mission Palästinas in Spanien, ursprünglich erschienen am 28. Mai 2015 in der spanischen Tageszeitung El País.

Inhaltlich größtenteils präzise mit gelegentlichen Ungenauigkeiten. Auf formaler Ebene meist korrekt. Stellenweise unidiomatisch.

Comentado [AS965]: A

Comentado [AS966]: G

Comentado [AS967]: L, auch weiter unten

Comentado [AS968]: A

Comentado [AS969]: Ad

Comentado [AS970]: G

Comentado [AS971]: L

Comentado [AS972]: A

Comentado [AS973]: G

Comentado [AS974]: I: Auslassung (muchos más)

Comentado [AS975]: L, auch weiter unten

Comentado [AS976]: G

Comentado [AS977]: A

Comentado [AS978]: I

Comentado [AS979]: A

Comentado [AS980]: A

CP Texto 3B

Die Europäische Verantwortlichkeit in Palästina

Die Anerkennung des palästinensischen Staates ist ein wichtiger Schritt, der zur Lösung des Konfliktes beitragen könnte.

Wenn wir uns mit der Geschichte befassen, was erforderlich ist, um unsere Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass die Wurzeln des Konfliktes zwischen Palästinensern und Israelis in Europa liegen. Diese könnte vielleicht eine verwirrende Aussage sein, aber schauen wir uns die Ereignisse an. Der erste Zionistische Weltkongress fand im August 1897 in Basel statt. Theodor Herzl, der Gründer des modernen Zionismus, übernahm die Organisation und den Vorsitz. Im Rahmen dieses Kongresses entstand die Idee der Schaffung einer Heimstätte für die Juden in Palästina. Wenige Jahre später, genauer gesagt im Jahr 1917, erklärte sich Großbritannien mit der Schaffung eines jüdischen Staates in Palästina einverstanden. Dies geschah mittels der sogenannten Balfour-Deklaration, die ihren Namen dem damaligen britischen Außenminister Arthur James Balfour zu verdanken hat. Die Judenverfolgung auf dem alten Kontinent, die am Ende des 19. Jahrhunderts im zaristischen Russland begann, sich während der Nazi-Besatzung Europas verschärfte und deren Höhepunkt der Holocaust war, war nicht weniger wichtig. Tausende von europäischen Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das von der zionistischen Bewegung und von der Jewish Colonization Association als gelobtes und unbewohntes Land dargestellt wurde. Diese leugneten somit die Existenz des palästinensischen Volkes, das sein eigenes Land bewohnt.

Über das Schicksal des palästinensischen Volkes wurde weit entfernt von seinem Land entschieden. Ziel der Teilung seines Territoriums, die im Jahr 1947 erfolgte, war ein europäisches Problem zu lösen, indem man ein anderes am Rande des damaligen internationalen Systems verursachte. In diesem Zusammenhang, in dem die Palästinafrage entstanden ist, muss man auf die politische und historische Verantwortlichkeit der großen Mächte Europas hinweisen. In Bezug auf die Gegenwart und im Hinblick auf die Zukunft gibt es aber viel mehr Gründe und Interessen, die Europa dazu bewegen sollten, mehr Engagement zu zeigen und eine zentrale Rolle in der Konfliktlösung zu übernehmen.

Eigentlich verfügt Europa über eine große wirtschaftliche Macht zwischen den zwei Konfliktparteien. Sie ist der zweitgrößte Spender der Palästinensischen Autonomiebehörde und der Haupthandelspartner Israels, konnte aber ihre große wirtschaftliche Macht in der Politik nicht umsetzen. Den palästinensischen Staat anzuerkennen, könnte der erste Schritt in diese Richtung sein, in die sich im Oktober letzten Jahres Schweden und vor kurzem der Vatikanstaat bewegt haben. Diese Anerkennung würde außerdem über große politische Unterstützung verfügen, da viele europäische Parlamente ihre Regierungen schon dazu gedrängt haben, diese Entscheidung zu treffen.

Die Anerkennung des palästinensischen Staates durch die europäischen Staaten wäre ein wichtiger Beitrag zur Zwei-Staaten-Lösung, die vom israelischen Premierminister Netanyahu und seiner Regierung in Frage gestellt wurde. Gleichzeitig würde diese Anerkennung eine klare und schlagkräftige politische Aussage sein, sowohl für die Palästinenser als auch für die Israelis. Ihr Ziel wäre, einen Ausweg aus der aktuellen Situation zu finden.

In einer entscheidenden Zeit für diese Region, wo aufgrund der enttäuschten Hoffnung auf einen politischen Wandel Gewalt und Radikalismus einen Platz gefunden haben, würde sich Europa kohärent in Bezug auf ihre politischen Grundsätze und sich ihrer Verantwortlichkeit gegenüber dem palästinensischen Volk bewusst zeigen.

Von Marwan Burini, Mitglied der diplomatischen Mission Palästinas in Spanien, ursprünglich erschienen am 28. Mai 2015 in der spanischen Tageszeitung El País.

Comentado [AS981]: R: europäische

Comentado [AS982]: wäre

Comentado [AS983]: A: Diese Aussage mag verwirrend sein

Comentado [AS984]: L: Jewish Agency for Israel, die sich für eine Besiedelung des Gebiets durch Juden einsetzte,

Comentado [AS985]: G: Es

Comentado [AS986]: G (Folge aus letztem Fehler) seine

Comentado [AS987]: Botschaft

Comentado [AS988]: -

Comentado [AS989]: G: seine

Comentado [AS990]: G (Wiederholung): seiner

CP Guía 3

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:

überprüft? ja/nein

Kommentare: Da Meinugstexte nicht aktualisiert werden müssen, habe ich keine wesentlichen Änderungen vorgenommen. Es war außerdem nicht notwendig, den Leserbezug zu überprüfen, da der Artikel in zwei Tageszeitungen (*El País* und *Die Presse*) veröffentlicht wird, und nicht in Fachzeitschriften oder -zeitungen.

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Duden Online, Microsoft Word 2011 für Mac.

Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

Die Ausdrücke, die ich problematisch gefunden habe, sind: recordemos los hechos, nombre de su entonces Secretario de Relaciones Exteriores, Agencia Judía de colonización, Autoridad Palestina, no ha sabido traducir su considerable estatura económica en una medida política semejante und solución de los dos Estados. Außerdem hatte ich Zweifel bei der Übersetzung von Europa.

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

Recordemos los hechos habe ich mit schauen wir uns die Ereignisse an übersetzt, weil in diesem Fall das Verb recordar (sich erinnern/erinnern an) im Deutschen nicht funktioniert. Den Satz über den britischen Außenminister habe ich in zwei Teile zerlegt, weil er zu lang war. Ich habe daher zunächst geschrieben, dass sich Großbritannien mit der Schaffung eines jüdischen Staates in Palästina einverstanden [erklärte] und erst im zweiten Teil die Balfour-Deklaration angesprochen. Um den Ursprung ihres Namens zu erklären, habe ich das Verb verdanken verwendet. Agencia Judía de colonización habe ich mithilfe von Wikipedia und Paralleltexen mit Abteilung für Kolonisierung der Jüdischen Agentur übersetzt. Eine ähnliche Vorgehensweise habe ich für das Wort Autoridad Palestina verwendet, das ich mit Palästinensische Autonomiebehörde übersetzt habe. No ha sabido traducir [...] habe ich gekürzt und mit konnte aber ihre große wirtschaftliche Macht in der Politik nicht umsetzen übersetzt. Solución de los dos Estados habe ich wieder mithilfe von Wikipedia und Paralleltexen mit Zwei-Staaten-Lösung übersetzt. Ich habe mich schließlich dafür entschieden, Europa mit EU zu übersetzen, weil es in den Paralleltexen immer von der Europäischen Union die Rede war und nicht einfach von Europa.

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Duden Online, Wikipedia.es und Wikipedia.de, Google, Paralleltex te (v.a. Tageszeitungen und Zeitschriften online).

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Grammatikalisch gesehen gab es keine Probleme. Ich habe aber teilweise die Struktur geändert (siehe oben), um lange und komplizierte Sätze zu vermeiden.

Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive	x	
Deklination der Substantive und Pronomen	x	
Deklination der Adjektive	x	
Gebrauch der Präpositionen	x	
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive	x	
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)	x	
Konkordanz Subjekt . Verb	x	
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz	x	
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)	x	
Verben mit Präpositionen	x	
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)	x	

Kommentare:

Der Ausgangstext war verständlich und relativ einfach, vor allem was die Grammatik anging. Lexikalisch gesehen gab es teilweise Zweifel (siehe oben), aber Paralleltex te und Wikipedia-Artikeln waren in diesem Zusammenhang sehr hilfreich. Die Recherche-Phase hat ziemlich lange gedauert, weil ich mit dem Thema überhaupt nicht vertraut war, dies machte aber die Arbeit umso interessanter. Mir gefällt außerdem gut, diese Textsorte zu übersetzen, weil man sich dabei mit aktuellen und spannenden Themen intensiv befasst, was beim Lesen nicht immer der Fall ist.

Vom Tourismus ausgehen

Der wichtigste Wirtschaftszweig Andalusiens bleibt unbemerkt durch den Wahlkampf

Die Branche verzeichnet neue Rekorde und kämpft gegen die Saisonarbeit

Esperanza Codina (Málaga) - 06/03/2015



Die Tourismusbranche Andalusiens wächst so gut, dass sie während des Wahlkampfes unbemerkt geblieben ist. Die Saisonarbeit ist ihr größter Schwachpunkt, daher ist das 38,3 % der Schlafgelegenheiten der Hotels an der Küste in Hochsaison nicht verfügbar. Die Zahl ist niedriger als im Vorjahr, aber nicht genug niedrig, um die Hauptbranche Andalusiens zu finanzieren. Danke den Touristen aus dem Ausland und dem nationalen Aufschwung ist diese eine ruhige Zeit für diese Branche.

Das vergangene Jahr war das beste, seitdem die Daten verzeichnet wurden. Die Übernachtungen, die zeigen, ob der Tourismus wächst oder nicht, waren 57 Millionen, 5,7 % mehr als 2013. Die Reisenden, die sich in Andalusien aufgehalten haben, waren mehr als 18 Millionen: darunter Ausländer (vor allem Briten und Deutschen) und Spanier. In diesem Bereich unterscheidet sich Andalusien in Spanien: Die Region wächst mehr als die anderen, direkte Konkurrentinnen, und sein Marktanteil an den Übernachtungen ist 21,9 %, sehr distanziert von der Region Valencias, an zweiter Stelle (13,9 %).

Comentado [AS991]: I

Comentado [AS992]: G(Präposition)

Comentado [AS993]: L

Comentado [AS994]: Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?

Comentado [AS995]: G(V)

Comentado [AS996]: L (Wiederholung)

Comentado [AS997]: I

Comentado [AS998]: G

Comentado [AS999]: G: Artikel fehlt

Comentado [AS1000]: L

Comentado [AS1001]: I: Auslassung

Comentado [AS1002]: I: unklar

Comentado [AS1003]: R

Comentado [AS1004]: A

Comentado [AS1005]: L

Comentado [AS1006]: G(V)

Comentado [AS1007]: A

Comentado [AS1008]: I: ungenau

Comentado [AS1009]: A

Comentado [AS1010]: A

Was viel alarmiert, ist die starke Abhängigkeit von der Hochsaison. Gonzalo Fuentes, Sekretär des Handel- Hotel- und Gaststättengewerbes der Gewerkschaft CCOO (Comisiones Obreras) in Andalusien, unterzeichnet: «Man hat keinen Zauberstab, aber die Region hat viel anzubieten und viel Potenzial». Er macht ein Beispiel, das viele Menschen betrifft: man kann an einem andalusischen Strand sonnenbaden und anderthalb Stunden später in Sierra Nevada Ski fahren. Es ist auch möglich, das vielfältige Angebot an Gesundheit- und Schönheitspflege zu nutzen oder einfach das großartige Kulturgut der Region zu genießen. Das Angebot ist reichhaltig und vielseitig.

- Comentado [AS1011]: A
- Comentado [AS1012]: L
- Comentado [AS1013]: L
- Comentado [AS1014]: L
- Comentado [AS1015]: A
- Comentado [AS1016]: A
- Comentado [AS1017]: I

Miguel Sánchez, Hotel-Unternehmer, ist damit einverstanden und ermahnt, die Förderung der Region in den U.S.A. und Kanada zu verstärken, um mehr Touristen anzuziehen. So wie Fuentes, ist er der Meinung, dass es wesentlich ist, gegen die Saisonarbeit aktiv zu kämpfen. Sánchez erklärt: «Man spricht darüber, jetzt muss man konkretisieren».

- Comentado [AS1018]: R: ein Wort
- Comentado [AS1019]: A
- Comentado [AS1020]: A
- Comentado [AS1021]: -
- Comentado [AS1022]: L (Wiederholung)
- Comentado [AS1023]: G: Deklination

Die Touristen, die wegen der Massenprotesten und Revolutionen in den Ländern am südlichen Ufer des Mittelmeers ihr Ziel änderten, haben die in der Krise Tourismusbranche unterstützt. Ab May 2013 hat sich die Situation verbessert und sind die spanischen Besucher bis heutzutage in die andalusische Region noch einmal eingereist.

- Comentado [AS1024]: I: unklar
- Comentado [AS1025]: R
- Comentado [AS1026]: L
- Comentado [AS1027]: I
- Comentado [AS1028]: L

Die positive Tendenz hat bis Januar mit verschiedenen Wirkungen in den Städten Andalusiens gedauert. In Córdoba, zum Beispiel, wurde eine Verringerung der Besucheranzahl im Vergleich zu 2014 verzeichnet, aber in Huelva und Granada gab es weniger Besucher als in Córdoba. In Málaga und Sevilla wurde eine Vermehrung der Anreisen verzeichnet. In Andalusien sind die Erwartungen für 2015 sehr groß. Jorge González, Leiter des Hotels AC Málaga Palacio, behauptet: «Seit vielen Jahren war etwas ähnliches nicht passiert». Das von ihm geleitete Hotel hat das 80 % der Reservierungen für die Karwoche verzeichnet. Bezüglich Juli und August, ist alles schon ausgebucht. Ich mache mir Sorgen, ob wir fähig sein werden, das zu halten».

- Comentado [AS1029]: I
- Comentado [AS1030]: A
- Comentado [AS1031]: G
- Comentado [AS1032]: I
- Comentado [AS1033]: I

Inhalt: einige inhaltliche Fehler, die den Sinn verändern

Lexik/Ausdruck: stellenweise gute Wortwahl, doch manchmal unidiomatisch

Tourismus: Kein Thema

Der wichtigste Wirtschaftszweig Andalusiens bleibt unbemerkt während des Wahlkampfs

Die Branche verzeichnet neue Rekorde und kämpft gegen die Saisonabhängigkeit

Esperanza Codina (Málaga) - 06/03/2015



Die Tourismusbranche Andalusiens wächst so gut, dass sie während des Wahlkampfes in der Region Andalusien unbemerkt bleibt. Die Saisonabhängigkeit ist ihr größter Schwachpunkt, man kann das bemerken, in dem 38,3 % der Schlafgelegenheiten der Hotels an der Küste in der Nachsaison nicht verfügbar sind. Die Zahl ist etwas niedriger als im Vorjahr, aber unhaltbar, um die Hauptbranche Andalusiens aufrecht zu halten. Dank den Touristen aus dem Ausland und dem Inlandsmarkt ist diese eine gute Zeit für diese Branche.

Das vergangene Jahr war das beste, seitdem die Daten verzeichnet werden. Die Übernachtungen, die zeigen, ob der Tourismus wächst oder nicht, erreichten 57 Millionen, 5,7 % mehr als 2013. Die Reisenden, die sich in Andalusien aufgehalten haben, waren mehr als 18 Millionen: Die Ausländer (vor allem Briten und Deutschen) und die Spanier heben hervor. In diesem Bereich zeichnet sich Andalusien in Spanien aus: Die Region wächst schneller als die anderen, direkte Konkurrentinnen, mit einem Marktanteil an den Übernachtungen von 21,9 %, sehr distanziert von der Region Valencias, an zweiter Stelle (13,9 %).

Was sehr alarmiert, ist die starke Abhängigkeit von der Hochsaison. Gonzalo Fuentes, Generalsekretär der Gewerkschaft CCOO (Comisiones Obreras) in Andalusien, unterstreicht: Man hat kein Wundermittel, aber die Region hat viel anzubieten und viel Potenzial. Er nennt ein häufiges Beispiel, das die Leute, die in dieser Branche

Comentado [AS1034]: Ad: für die andalusischen Regionalwahlen

Comentado [AS1035]: G: daran

Comentado [AS1036]: G: dass

Comentado [AS1037]: L: Nebensaison

Comentado [AS1038]: I: Der Aufschwung ist sowohl Ausländern (vor allem Briten und Deutschen) als auch Spaniern zu verdanken.

Comentado [AS1039]: direkten

Comentado [AS1040]: A: weit vor

Comentado [AS1041]: R: Valencia

Comentado [AS1042]: L: des Verbands für Handel, Hotellerie und Tourismus

arbeiten, betrifft man kann an einem andalusischen Strand sonnenbaden und anderthalb Stunden später in Sierra Nevada Ski fahren. Es ist auch möglich, das vielfältige Angebot an Gesundheit- und Schönheitspflege zu nutzen oder einfach das großartige Kulturgut der Region zu genießen. Das Angebot ist reichhaltig und vielseitig.

Comentado [AS1043]: I: häufig anführen

Miguel Sánchez, Hotelunternehmer, teilt die Einschätzung und schlägt vor, die Förderung der Region in den U.S.A. und Kanada zu verstärken, um mehr Touristen anzuziehen. So wie Fuentes ist er der Meinung, dass es wesentlich ist, gegen die Saisonabhängigkeit aktiv zu kämpfen. Sánchez erklärt: «Man spricht darüber, jetzt muss man konkretisieren»

Comentado [AS1044]: Werbung für die

Comentado [AS1045]: USA

Die Touristen, die wegen der Massenproteste und Revolutionen in den Ländern am südlichen Ufer des Mittelmeers ihr Ziel änderten, haben dabei geholfen, die Tourismusbranche Andalusiens während der weltweiten Krise zu unterstützen. Ab Mai 2013 hat sich die Situation geändert und kommen die spanischen Besucher bis heutzutage in die andalusische Region wieder.

Comentado [AS1046]: I:-

Comentado [AS1047]: I: es wurde ein Anstieg an spanischen Besuchern verzeichnet, der bis heute anhält

Die positive Tendenz hat in Januar mit verschiedenen Wirkungen in den Städten Andalusiens angedauert. In Cordoba, zum Beispiel, wurde eine Verringerung der Besucheranzahl im Vergleich zu 2014 verzeichnet, in Huelva waren die Besucher noch weniger aber in Granada, Malaga und Sevilla wurde eine Vermehrung der Anreisen verzeichnet. In Andalusien sind die Erwartungen für 2015 sehr groß. Jorge González, Leiter des Hotels AC Málaga Palacio, behauptet: «Seit vielen Jahren ist etwas ähnliches nicht passiert» Das von ihm geleitete Hotel hat einen Zuwachs der Reservierungen für die Karwoche verzeichnet, 80 % der Hotelzimmer sind schon reserviert. Bezüglich Juli und August, gibt's schon einige Reservierungen. Ich mache mir Sorgen, ob wir fähig sein werden, das zu halten»

Comentado [AS1048]: Z,;

Comentado [AS1049]: ein Zuwachs an Besuchern

Comentado [AS1050]: Ähnliches

Comentado [AS1051]: I: ist schon zu 80 % für die Karwoche ausgebucht

Comentado [AS1052]: A: gibt es auch

FB Guía 1

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja

Kommentare: Nachdem ich den Text mehrmals gelesen habe, kann ich sagen, dass er kohärent klingt.

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Kommentare: Ich habe vor allem das Duden benutzt.

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?

- 1) *o* pero insostenible para mantener la principal industria andaluza.
- 2) se toma el pulso al negocio
- 3) y el tirón se repartió entre
- 4) secretario de la Federación de Comercio, Hostelería y Turismo de CCOO Andalucía
- 5) los turistas extranjeros *prestados*
- 6) comenzó el **repunte** de visitantes españoles, que ya no ha parado.

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

- 1) Für das Verb *mantener* habe ich das Verb *finanzieren* ausgewählt
- 2) Auf Italienisch sagen wir auch so, dann habe ich verstanden und einfach umgeschrieben
- 3) In diesem Fall habe ich das Wort *darunter* benutzt, um die Bedeutung im Allgemein zu halten
- 4) Ich habe viel recherchiert und habe viele Schwierigkeiten gehabt. Ich habe geschrieben, was ich dachte die beste Lösung war.
- 5) Ich denke der spanische Text war nicht klar bezüglich dieses Satzes. Ich hatte andere Artikel lesen müssen und danach habe ich das Wort *prestados* irgendwie erklärt.
- 6) Den ganzen Absatz habe ich anders geschrieben.

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Duden . Sansoni Tedesco

--

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
 Laut dem Programm sollte ich das Adjektiv *best* groß schreiben (im Satz
 Das vergangene Jahr war das beste, seitdem die Daten verzeichnet wurden.
 im zweiten Absatz)

Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive	x	
Deklination der Substantive und Pronomen	x	
Deklination der Adjektive	x	
Gebrauch der Präpositionen	x	
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive	x	
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)	x	
Konkordanz Subjekt . Verb	x	
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz	x	
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)	x	
Verben mit Präpositionen	x	
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)	x	

Kommentare:

Den Text habe ich ziemlich schwierig gefunden. Als Italiener, fällt es mir schwer von einer Fremdsprache zu einer anderen Fremdsprache zu übersetzen. Ich habe versucht, alles sinnvoll ins Deutsche zu übersetzen, aber ich hatte nie eine Übersetzung in diesem Bereich (Wirtschaft) gemacht.

FB Texto 2A

50 spanische Städte, um in die Vergangenheit zu reisen.

Obwohl das spanische historische und künstlerische Kulturerbe Opfer vieler schlechter Ereignisse war, kann man noch fast in ganz Spanien die Spuren seiner fern liegenden Vergangenheit finden. Auf jeden Fall ist die Zeit von dem V (ab dem Untergang dem Römischen Reich) bis zum XV Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas), die *Edad Media* genannt wird, voller unvergleichbaren archäologischen Entdeckungen. Spanien zu bereisen, bedeutet eine regelmäßige Begegnung mit überraschenden römischen und gotischen Kunstwerken, die architektonisch, bildhauerisch und malerisch sind.

Diese erhaltene Erbschaft hat Spanien erlaubt, das zweite Land auf der Erde mit der höchsten Zahl von Ortschaften, die von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärt wurden, zu sein (Italien ist das erste). Darüber hinaus, verfügt Spanien über mehr als 20.000 wichtige Monumente, die man überall im Land finden kann. Wenn man auf der Suche nach gemeinsamen Aspekten geht, die alle die Regionen des Landes vertreten, wird, außer der Sprache, auch die Erbschaft des Mittelalters finden. In zahlreichen Orten können Beweise der Vergangenheit gefunden werden und viele Städte und Dörfer verfügen über Altstädte, die durch die Zeit unverändert geblieben sind, so wie sie von den Vorläufern gebildet wurden.

Der Schwerpunkt unserer Zeitschrift *50 spanische Städte, um in die Vergangenheit zu reisen* ist die riesige kulturelle und künstlerische Erbschaft, die wir mit Bezug auf ungefähr 100 Ortschaften Spaniens zitieren werden, die als deutliches Vorbild historischer Kulturguterhaltung dienen. Die Beschreibung wird relativ kurz sein, da die Vorwahl, d.h. bevor wir die Endversion der Stadtliste verfasst hatten, die Entstehung eine so lange Liste ergab, dass man ein viel zu großes Buch brauchen würde, um über alles zu sprechen. Auf jeden Fall wird es für Sie möglich sein, Ihre Reisen in die Vergangenheit mit einem Besuch in nur 12 Städten zu begeben, die in dieser Zeitschrift beschrieben werden.

Comentado [AS1053]: Tk: Buchtitel sollte kürzer und prägnanter sein

Comentado [AS1054]: A

Comentado [AS1055]: G / A

Comentado [AS1056]: L

Comentado [AS1057]: G

Comentado [AS1058]: L

Comentado [AS1059]: L

Comentado [AS1060]: A

Comentado [AS1061]: I: ungenau

Comentado [AS1062]: A

Comentado [AS1063]: Z

Comentado [AS1064]: G

Comentado [AS1065]: G: Wort zu viel

Comentado [AS1066]: L

Comentado [AS1067]: G: Subjekt fehlt

Comentado [AS1068]: L

Comentado [AS1069]: L

Comentado [AS1070]: I (Übersetzungsauftrag)

Comentado [AS1071]: A

Comentado [AS1072]: I

Comentado [AS1073]: L

Comentado [AS1074]: L

Comentado [AS1075]: L

Comentado [AS1076]: G

Comentado [AS1077]: A

Comentado [AS1078]: A: zu numerisch, warum genau zwölf?

Comentado [AS1079]: L

BAIONA

Martín Alonso Pinzón und seine Gefolgschaft kamen in Baiona (Provinz von Pontevedra) am 1 März 1493. Sie landeten in den städtischen Hafen und erzählten den Einwohnern, die ersten in Europa, die das erfuhren, die Neuheiten ihrer Reise; Cristóbal Colón erreichte die Indien durch die westliche Route und war zurück mit eigenen Einheimischen als unbestreitbarer Beweis. Im März jedes Jahres wird in den gepflasterten Straßen der Altstadt *La Arribada* (die Landung im Hafen) gefeiert. Das ganze Jahr über kann man am Hafen eine Nachbildung des Schiffes *La Pinta* besichtigen.

Aus dem atlantischen Ozean ist das Profil von Baiona mittelalterlich dank der Festung Monterreal mit ihrer runden Gestalt. Die Festung wurde am Ende des XIV Jahrhunderts am westlichen Rand des Gebiets, einer kleinen Halbinsel, aufgebaut, wo vermutlich eine vorherige Festung, die vor dem X Jahrhundert aufgebaut wurde, stand. Jetzt befindet sich zwischen den Mauern der Festung ein Hotel. Ein anderes Monument, das man besuchen sollte, ist die Stiftskirche *Colegiata de Santa Maria*, die am Ende des XII Jahrhunderts aufgebaut wurde. Sie wurde während einer Übergangszeit aufgebaut, mit einem romanischen Stil mit zisterziensischen Beeinflussungen. Dieses Gebäude ist das Ergebnis des Verhältnisses mit dem Kloster *Monasterio de Oia*, das sich in der Nähe befindet und das ein Besuch wert ist.

Comentado [AS1080]: L

Comentado [AS1081]: Z

Comentado [AS1082]: G: Verbteil fehlt

Comentado [AS1083]: G

Comentado [AS1084]: L

Comentado [AS1085]: G; Syntax

Comentado [AS1086]: Ad

Comentado [AS1087]: G

Comentado [AS1088]: A

Comentado [AS1089]: L

Comentado [AS1090]: G: Wort zu viel

Comentado [AS1091]: G

Comentado [AS1092]: A

Comentado [AS1093]: A, auch weiter unten

Comentado [AS1094]: I

Comentado [AS1095]: L

Comentado [AS1096]: A

Comentado [AS1097]: L

Comentado [AS1098]: G

FB Texto 2B

Eine Reise ins Mittelalter durch 50 spanische Städte

Obwohl das spanische historische Kulturerbe Opfer vieler **dramatischen** Ereignisse war, kann man noch fast in ganz Spanien die Spuren seiner fern liegenden Vergangenheit finden. Auf jeden Fall hat die Zeit von dem V. (ab dem Untergang des Römischen Reiches) bis zum XV. Jahrhundert (nach der Entdeckung Amerikas), die Mittelalter genannt wird, einen unvergleichbaren archäologischen Reichtum hervorgebracht. Spanien zu bereisen, bedeutet eine regelmäßige Begegnung mit **überraschenden** romanischen und gotischen Kunstwerken aus dem Bereich der Architektur, der Malerei und der Bildhauerei.

Comentado [AS1099]: G: dramatischer

Comentado [AS1100]: eindrucksvollen

Aufgrund dieser bis heute erhaltenen Erbschaft ist Spanien das zweite Land auf der Erde mit der höchsten Zahl von Ortschaften, die von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärt wurden (Italien ist das erste). Darüber hinaus verfügt Spanien über mehr als 20.000 wichtige Monumente, die man überall im Land finden kann. Wenn man auf die Suche nach gemeinsamen Aspekten geht, die alle Regionen des Landes vereinen, wird man, außer der Sprache, auch die Erbschaft des Mittelalters finden. In zahlreichen Orten können Beweise der Vergangenheit gefunden werden. Viele Städte und Dörfer verfügen über Altstädte, die durch die Zeit unverändert geblieben sind, so wie sie von ihren Vorfahren gebaut wurden.

Der Schwerpunkt unseres Reiseführers **eine Reise ins Mittelalter durch 50 spanische Städte** ist die riesige kulturelle und künstlerische Erbschaft, die wir mit Bezug auf 50 Ortschaften Spaniens darstellen werden, die als deutliches Vorbild historischer Kulturguterhaltung dienen. Es handelt sich um eine kleine Auswahl, da die Vorauswahl, d.h. bevor wir die Endversion der Stadtliste verfasst hatten, eine so lange Liste ergab, dass man ein viel zu großes Buch brauchen würde, um alles **vorzustellen**. Auf jeden Fall ist es für Sie möglich, sich in die Vergangenheit mit einem Besuch in einem Dutzend dieser **Städten** zu begeben, die in diesem Reiseführer beschrieben werden.

Comentado [AS1101]: R: Eine

Comentado [AS1102]: A: aufzunehmen

Comentado [AS1103]: G: Städte

BAIONA

Martin Alonso Pinzón und seine Besatzung kamen in Baiona (Provinz von Pontevedra) am 1. März 1493 an. Sie landeten im städtischen Hafen und die Einwohner dieser Kleinstadt waren die ersten in Europa, denen Martin Alonso die Neuigkeit seiner Reise erzählte: Christoph Kolumbus hatte Indien über die westliche Route erreicht und war zurück mit einigen Einheimischen als unbestreitbarer Beweis. Im März jedes Jahres wird in den gepflasterten Straßen der Altstadt **La Arribada** (die Landung im Hafen) gefeiert. Das ganze Jahr über kann man am Hafen eine Nachbildung des Schiffes *La Pinta* besichtigen.

Vom atlantischen Ozean ist das Profil von Baiona mittelalterlich dank der Festung Monterreal mit ihrer runden Gestalt. Die Festung wurde am Ende des XIV Jahrhunderts am westlichen Rand des Gebiets, einer kleinen Halbinsel, gebaut, wo vermutlich eine vorherige Festung aus dem X. Jahrhundert stand. Jetzt befindet sich zwischen den Mauern der Festung ein Hotel. Ein anderes Monument, das man besuchen sollte, ist die Stiftskirche **Colegiata de Santa Maria**, die am Ende des XII. Jahrhunderts gebaut wurde. Sie wurde während einer romanisch-gotischen Übergangszeit mit zisterziensischen Einflüssen gebaut. Dieses Gebäude ist das Ergebnis der Beziehung mit dem Kloster **Monasterio de Oia**, das sich in der Nähe befindet und das einen Besuch wert ist.

FB Guía 2

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja
Kommentare: Ich habe Schwierigkeiten gehabt, wenn ich den Teil über die Festung übersetzt habe, um die Bedeutung des Textes zu erhalten.	

Rechtschreibung:
Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Duden, Wörterbuch Sansoni online, Pons

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:
Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel? Bei den Eigennamen Welche Optionen wurden gewählt? Warum? Ich habe in der Seite <i>Spain.info</i> die Eigennamen gefunden und ich habe gelesen, wie sie in der Deutschen Version übersetzt worden sind. Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Internet im Allgemeinen

Grammatik:
Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Bei den Verben bauen / aufbauen (im Textteil über die Festung). Beim Wort <i>sVerhältnis%und szisterziensisch%(am Ende des Textes)</i> Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive	x	
Deklination der Substantive und Pronomen	x	
Deklination der Adjektive	x	
Gebrauch der Präpositionen	x	
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive	x	
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)	x	
Konkordanz Subjekt . Verb	x	
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz	x	
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)	x	
Verben mit Präpositionen	x	
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)	x	

Kommentare: Bei den Modalverben habe ich einige Zweifel, vor allem mit dem Verb Sollen. Die aufgetretenen Schwierigkeiten habe ich oben geschrieben. Im Allgemeinen ist es für mich auf jeden Fall besser, über die Fehler persönlich zu sprechen.

FB Texto 3A

Europa für Palästina verantwortlich

Die Anerkennung Palästinas als wichtiger Fortschritt für die Lösung des Israelisch-Palästinensischen Konfliktes.

Um die gegenwärtige Lage zu verstehen, muss man die Geschichte berücksichtigen. Auf diese Weise wird es klar, dass der Israelisch-Palästinensische Konflikt seinen Ursprung in Europa hat. Das könnte verwirrend klingen, aber versuchen wir, an die Ereignisse zu denken. Der erste Zionistische Weltkongress fand in Basel (Schweiz) in August 1987 statt, unter dem Vorsitz Theodor Herzl, Begründer des modernen politischen Zionismus. Im Kongress wurde die Idee vorgeschlagen, eine nationale Heimstätte für die Juden in Palästina zu errichten. Einige Jahre später, in 1917, erklärte sich Großbritannien in der Balfour-Deklaration einverstanden, einen jüdischen Staat in Palästina zu gründen. Arthur James Balfour war der damalige Außenminister, dessen Name dieser Deklaration assoziiert wurde. Sehr relevant war auch die Verfolgung der Juden in Europa, die am Ende des XIX. Jahrhunderts in Russland begann, die während der Deutschen-Besetzung Europas fortsetzte und die mit dem Holocaust endete. Tausende Juden flohen aus Europa. Palästina war eines der Ziele, die vom politischen Zionismus und dem Jewish Agency for Israel als Gelobtes Land und unbewohntes Land dargestellt wurde. Auf diese Weise wurde die Existenz der palästinensischen Bevölkerung, die in ihrem Land verwurzelt war, abgesprochen.

Comentado [AS1104]: Tk

Comentado [AS1105]: R, auch weiter unten

Comentado [AS1106]: G: Syntax

Comentado [AS1107]: A

Comentado [AS1108]: G: Wort zu viel

Comentado [AS1109]: Ad

Comentado [AS1110]: G

Comentado [AS1111]: I

Comentado [AS1112]: G

Comentado [AS1113]: G

Comentado [AS1114]: G

Comentado [AS1115]: I: Großbritannien wollte den Staat nicht gründen, sondern hat nur seine Zustimmung gegeben.

Comentado [AS1116]: I

Comentado [AS1117]: I: kleine Auslassung

Comentado [AS1118]: L

Comentado [AS1119]: G: Wort fehlt

Comentado [AS1120]: L

Comentado [AS1121]: G

Comentado [AS1122]: L

Das Schicksal der palästinensischen Bevölkerung wurde weit von ihrem Land entschieden. Darüber hinaus wurde es in 1947 mit der Aufteilung dieses Landes versucht, ein europäisches Problem zu lösen. So wurde aber ein zusätzliches Problem am Randgebiet des internationalen politischen Systems verursacht. In diesem Zusammenhang, in dem der Israelisch-Palästinensische Konflikt entstand, ist es sinnvoll, sich daran zu erinnern, welche politischen und historischen Verantwortungen die europäischen Großmächte trugen. Wenn man heutzutage die Zukunft mit der richtigen Perspektive entgegensieht, versteht man, dass die Beweggründe und die Interesse für Europa viele sind, mit denen der Kontinent sich mehr beschäftigen sollte, diesen Konflikt zu lösen.

Comentado [AS1123]: G: zwei Wörter zu viel

Comentado [AS1124]: L

Comentado [AS1125]: I / G

Comentado [AS1126]: I: unverständlich

In der Tat spielt die wirtschaftliche Wichtigkeit Europas sowohl für Israel als auch für Palästina eine große Rolle. Europa ist der zweite größte Stifter der Palästinensischen Autonomiebehörde und der erste Gesellschafter Israels. Der Kontinent hat es leider nicht geschafft, mit seinem wirtschaftlichen Gewicht Israel und Palästina politisch zu beeinflussen. Die Anerkennung Palästinas wäre der erste Fortschritt in diese Richtung, wie z.B. Schweden im Oktober letzten Jahres gemacht hat und auch, neulich, der Vatikan. Diese Anerkennung hätte auch eine bedeutende politische Unterstützung, da zahlreiche europäische Vorträge die jeweiligen Regierungen darauf drängten, diese Entscheidung zu treffen.

Comentado [AS1127]: A

Comentado [AS1128]: R

Comentado [AS1129]: L

Comentado [AS1130]: L

Comentado [AS1131]: I: ungenau

Comentado [AS1132]: L

Comentado [AS1133]: G: Wort fehlt

Comentado [AS1134]: A: falsches Register

Comentado [AS1135]: L

Die Anerkennung des Palästinensischen Staates seitens der europäischen Staaten wäre eine bedeutende Hilfe für die Zwei-Staaten-Lösung, die vom israelischen Ministerpräsident, Netanyahu, und der israelischen Regierung stark kritisiert wurde. Das wurde auch eine klare und bissige politische Aussage dem israelischen Staat und der Palästinensischen Autonomiebehörde schicken, mit dem Ziel, die Situation zu lösen.

Comentado [AS1136]: R

Comentado [AS1137]: Z

Comentado [AS1138]: G

Comentado [AS1139]: A

Comentado [AS1140]: L

Comentado [AS1141]: L

Comentado [AS1142]: L

Europa, mit seiner Unterstützung für Palästina in dieser für die Region entscheidenden Zeit, wo die plötzlichen politischen Änderungen und die Frustration die Erwartungen zerstört haben und wo Radikalismus und Gewalt herrschen, könnte Zusammenhang mit seinen politischen Prinzipien zeigen. So wurde der Kontinent auch zeigen, dass er der Verantwortung gegenüber der palästinensischen Bevölkerung bewusst ist.

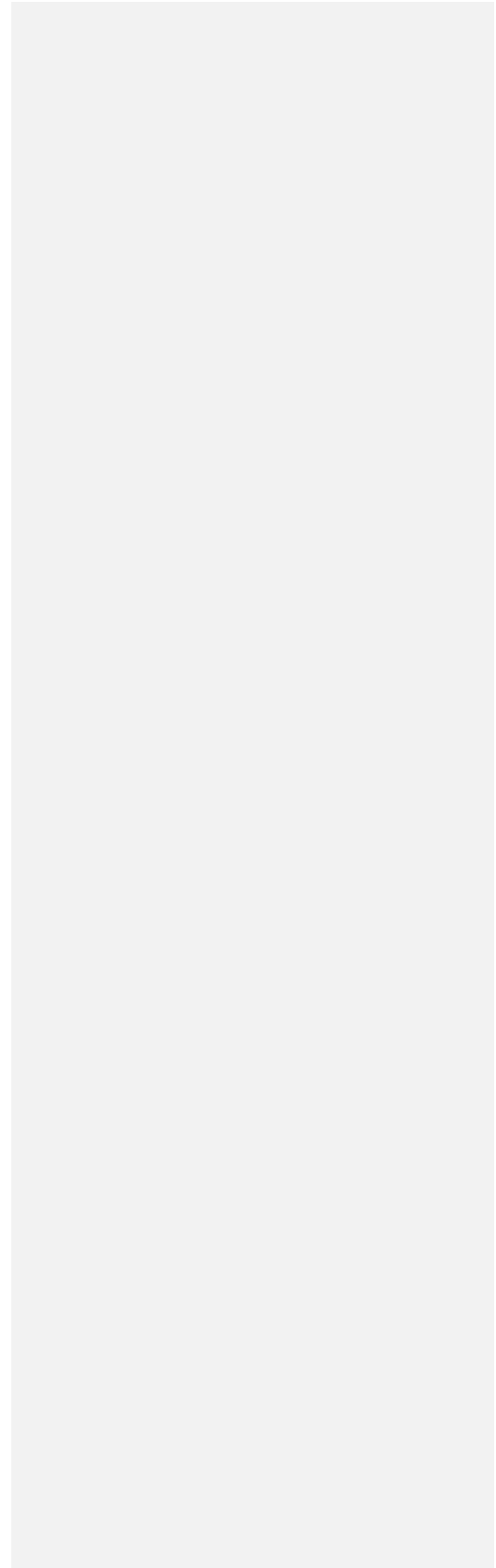
Comentado [AS1143]: I

Comentado [AS1144]: A

Comentado [AS1145]: G (Wiederholung)

Comentado [AS1146]: G: Wort fehlt

Zahlreiche inhaltliche sowie formale Probleme. Bitte gehen Sie den Text noch einmal genau durch und konsultieren Sie gegebenenfalls Nachschlagewerke.



FB Texto 3B

Europas Verantwortung in Palästina

Die Anerkennung Palästinas wäre ein wichtiger Schritt für die Lösung des israelisch-palästinensischen Konfliktes.

Um die gegenwärtige Lage zu verstehen, muss man die Geschichte betrachten. Auf diese Weise wird klar, dass der israelisch-palästinensische Konflikt seinen Ursprung in Europa hat. Das könnte verwirrend klingen, aber versuchen wir, an die Ereignisse zu denken. Der erste Zionistische Weltkongress fand in Basel im August 1897 statt, unter dem Vorsitz Theodor Herzls, Begründer des modernen politischen Zionismus. Auf dem Kongress wurde die Idee vorgeschlagen, eine nationale Heimstätte für die Juden in Palästina zu errichten. Einige Jahre später, 1917, gab Großbritannien in der Balfour-Deklaration seine Zustimmung für die Gründung eines jüdischen Staates in Palästina. Arthur James Balfour war der damalige Außenminister und die Deklaration wurde nach ihm benannt. Sehr relevant war auch die Verfolgung der Juden in Europa, die am Ende des XIX. Jahrhunderts in zaristischem Russland begann, die sich während der nationalsozialistischen Besetzung Europas fortsetzte und die mit dem Holocaust gipfelte. Tausende Juden flohen aus Europa. Palästina war eines der Ziele, die vom politischen Zionismus und der Jewish Agency for Israel als Gelobtes Land und unbewohntes Land dargestellt wurde. Auf diese Weise wurde die Existenz der palästinensischen Bevölkerung, die in ihrem Land verwurzelt war, negiert.

Das Schicksal der palästinensischen Bevölkerung wurde weit von ihrem Land entschieden. Darüber hinaus wurde 1947 mit der Aufteilung dieses Landes versucht, ein europäisches Problem zu lösen. So wurde aber ein zusätzliches Problem in der Peripherie des internationalen politischen Systems verursacht. In diesem Zusammenhang, in dem der israelisch-palästinensische Konflikt entstand, ist es sinnvoll, sich daran zu erinnern, welche politischen und historischen Verantwortungen die europäischen Großmächte trugen. Wenn man die Situation aus der gegenwärtigen und aus einer zukünftigen Perspektive betrachtet, versteht man, dass es viele Gründe und Interesse gibt, weshalb Europa sich mehr für die Lösung des Konfliktes beschäftigen sollte.

In der Tat spielt die wirtschaftliche Bedeutung Europas sowohl für Israel als auch für Palästina eine große Rolle. Europa ist der zweitgrößte Geldgeber der

Comentado [AS1147]: G: im zaristischen

Comentado [AS1148]: G: im

Comentado [AS1149]: gelobtes

Comentado [AS1150]: G: Interessen

Comentado [AS1151]: G: mit der

Comentado [AS1152]: I: Auslassung: und sich stärker dabei einbringen sollte.

Palästinensischen Autonomiebehörde und der wichtigste Geschäftspartner Israels. Der Kontinent hat es leider nicht geschafft, **aus dieser wirtschaftlichen Bedeutung eine gleichwertige politische Größe zu machen**. Die Anerkennung Palästinas wäre der erste Schritt in diese Richtung, wie es zum Beispiel Schweden im Oktober letzten Jahres gemacht hat und auch, vor kurzem, der Vatikan. Diese Anerkennung hätte auch eine bedeutende politische Unterstützung, da zahlreiche europäische Parlamente die jeweiligen Regierungen darauf drängten, diese Entscheidung zu treffen.

Comentado [AS1153]: A: diese wirtschaftliche Bedeutung in vergleichbaren politischen Einfluss umzusetzen.

Die Anerkennung des palästinensischen Staates seitens der europäischen Staaten wäre eine bedeutende Hilfe für die Zwei-Staaten-Lösung, die vom israelischen Ministerpräsident Netanjahu und der israelischen Regierung **stark kritisiert** wurde. Gleichzeitig wäre das auch eine klare und deutliche politische Botschaft **für den israelischen Staat und die Palästinensischen Autonomiebehörde** mit dem Ziel, Bewegung in die Sache zu bringen.

Comentado [AS1154]: in Frage gestellt

Comentado [AS1155]: sowohl an Israelis auch als Palästinenser

Europa, mit seiner Unterstützung für Palästina in dieser für die Region entscheidenden Zeit, wo die frustrierten Erwartungen an eine politische Änderung **zum Radikalismus** und zur Gewalt geführt haben, könnte sich kohärent mit seinen politischen Prinzipien zeigen. So würde der Kontinent auch zeigen, dass er sich **der Verantwortung** gegenüber der palästinensischen Bevölkerung bewusst ist.

Comentado [AS1156]: G: zu

Comentado [AS1157]: seiner

FB Guía 3

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug: überprüft? ja/nein

Kommentare: Im Text habe ich viele Wörter gefunden, die schon eine offizielle Übersetzung hatte, deswegen habe ich viel recherchiert und ich hoffe ich habe die richtige Lösung gefunden.

Rechtschreibung:

Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Internet im Allgemeinen, Wikipedia vor allem, Duden, Sansoni Tedesco

Lexik/Ausdruck/Idiomatik:

Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel?
Politischer Zionismus, Heimstätte.

Welche Optionen wurden gewählt? Warum?

Ich habe im Internet nach Paralleltexten recherchiert und ich habe die häufigsten offiziellen Übersetzungen oder Benennungen benutzt.

Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?

Internet im allgemeinen und Wikipedia (spanische und deutsche Version)

Grammatik:

Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Welche Nachschlagewerke wurden benutzt?
Duden für die Verben und die exakte Bedeutung der Wörter und Adjektive und für ihre Kollokationen.

Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive	X	
Deklination der Substantive und Pronomen	X	
Deklination der Adjektive	X	
Gebrauch der Präpositionen	X	
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive	X	
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)	X	
Konkordanz Subjekt . Verb	X	

Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz	X	
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)	X	
Verben mit Präpositionen	X	
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)	X	

Kommentare:

Ich bin mir nicht sicher, ob die Sätze, vor allem am Ende des Textes, zu lang sind oder komisch klingen. Im allgemeine habe ich diesen Text anders als die anderen gefunden. Die Übersetzung der am schwierigsten Aspekte war irgendwie festgelegt oder verpflichtet, da eine offizielle Benennung schon vorhanden ist.

AH Texto 1A

Der Tourismus läuft sehr gut, dass er doch zu erwähnen ist!

Comentado [AS1158]: Tk: Keine Nebensätze in Zeitungsoberschriften" / I

Die wichtigste Tourismusbranche bleibt unbemerkt im Wahlkampf.

Comentado [AS1159]: I

Comentado [AS1160]: A

Der touristische Sektor erreicht eine Rekordzahl; man bekämpft die Saisonabhängigkeit.

Comentado [AS1161]: C: Die Verbindung zwischen diesen beiden Punkten wirkt befremdend.

Esperanza Codina (Málaga), 16.03.2015

Der Tourismus in Andalusien läuft sehr gut, dass er sogar im Wahlkampf unbemerkt bleibt. Sein Hauptproblem ist die Saisonabhängigkeit, es hilft nicht, wenn 38,3% (61.083) der Hotelbetten in den Küstengebieten in der Nebensaison belegt sind. Die Zahl liegt etwas niedriger als im Vorjahr, ist aber ungeeignet, um das Niveau der wichtigsten andalusischen Industrie zu halten. Der touristische Sektor erlebt eine gute Zeit dank des guten Zuspruchs der ausländischen Touristen, aber vor allem, dank der Erholung des Inlandsmarkts.

Comentado [AS1162]: L

Comentado [AS1163]: Ad: Der spanische Leser weiß, von welcher Wahl die Rede ist. Aber der deutsche?

Comentado [AS1164]: R (auch weiter unten)

Comentado [AS1165]: I

Comentado [AS1166]: L

Comentado [AS1167]: Z

Laut der Datenerfassung war letztes Jahr das Beste auf dem touristischen Sektor. Aus den Übernachtungen wurde eine Besucherzahl von 57 Millionen berechnet, das sind 5,7% mehr als im Jahr 2013 bedeutet. Die Reisenden, die hier übernachten haben, überschritten 18 Millionen und der Grund dafür ist ein Anstieg der ausländischen Besucher (vor allem Briten und Deutschen) und Spanier. Es ist auf dem Inlandsmarkt, wo sich Andalusien abhebt: es wächst mehr als seine konkurrierenden Urlaubsziele und umfasst einen Marktanteil von 21,9% bei den Übernachtungen, mit einem großen Vorsprung auf dem zweiten Platz, die Region Valencia (13,9%).

Comentado [AS1168]: I: Auslassung

Comentado [AS1169]: R

Comentado [AS1170]: I: Auslassung

Comentado [AS1171]: G: Satzstruktur

Comentado [AS1172]: G

Comentado [AS1173]: A

Comentado [AS1174]: L

Comentado [AS1175]: G

Die größte Sorge ist die übermäßige Abhängigkeit von der Hauptsaison. "Es gibt keinen Zauberstab, aber Andalusien hat Produkt und Leistung", sagt Gonzalo Fuentes, Sekretär für Handelsverband, Gastronomie und Tourismus der CCOO Andalusien. Er führt ein Beispiel an, für die diejenigen, die sich damit beschäftigen: s Man kann sich an dem andalusischen Strand hinlegen und sich sonnen und nach eineinhalb Stunden auf der Sierra Nevada Skifahren. Man kann auch den großen Auswahl von Gesundheits- und Schönheitsbehandlungen nutzen, oder vor allem, das reiche Kulturerbe der Gemeinschaft genießen. Das Angebot ist groß und vielfältig%

Comentado [AS1176]: A

Comentado [AS1177]: L

Comentado [AS1178]: L

Comentado [AS1179]: Ad: Damit kann der deutsche Leser nichts anfangen

Comentado [AS1180]: I

Comentado [AS1181]: C: Welcher?

Comentado [AS1182]: G

Comentado [AS1183]: L

Comentado [AS1184]: L

Miguel Sánchez, Hotelier, stimmt mit der Aussage zu und ruft auf, die Bemühungen um die Werbung der Märkte in die USA und Canada zu verstärken, damit sie mehr Touristen gewinnen können. Miguel Sánchez ist der gleichen Meinung wie Fuentes und hebt hervor, dass es wichtig ist, die Saisonabhängigkeit aktiv zu bekämpfen. Es wird geredet aber wir müssen mit diesem Punkt wachsam bleiben, sagt Sánchez.

Comentado [AS1185]: G: Wort zu viel

Comentado [AS1186]: A

Comentado [AS1187]: G

Comentado [AS1188]: C: Wer?

Comentado [AS1189]: z

Comentado [AS1190]: l

Die ausländischen Touristen, die nicht am südlichen Ufer des Mittelmeers wegen seinen Konfliktgebieten Urlaub machten, waren der Grund der Krise des spanischen Tourismus, denn sein Besuch half nicht, um die Krise zu bekämpfen, bis sich im Mai 2013 die Situation änderte, und begann der Anstieg des spanischen Besuchers, der kontinuierlich steigt.

Comentado [AS1191]: l

Comentado [AS1192]: G: Position des Verbs

Comentado [AS1193]: G: Warum Singular?

Der Aufwärtstrend setzte sich weiter in Januar fort, aber leider profitierten nicht alle Provinzen in der gleichen Weise. Zum Beispiel Cordoba hat eine leichte Rückgang der Besucher im Vergleich zu 2014, in den Fälle von Huelva, Granada, Málaga und Sevilla sind die Zahlen merklich gestiegen. Die Erwartungen für 2015 in Andalusien sind groß. Es war schon viele Jahre her, dass das nicht passiert ist, sagt Jorge González, Geschäftsführer des AC Malaga Palacio Hotel, das bereits 80% der Reservierung für Ostern erreicht. Er hat auch Operationen für Juli und August abgeschlossen. Was mir Sorge macht, ist, dass wir nicht wissen, ob wir das beibehalten können.

Comentado [AS1194]: G: Artikel fehlt

Comentado [AS1195]: l: Eliminieren Sie dieses Wort und stellen Sie den Satz so um, dass er danach grammatikalisch korrekt ist!

Comentado [AS1196]: G: Tempus

Comentado [AS1197]: G

Comentado [AS1198]: R

Comentado [AS1199]: G

Comentado [AS1200]: l

Comentado [AS1201]: A

Comentado [AS1202]: A

Inhalt: einige inhaltliche Fehler, die den Sinn verändern

Lexik/Ausdruck: stellenweise gute Wortwahl, doch manchmal unidiomatisch

Grammatik: vereinzelt Deklinations- und Syntaxfehler

AH Texto 1B

Der Tourismus nicht erwähnenswert!

Der wichtigste andalusische Sektor **widmet keine Aufmerksamkeit im Wahlkampf.**

Comentado [AS1203]: L: erhält

Der touristische Sektor erreicht eine Rekordzahl und man bekämpft die Saisonabhängigkeit.

Esperanza Codina (Málaga), 16.03.2015

Der Tourismus in Andalusien läuft so gut, dass **er** sogar in der Regionalwahl keine Aufmerksamkeit gewidmet **hat**. Sein Hauptproblem ist die Saisonabhängigkeit, es hilft nicht, wenn 38,3 % (61.083) der Hotelbetten **nicht** in den Küstengebieten in der Nebensaison **verfügbar** sind. Die Zahl liegt etwas niedriger als im Vorjahr, ist aber unhaltbar, um das Niveau der wichtigsten andalusischen Industrie zu halten. Der touristische Sektor erlebt eine gute Zeit dank des guten Zuspruchs der ausländischen Touristen, aber vor allem, **dank** der Erholung des Inlandsmarkts.

Comentado [AS1204]: ihm

Comentado [AS1205]: wird

Comentado [AS1206]: -

Comentado [AS1207]: G: nicht

Comentado [AS1208]: Z: -

Laut der Datenerfassung im Register war letztes Jahr das beste auf dem touristischen Sektor. **Die Besucherzahl dieses Sektors kann man durch das Rechnen der Übernachtungen feststellen.** **Aus den Übernachtungen wurde eine Besucherzahl von 57 Millionen berechnet,** das sind 5,7 % mehr als im Jahr 2013. Die Reisenden, die hier übernachtet haben, überschritten 18 Millionen und der Grund dafür ist ein Anstieg der ausländischen Besucher (vor allem Briten und Deutschen) und Spanier. Es ist auf dem Inlandsmarkt, wo sich Andalusien abhebt: es wächst mehr als andere Urlaubsziele und hat einen Marktanteil von 21,9 % bei den Übernachtungen, mit einem großen Vorsprung auf den zweiten Platz, die Region Valencia (13,9 %).

Comentado [AS1209]: I: Seit Beginn der Aufzeichnungen

Comentado [AS1210]: I: Die Anzahl der Übernachtungen dient als Indikator zur Feststellung der wirtschaftlichen Lage der Branche. (sollte in den nächsten Satz integriert werden)

Comentado [AS1211]: Die Übernachtungen erreichten 57 Millionen

Die größte Sorge ist die übermäßige Abhängigkeit von der Hauptsaison. "Es gibt kein Wundermittel, aber Andalusien hat Produkt und Leistung", sagt Gonzalo Fuentes, Generalsekretär für **Handelsverband, Gastronomie und Tourismus** des andalusischen Gewerkschaftsbunds **sCCOO**. Er führt ein Beispiel an, **für diejenigen, die folgendes machen:** **s**Man kann sich an einem andalusischen Strand hinlegen und sich sonnen und nach eineinhalb Stunden **auf** der Sierra Nevada Skifahren. Man kann

Comentado [AS1212]: L: des Verbands für Handel, Gastronomie und Tourismus

Comentado [AS1213]: I: das in der Branche sehr gängig ist

Comentado [AS1214]: in

auch die große Auswahl von Gesundheits- und Schönheitsbehandlungen nutzen, oder das reiche Kulturerbe der andalusischen Region genießen. Das Angebot ist groß und vielfältig.

Comentado [AS1215]: L: einfach

Miguel Sánchez, Hotelier, stimmt der Aussage zu und ruft auf, die Bemühungen um die Werbung der Märkte in den Vereinigten Staaten von Amerika und Canada zu verstärken, um mehr Touristen gewinnen zu können. Miguel Sánchez ist der gleichen Meinung wie Fuentes und hebt hervor, dass es wichtig ist, die Saisonabhängigkeit aktiv zu bekämpfen. Es wird geredet, aber wir müssen uns an die Arbeit machen, sagt Sánchez.

Comentado [AS1216]: A: die Werbung

Comentado [AS1217]: Z: ,

Die ausländischen Touristen, die nicht am südlichen Ufer des Mittelmeers wegen seinen Konfliktgebieten Urlaub machten, waren der Grund der Krise des spanischen Tourismus, denn die Krise blieb trotz ihres Besuchs, bis sich im Mai 2013 die Situation änderte, und der Anstieg der spanischen Besuchern begann, der kontinuierlich steigt.

Comentado [AS1218]: I: halfen, den Sektor auch in Krisenzeiten aufrechtzuerhalten

Comentado [AS1219]: -

Comentado [AS1220]: G: Besucher

Der Aufwärtstrend setzte sich weiter im Januar fort, aber nicht alle Provinzen profitierten in der gleichen Weise. Zum Beispiel Cordoba hat einen leichten Rückgang der Besucher im Vergleich zu 2014, in Huelva war das noch stärker, aber in den Fällen von Granada, Málaga und Sevilla sind die Zahlen merklich gestiegen. Die Erwartungen für 2015 in Andalusien sind groß. Es ist schon viele Jahre her, dass das nicht passiert ist, sagt Jorge González, Geschäftsführer des AC Malaga Palacio Hotel, denn in diesem Hotel sind schon 80 % der Reservierungen für Ostern gebucht. Er hat auch Operationen für Juli und August abgeschlossen. Was mir Sorge macht, ist, dass wir nicht wissen, ob wir das beibehalten können.

Comentado [AS1221]: G: hatte Córdoba

Comentado [AS1222]: Besucherrückgang

Comentado [AS1223]: E:

Comentado [AS1224]: -

Comentado [AS1225]: A: das Hotel ist bereits zu 80 % für Ostern ausgebucht

AH Guía 1

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja
Kommentare:	

Rechtschreibung: Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? <i>ich habe das Duden-, Pons-, und Leo- Wörterbuch verwendet sowie Linguee und CREA. Ich benutze ein deutsches Rechtschreibprogramm.</i>
Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik: Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel? <i>El turismos, ni mentarlo/ insostenible para mantener la industria andaluza/ el indicador con el que se toma el pulso al negocio/ der Absatz von fueron los turistas extranjeros prestados...</i> Welche Optionen wurden gewählt? Esas oraciones trate de interpretarlas y escribí mi interpretación. Warum? Porque no encuentre las palabras adecuadas para traducirlo en alemán :(además en algunas oraciones omití algunas palabras, ya que yo pense que así el texto era más entendible (Laut der Datenerfassung war letztes Jahr das Beste auf dem touristischen Sektor. Aus den Übernachtungen wurde eine Besucherzahl von 57 Millionen berechnet) Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? <i>Linguee</i>

Grammatik: Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? Yo tuve problemas con el uso de las preposiciones, por ejemplo, auf dem Sektor, am südlichen Ufer des Mittelmeers Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? <i>Utilicé el internet y linguee</i> Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:
--

Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive	*	
Deklination der Substantive und Pronomen	*	
Deklination der Adjektive	*	
Gebrauch der Präpositionen		
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive	*	

Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)	*	
Konkordanz Subjekt . Verb	*	
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz	*	
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)	*	
Verben mit Präpositionen	*	
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)	*	

Kommentare:

AH Texto 2A

Eine Zeitreise ins Mittelalter durch 50 spanische Städte.

Trotz der verschiedenen Ereignisse und Angriffe, die unser historisches Erbe und Kulturgut erlebt hat, gibt es fast in ganz Spanien Spuren unserer frühesten Vergangenheit. Aber zweifellos, alles was zwischen dem 5. Jahrhundert (Untergang des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (Entdeckung Amerikas) geschehen ist, das heißt der Zeitraum, den wir als Mittelalter kennen, hat einen unvergleichlichen archäologischen und monumentalen Reichtum. Durch unser Land reisen bedeutet eine Begegnung mit eindrucksvollen Werken der romanischen und gotischen Epoche, sowie architektonische, plastische und malerische Werke.

Dank des kulturellen Erbes, das bis her erhalten ist, ist Spanien das zweite Land der Welt, hinter Italien, mit den meisten Orten, die von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärt wurde. Außerdem haben wir über 20.000 wichtige Sehenswürdigkeiten in unserem Land. Auch wenn wir ein Merkmal für unsere gemeinsame historische Identität in allen autonomen Regionen suchen, abgesehen von der Sprache, werden wir das kulturelle Erbe des Mittelalters finden. Zahlreiche Orte bewahren Überreste dieser Zeit und es gibt viele Städte und Dörfer, die noch ihr historisches Zentrum beibehalten, wie es ihre ferne Vorfahren gebaut haben und wie sie dort gelebt haben. In dem Magazin (Reisemagazin) unter der Artikel *Eine Zeitreise ins Mittelalter durch 50 spanischen Städten* möchten wir das vielfältige, kulturelle und künstlerische Erbe durch 50 ausgewählte Orte darstellen, die als deutliches Beispiel der Erhaltung des historischen Erbes dienen. Das ist eine kleine Auswahl, denn in der Vorauswahl war die Liste so lang, dass man einen größeren Band gebraucht hätte, um die ganze Liste zu sammeln. Auf jeden Fall bieten wir Ihnen eine Reise ins Mittelalter, nur mit dem Besuch von einem Dutzend Städten, die in unserem Magazin erscheinen.

BAIONA

Baiona ist eine Stadt, in der Provinz Pontevedra, Galicien, wo am 1 März 1493 der Kapitän Martin Alonso Pinzón und seine Besatzung nach ihrer Teilnahme an der Esten Amerikareise des Christoph Kolumbus ankamen. Als sie den Hafen erreichten, war Baiona die erste Stadt in Europa, die die Neuigkeiten der Reise von den Seefahrern erfahren hat. Christoph Kolumbus war durch die westliche Route in Indien angekommen und kehrte er mit einigen Einheimischen zurück, um das Ereignis zu

Comentado [AS1226]: Z / guter Titel!

Comentado [AS1227]: Ad, auch weiter unten

Comentado [AS1228]: A

Comentado [AS1229]: G (Syntax) / Z

Comentado [AS1230]: L

Comentado [AS1231]: A

Comentado [AS1232]: G: Satz wirkt unvollständig

Comentado [AS1233]: L

Comentado [AS1234]: G

Comentado [AS1235]: G

Comentado [AS1236]: I

Comentado [AS1237]: G

Comentado [AS1238]: G

Comentado [AS1239]: I (Übersetzungsauftrag)

Comentado [AS1240]: A

Comentado [AS1241]: A

Comentado [AS1242]: I (Wiederholung)

Comentado [AS1243]: G

Comentado [AS1244]: C: Diese Information sollte unmittelbar beim Namen der Stadt Baiona stehen.

Comentado [AS1245]: R

Comentado [AS1246]: A

Comentado [AS1247]: Z

Comentado [AS1248]: G

Comentado [AS1249]: A

beweisen. Jedes Jahr, im März, wird dieses Ereignis mit einem mittelalterlichen Fest namens sA Arribada%o(Die Ankunft) auf den kopfsteingepflasterten Straßen des historischen Zentrums und am Hafen gefeiert. Dort kann man das ganzes Jahr eine Nachbildung von der karavelle sa Pinta%o(Name eines Schiffes von Kolumbus) besuchen.

Vom Atlantik aus . definiert sich den Umriss von Baiona durch die runden Silhouette der Festung von Montereal als mittelalterlich, die Festung wurde im 14. Jahrhundert an der westlichen Grenze der Stadt gebaut, und man glaubt, dass es dort eine Festung im 10. Jahrhunderten gab. Derzeit besitzt diese Festung das Hotel sParador National%o (spanische Hotelkette). Eine andere Sehenswürdigkeit des Mittelalters ist die Kirche sColegiata de Santa María%o, die am Ende des 12. Jahrhunderts gebaut wurde, im romanischen Stil, durch den Einfluss der Zisterzienser. Die Kirche entstand durch die nahen Beziehung zum Kloster sde Oia%o. Ein Kloster, das man besuchen muss.

Inhaltlich präzise, doch mehrere Fehler in den Bereichen Grammatik und Idiomatik. Sie können gerne wieder zur Besprechung Ihres Texts in meine Sprechstunde kommen.

Comentado [AS1250]: A

Comentado [AS1251]: G

Comentado [AS1252]: R

Comentado [AS1253]: Tk: Integrieren Sie die Erklärung in den Text!

Comentado [AS1254]: Z

Comentado [AS1255]: A

Comentado [AS1256]: G

Comentado [AS1257]: R

Comentado [AS1258]: Z

Comentado [AS1259]: G

Comentado [AS1260]: A

Comentado [AS1261]: L

Comentado [AS1262]: G: Syntax

Comentado [AS1263]: G

Comentado [AS1264]: Tk

Comentado [AS1265]: C: Integrieren Sie diese Information in den vorigen Satz!

AH Texto 2B

Eine Zeitreise ins Mittelalter durch 50 spanische Städte

Trotz der verschiedenen Ereignisse und Angriffe, die das historische Erbe und Kulturgut Spaniens erlebt hat, gibt es fast in ganz Spanien Spuren seiner frühesten Vergangenheit. Aber zweifellos, **alles was** zwischen dem 5. Jahrhundert (Untergang des Römischen Reiches) und dem 15. Jahrhundert (Entdeckung Amerikas) geschehen ist, das heißt der Zeitraum, den wir als Mittelalter kennen, **ist von** unvergleichlichem Reichtum an archäologischen Schätzen und Monumenten. Durch Spanien zu reisen bedeutet eine Begegnung mit eindrucksvollen Werken der romanischen und gotischen Epoche, sowohl mit architektonischen und plastischen Werken, **als auch** Gemälden. Dank des kulturellen Erbes, das bis heute erhalten ist, ist Spanien das zweite Land der Welt, hinter Italien, mit den meisten Orten, die von der UNESCO zum Weltkulturerbe erklärt wurden. Außerdem verfügt Spanien über 20.000 wichtige Sehenswürdigkeiten. Wenn wir aber ein gemeinsames Merkmal für die **nationale Identität aller autonomen** Regionen suchen, abgesehen von der Sprache, werden wir auf das kulturelle Erbe des Mittelalters stoßen. Zahlreiche Orte bewahren Überreste dieser Zeit und es gibt viele Städte und Dörfer, die noch ihr historisches Zentrum beibehalten, wie es ihre fernen Vorfahren gebaut haben und wie sie dort gelebt haben.

In dem Reiseführer *„Eine Zeitreise ins Mittelalter durch 50 spanische Städte“* möchten wir das vielfältige, kulturelle und künstlerische Erbe anhand von 50 ausgewählten Orte darstellen, die als deutliches Beispiel der Erhaltung des historischen Erbes dienen. Das ist eine kleine Auswahl, denn in der Vorauswahl war die Liste so lang, dass man einen größeren Band gebraucht hätte, um **Orte darin aufzunehmen**. Auf jeden Fall bieten wir Ihnen eine Zeitreise ins Mittelalter, **bereits mit dem Besuch einige der Städte**, die in unserem Taschenbuch erscheinen.

BAIONA

Baiona ist **eine Stadt der autonomen Region Galicien in der Provinz Pontevedra**, wo am 1. März 1493 der Kapitän Martin Alonso Pinzón und seine Besatzung nach ihrer Teilnahme an der ersten Amerikareise von Christoph Kolumbus einfuhren. Damit war Baiona die erste Stadt in Europa, die die Neuigkeiten erfuhr, die der Seefahrer mitbrachte: Christoph Kolumbus war über die westliche Route in **Indien** angekommen und kehrte als Beweis dafür mit einigen Eingeborenen zurück. Jedes Jahr, im März,

Comentado [AS1266]: G: ist

Comentado [AS1267]: Z: ,

Comentado [AS1268]: -

Comentado [AS1269]: Z: -

Comentado [AS1270]: L: gemeinsame kulturelle

Comentado [AS1271]: I: alle

Comentado [AS1272]: ,

Comentado [AS1273]: G: einiger

Comentado [AS1274]: G: die

Comentado [AS1275]: A: in der galicischen Provinz Pontevedra

wird dieses Ereignis mit einem mittelalterlichen Fest namens „Arribada“ (Die Ankunft) auf den kopfsteingepflasterten Straßen des historischen Zentrums und am Hafen gefeiert. Dort kann man das ganze Jahr eine Nachbildung der Karavelle „La Pinta“ eines der drei Schiffe, mit denen Kolumbus zu seiner Reise nach Amerika aufbrach, besuchen.

Vom Atlantik aus wirkt der Umriss von Baiona mittelalterlich wegen der kreisförmigen Silhouette der Festung von **Monte Real**. Die Festung wurde im 14. Jahrhundert an der westlichen Grenze der Stadt gebaut, und man glaubt, dass es dort bereits eine Festung im 10. Jahrhundert gegeben hatte. Derzeit besitzt diese Festung das Hotel **Parador Nacional** (spanische Hotelkette). Eine andere Sehenswürdigkeit des Mittelalters ist die Kirche **Colegiata de Santa María**, die am Ende des 12. Jahrhunderts in der Übergangsperiode zwischen Romanik und Gotik erbaut wurde. Sie weist Einflüsse der Zisterzienser auf, und entstand durch die nahe Beziehung zum Kloster der Gemeinde **Oia**, das ebenfalls einen Besuch wert ist.

Comentado [AS1276]: R: Monterreal

Comentado [AS1277]: Nacional

Comentado [AS1278]: Tk: Oia

AH Guía 2

No entregada

AH Texto 3A

Europäische Verantwortung in Palästina

Die Anerkennung des palästinensischen Staates ist ein wichtiger Schritt, und kann bei der Konfliktlösung helfen.

Wenn wir auf die Geschichte zurückblicken, die notwendig ist, um die Gegenwart zu verstehen, sehen wird, dass der Ursprung des Konflikts zwischen Palästinensern und Israelis seine Wurzeln in Europa hat.

Anscheinend kann dies eine verwirrende Aussage sein, aber denken wir an die Fakten.

Der Erste zionistischer Weltkongress fand im August 1897 in Basel (Schweiz) statt, organisiert und geführt von Theodor Herzl, Begründer des modernen Zionismus. In diesem Kongress setzte sich die Idee der Gründung einer nationalen Heimstätte für die Juden in Palästina durch. Wenige Jahre später, im Jahre 1917, Großbritannien erklärte sich einverstanden mit der Schaffung einer nationalen Heimstätte in Palästina für das jüdische Volk durch die Balfour-Deklaration, Name des damaligen Außenministers, Arthur James Balfour. Nicht weniger bedeutend war die Judenverfolgung auf dem alten Kontinent, die Ende der 19. Jahrhundert in dem zaristischen Russland begann, und unter der Nazi-Besatzung von Europa mit seinem Höhepunkt im Holocaust endete. Tausende europäischen Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das von der zionistischen Organisation und der jüdischen Kolonisation Agentur als das gelobte und leere Land dargestellt wurde, wodurch die Existenz des palästinensischen Volkes in seinem eigenen Land verleugnet wurde.

Das Schicksal des palästinensischen Volkes wurde sehr weit von seinem Land entschieden. Außerdem wurde durch die Aufteilung seines Gebietes im Jahre 1947 versucht, ein europäisches Problem in der Judenfrage zu beheben, indem ein weiteres Problem in der Peripherie des internationalen Systems dieser Zeit erschuf. In diesem Zusammenhang, in dem das palästinensische Problem entstand, ist es sinnvoll, sich an die politische und historische Verantwortung der bedeutenden europäischen Mächte zu erinnern. Aber von den gegenwärtigen und zukünftigen Perspektiven gesehen, gibt es viele weitere Gründe und Interessen, die Europa anregen sollten, um eine stärkere Beteiligung und Rolle bei der Konfliktlösung zu helfen.

In der Tat hat Europa ein beträchtliches wirtschaftliches Gewicht von den beiden Konfliktgebieten. Es ist der zweitgrößte Geldgeber der Palästinensischen

Comentado [AS1279]: A

Comentado [AS1280]: Z

Comentado [AS1281]: G

Comentado [AS1282]: A: *anscheinend* und *können* werden normalerweise nicht in einem Satz verwendet

Comentado [AS1283]: G

Comentado [AS1284]: Ad

Comentado [AS1285]: A

Comentado [AS1286]: G

Comentado [AS1287]: G

Comentado [AS1288]: A: Integrieren Sie diese Information mittels eines Relativsatzes in den Text.

Comentado [AS1289]: ein Wort

Comentado [AS1290]: R

Comentado [AS1291]: L

Comentado [AS1292]: Z

Comentado [AS1293]: G

Comentado [AS1294]: L

Comentado [AS1295]: -

Comentado [AS1296]: G

Comentado [AS1297]: L

Comentado [AS1298]: I

Comentado [AS1299]: I

Autonomiebehörde und der wichtigste Handelspartner Israels. Aber Europa hat nicht geschafft, seine wirtschaftliche Bedeutung in politische Maßnahmen umzusetzen. Die Anerkennung des palästinensischen Staates kann ein erster Schritt in dieser Richtung sein, wie es Schweden im Oktober des letzten Jahres und vor kurzem **den Vatikan** machten. Diese Anerkennung würde auch eine umfangreiche politische Unterstützung genießen, denn viele europäische Parlamente forderten ihre jeweiligen Regierungen auf, diese Entscheidung zu **erlassen**.

Comentado [AS1300]: G

Die Anerkennung des **Palästinensischen Staates von den europäischen Staaten** wäre eine große Unterstützung für die **Lösung der Konflikte der zwei Staaten**, dies wurde **von dem Ministerpräsident, Netanyahu, und seine Regierung infrage gestellt**. Dabei würde eine klare und starke politische Botschaft an Palästinenser und Israelis **übermitteln**, mit dem Ziel einen Ausweg aus der derzeitigen Situation zu finden.

Comentado [AS1301]: A

Comentado [AS1302]: R

Comentado [AS1303]: G

Comentado [AS1304]: L

Comentado [AS1305]: G

Comentado [AS1306]: Z

Comentado [AS1307]: G

Comentado [AS1308]: Z

Ein entscheidender Moment in der Region war, als die großen Erwartungen auf politische Veränderungen in Frustration umschlugen und zu Radikalismus und Gewalt führten, eine Unterstützung für den palästinensischen Staat wäre gewesen, wenn sich Europa an seine politischen Grundsätze gehalten hätte bei der Verantwortung gegenüber dem palästinischen Volk.

Comentado [AS1309]: I

Von Marwan Burini, Mitglied der diplomatischen Mission Palästinas in Spanien.

Inhaltlich über weite Strecken korrekt mit einigen lexikalischen Ungenauigkeiten. Idiomatich großteils gelungen. Auf formaler Ebene mehrere Fehler, vor allem im Bereich der Grammatik.

AH Texto 3B

Europas Verantwortung in Palästina

Die Anerkennung von Palästina als Staat wäre ein wichtiger Schritt, und könnte bei der Konfliktlösung helfen.

Wenn wir auf die Geschichte zurückblicken, was notwendig ist, um die Gegenwart zu verstehen, sehen wir, dass der Ursprung des Konflikts zwischen Palästinensern und Israelis seine Wurzeln in Europa hat.

Diese Aussage kann verwirrend erscheinen, aber denken wir an die Fakten. Der erste zionistische Weltkongress fand im August 1897 in Basel statt, organisiert und geleitet von Theodor Herzl, Begründer des modernen Zionismus. Auf diesem Kongress setzte sich die Idee der Gründung einer nationalen Heimstätte für die Juden in Palästina durch. Wenige Jahre später, im Jahre 1917, erklärte sich Großbritannien durch die Balfour-Deklaration, die nach dem damaligen Außenminister Arthur James Balfour benannt wurde, einverstanden mit der Schaffung einer nationalen Heimstätte in Palästina für das jüdische Volk. Nicht weniger bedeutend war die Judenverfolgung auf dem alten Kontinent, die Ende des 19. Jahrhunderts im russischen Zarenreich begann, und unter der Nazi-Besatzung von Europa ihren Höhepunkt mit dem Holocaust erreichte. Tausende europäische Juden flohen aus Europa. Eines ihrer Ziele war Palästina, das von der zionistischen Organisation und der jüdischen Kolonisation als das gelobte und leere Land dargestellt wurde, wodurch die Existenz des palästinensischen Volkes in seinem eigenen Land verleugnet wurde.

Das Schicksal des palästinensischen Volkes wurde sehr weit von seinem Land entschieden. Außerdem wurde durch die Aufteilung seines Gebietes im Jahre 1947 versucht, ein europäisches Problem zu beheben, was ein weiteres Problem in der Peripherie des damaligen politischen Systems verursachte. In diesem Zusammenhang, in dem die Palästina-Frage entstand, ist es sinnvoll, sich an die politische und historische Verantwortung der bedeutenden europäischen Mächte zu erinnern. Aber von den gegenwärtigen und zukünftigen Perspektiven gesehen, gibt es viele weitere Gründe und Interessen, die Europa dazu anregen sollten, sich stärker zu beteiligen und eine aktivere Rolle bei der Konfliktlösung einzunehmen.

In der Tat hat Europa einen beträchtlichen politischen Einfluss auf beiden Seiten des Konflikts. Es ist der zweitgrößte Geldgeber der Palästinensischen Autonomiebehörde und der wichtigste Handelspartner Israels. Aber Europa hat es nicht geschafft, seine

Comentado [AS1310]: Z: -

Comentado [AS1311]: R: benannt

Comentado [AS1312]: Z: -

Comentado [AS1313]: L: Jewish Agency for Israel, die sich für eine Besiedelung des Gebiets durch Juden einsetzte,

Comentado [AS1314]: L: wirtschaftlichen

wirtschaftliche Bedeutung in politische Maßnahmen umzusetzen. Die Anerkennung des palästinensischen Staates könnte ein erster Schritt in dieser Richtung sein, wie ihn Schweden im Oktober des letzten Jahres und vor kurzem der Vatikan machten. Diese

Anerkennung würde auch eine umfangreiche politische Unterstützung genießen, denn viele europäische Parlamente forderten ihre jeweiligen Regierungen, zu dieser Entscheidung auf.

Comentado [AS1315]: z: -

Die Anerkennung von Palästina als Staat durch die europäischen Staaten wäre eine große Unterstützung für die Zweistaatenlösung, die von dem israelischen Ministerpräsident, Netanyahu, und dessen Regierung infrage gestellt wird. Dies würde eine klare und starke politische Botschaft an Palästinenser und Israelis übermitteln, mit dem Ziel, einen Ausweg aus der derzeitigen Situation zu finden.

Comentado [AS1316]: vom

In einem so entscheidenden Moment für die Region, in dem die enttäuschten Erwartungen auf politische Veränderungen in Frustration umschlugen und zu Radikalismus und Gewalt geführt haben, würde Europa mit der Unterstützung eines palästinensischen Staates zeigen, dass es sich an seine politischen Grundsätze hält und dass es sich seiner Verantwortung gegenüber dem palästinensischen Volk bewusst ist.

Von Marwan Burini, Mitglied der diplomatischen Mission Palästinas in Spanien.

AH Guía 3

Checkliste zum Überprüfen von Übersetzungen

Kohärenz und Leserbezug:	überprüft? ja/nein
Kommentare:	

Rechtschreibung: Welches Rechtschreibprogramm/ Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Deutsche Rechtschreibung/Duden, Pons, Linguee und Internet (wikipedia)
Kommentare:

Lexik/Ausdruck/Idiomatik: Bei welchen Wörtern/Ausdrücken gab es Zweifel? Periferia del sistema internacional, no ha sabido traducir su considerable estatura económica en una medida política semejante Welche Optionen wurden gewählt? *in der Peripherie des internationalen Systems *Aber Europa hat nicht geschafft, seine wirtschaftliche Bedeutung in politische Maßnahmen umzusetzen. Warum? Der erste Satz.... ich weiß nicht, ob das auf Deutsch funktioniert, aber ich habe oft diesen Ausdruck im Internet gefunden. Der zweite Satz..... ich habe es versucht, auf Deutsch zu interpretieren Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Wikipedia und Linguee
--

Grammatik: Bei welchen Strukturen gab es Zweifel? En el texto tuve problemas con los cambios de tiempo Welche Nachschlagewerke wurden benutzt? Überprüfen Sie vor der Abgabe des Texts folgende Aspekte:		
Nur für Studenten nicht-deutscher Muttersprache	ja	nein
Genus der Substantive	*	
Deklination der Substantive und Pronomen	*	
Deklination der Adjektive	*	

Gebrauch der Präpositionen	*	
Deklination der den Präpositionen folgenden Substantive	*	
Gebrauch der Relativpronomen (Genus, Fall)	*	
Konkordanz Subjekt . Verb	*	
Position des Verbs im Hauptsatz/Nebensatz	*	
Konjunktionen (insbesondere als/wenn)	*	
Verben mit Präpositionen	*	
Modalverben (vor allem müssen/sollen und Position des Infinitivs)	*	

Kommentare: los últimos párrafos fueron muy difíciles para mi, porque no estaba segura, si así se dice en alemán.....

Anexo 2: Texto de la evaluación diagnóstica y los extractos analizados en clase

Übersetzungsauftrag: Folgender Text soll für die Märzausgabe einer deutschen Tourismuszeitschrift übersetzt werden.

Los españoles vuelven a viajar

El éxito turístico de España mantiene una gran laguna desde hace años: mientras las visitas internacionales batían todos los récords, los viajes de los españoles encadenan bajadas. La tendencia, sin embargo, está cambiando desde el último trimestre de 2014 y las aerolíneas y los hoteleros destacan un aumento de la demanda que se ha intensificado en enero de este año. Las cifras siguen por debajo de los niveles anteriores a la crisis, pero el sector confía en que 2015 será por fin el punto de inflexión del turismo nacional.

"Los españoles estamos viajando más, y no solo por España, también fuera", aseguró el pasado miércoles el ministro de Industria y Turismo, José Manuel Soria. El ministro destacó que la actividad interior ha mejorado notablemente, y no solo se nota en destinos de sol y playa, sino también en los alojamientos rurales y en zonas de interior.

El año récord del turismo desde España fue el 2008, cuando se produjeron 168,8 millones de desplazamientos dentro y fuera del país. La cifra ha dado varios bandazos, alternando subidas y bajadas, pero arroja una caída del 9% en cinco años. Es probable que en las cifras globales de 2014 todavía no se vea la mejora de la demanda doméstica, ya que el primer semestre fue malo.

Extractos de la evaluación diagnóstica corregidos conjuntamente en clase

Los españoles vuelven a viajar

Die Spanier **Reisen** wieder

Comentado [AS1317]: R

Spanier haben wieder Lust zu reisen

Comentado [AS1318]: I: passt zum Inhalt des Artikels?

El éxito turístico de España mantiene una gran laguna desde hace años:

Der touristische Erfolg Spaniens weist seit Jahren **einen bedeutenden blinden Fleck** auf:

Comentado [AS1319]: A

Seit Jahren schon reisen die Spanier lange nicht so viel wie andere Nationen.

Comentado [AS1320]: I

Der touristische Erfolg Spaniens hat **2** **entgegengesetzte Besonderheiten:**

Comentado [AS1321]: (R)

Der touristische Erfolg Spaniens hält seit Jahren eine **große Lücke**

Comentado [AS1322]: I

Comentado [AS1323]: R

Der touristische Erfolg Spaniens ist seit Jahren schon ein großes Problem

Comentado [AS1324]: A

Comentado [AS1325]: I

mientras las visitas internacionales batan todos los récords, los viajes de los españoles encadenan bajadas.

Während viele internationale Besuche in Spanien alle Rekorde brechen, sind die Reisen der Spanier wie festgekettet.

Comentado [AS1326]: I

La tendencia, sin embargo, está cambiando desde el último trimestre de 2014 y las aerolíneas y los hoteleros destacan un aumento de la demanda que se ha intensificado en enero de este año.

Trotzdem hat sich die Tendenz seit dem letzten **Quartalsjahr** von 2014 geändert und die Fluggesellschaften und **Hotelgewerben** zeigen eine zunehmende Nachfrage, die im Januar dieses Jahr sehr markant war.

Comentado [AS1327]: L

Comentado [AS1328]: L

Comentado [AS1329]: G

Seit dem letzten Quartal 2014 **wechselt die Tendenz zweifellos weiter** und die Fluggesellschaften und die Hotelbesitzer **unterstreichen einen Zuwachs der Nachfrage**, der im **Jänner** dieses Jahres stärker geworden ist.

Comentado [AS1330]: I

Comentado [AS1331]: A

Comentado [AS1332]: L

Ohne Zweifel ändert sich die Trend seit dem letzten Quartal des Jahres 2014 und die Fluggesellschaften und Hotels erleben eine auffällige Steigerung der Anfragen, die sich im Jänner dieses Jahres deutlich intensiviert haben

Comentado [AS1333]: L

Comentado [AS1334]: G

Comentado [AS1335]: I

Comentado [AS1336]: L

Las cifras siguen por debajo de los niveles anteriores a la crisis, pero el sector confía en que 2015 será por fin el punto de inflexión del turismo nacional.

Die Zahlen bleiben weiterhin unter dem Niveau vor der Krise, doch die Hoffnung wächst, dass der Sektor 2015 endlich den Wendepunkt für den nationalen Tourismus erleben wird.

Comentado [AS1337]: A

Zwar liegen die Zahlen weiterhin unter dem Niveau, das vor der Krise bestand, der Tourismussektor vertraut jedoch darauf, dass das Jahr 2015 doch noch den Wendepunkt im nationalen Tourismus bringen wird.

Comentado [AS1338]: I

Comentado [AS1339]: A

"Los españoles estamos viajando más, y no solo por España, también fuera", aseguró el pasado miércoles el ministro de Industria y Turismo, José Manuel Soria.

Wir Spanier reisen wieder mehr, und das nicht nur innerhalb Spaniens, sondern wir reisen auch ins Ausland, versicherte José Manuel Soria, der Minister für Industrie und Tourismus in Spanien, am vergangenen Mittwoch

Comentado [AS1340]: Z

Comentado [AS1341]: A

Der Minister für den Tourismus und Industrie José Manuel Soria hat den letzten Mittwoch mitgeteilt: Die Spanier reisen mehr im Land und ins Ausland

Comentado [AS1342]: G: ein Wort zu viel

Comentado [AS1343]: A

El ministro destacó que la actividad interior ha mejorado notablemente, y no solo se nota en destinos de sol y playa, sino también en los alojamientos rurales y en zonas de interior.

Der Minister hob vor, dass sich die innere Aktivität merklich verbessert hat.

Comentado [AS1344]: A

Der Minister unterstrich, dass sich der inländische Tourismus deutlich verbessert habe und man merke es nicht nur von den Sonnen- und Strandzielen, sondern auch von den Unterkünften auf dem Land und in den zentralen Regionen Spaniens.

Comentado [AS1345]: G

Comentado [AS1346]: L

Der Minister betonte, dass sich die inländische Tätigkeit deutlich verbessert hat. Das merkt man nicht nur an sonnigen Urlaubszielen am Meer, sondern auch in den Unterkünften in ländlicher Umgebung und in Gebieten im Landesinneren.

Comentado [AS1347]: I

Comentado [AS1348]: L

Comentado [AS1349]: G

El año récord del turismo desde España fue el 2008, cuando se produjeron 168,8 millones de desplazamientos dentro y fuera del país.

Das Rekordjahr des Tourismus von Spanien war im Jahre 2008, als 168,8 Millionen innerhalb und außerhalb des Landes verreist sind.

Comentado [AS1350]: I

Comentado [AS1351]: G

Das Rekordjahr für den Tourismus aus Spanien, war das Jahr 2008, als man 168,8 Millionen Verschiebungen in- und außerhalb des Landes aufzeichnete.

Comentado [AS1352]: A: zu wörtlich

Comentado [AS1353]: L

Comentado [AS1354]: Z

La cifra ha dado varios bandazos, alternando subidas y bajadas, pero arroja una caída del 9% en cinco años.

Die Zahl hat sich **vielmals** stark geändert, **als ob sie eine Zickzacklinie wäre.**

Comentado [AS1355]: L

Comentado [AS1356]: A

Die Zahlen haben sich **plötzlich** geändert und sind immer wieder angestiegen und zurückgegangen, aber sie weisen einen Rückgang um 9 % in fünf Jahren auf.

Comentado [AS1357]: L

Diese Zahl schwankte seitdem stark, mit abwechselnden An- und **Abstiegen**, aber weist nach 5 Jahren einen **Abgang von 9%** auf.

Comentado [AS1358]: L

Comentado [AS1359]: L

Comentado [AS1360]: R

Es probable que en las cifras globales de 2014 todavía no se vea la mejora de la demanda doméstica, ya que el primer semestre fue malo.

Es ist möglich, dass an den globalen Zahlen des Jahres 2014 noch keine Verbesserung der inländischen Nachfrage erkennbar **sei**, da das erste Semester **schlecht abgeschnitten hat.**

Comentado [AS1361]: G

Comentado [AS1362]: A / G

Es ist aber wahrscheinlich, dass in der Gesamtbilanz vom Jahr 2014 noch nicht die Verbesserung des Bruttoinlandproduktes **aufscheint** da das erste Halbjahr **schlecht ausfiel.**

Comentado [AS1363]: L

Comentado [AS1364]: Z

Anexo 3: Textos para el trabajo en clase

Texto 1 de clase: *Elche*

Übersetzungsauftrag: Dieser Text soll Ende Mai 2014 in der Reisebeilage der *Oberösterreichischen Nachrichten* erscheinen

La ciudad de las palmeras convence a los rusos

Elche aumenta un 69% el flujo de turistas llegados de Rusia y espera mejorarlo en 2014¹

A los rusos, el mercado de referencia más actual del momento por su continua expansión, les gusta Elche. La tercera ciudad en tamaño de la Comunidad Valenciana recibió en 2013 a 2.000 visitantes más de los que tuvo en 2012, síntoma de que la ciudad va en la dirección que quiere, detrás de un turismo que gasta por encima de la media.

No todo es sol y playa en la provincia alicantina. A los 3.429 turistas del gigante eslavo que pasearon por las plazas de Elche (un 69% más que en 2012) les gusta la oferta de esta ciudad, basada en un respetuoso cuidado del centro de la ciudad y el patrimonio, pero también en nueve kilómetros de playas.

El ruso no solo busca hamacas y sol, también lugares con un componente cultural y urbano en los que pasar entre 8 y 15 noches. Elche no solo ha hecho una fuerte renovación hotelera en la última década sino que ha apostado claramente por su idiosincrasia local. Tiene, por ejemplo, el único palmeral de Europa, declarado Patrimonio de la Humanidad.

El aeropuerto Alicante-Elche concentró en 2013 el 87 % de las llegadas de pasajeros procedentes de Rusia, según Pérez Such, gerente de Visitelche. Destaca que los rusos tienen una imagen muy positiva de Elche. En esta dirección, ha señalado que está previsto que durante este año, el mercado ruso continúe su fase expansiva en España. Por ello, se va a editar por primera vez un folleto de Elche en ruso, que tendrá una tirada de 15.000 ejemplares.

(Adaptiert aus: El País)

¹ Este texto se había utilizado el curso anterior como texto de examen. Este es el motivo por el que se utilizó en clase a pesar de que ya no era del todo actual.

Texto 2 de clase: Córdoba

ABC | GUÍA REPSOL

Diez tesoros para disfrutar de Córdoba

GUÍA REPSOL
Día 05/01/2015 - 11:02h

Desde su mezquita hasta las tapas, la ciudad andaluza nunca deja de sorprender



Ha enamorado a civilizaciones dispares. Todos quisieron conquistarla y quienes la visitan hoy en día con ruidos ante ese crisol de culturas que queda patente en cada rincón. Córdoba es de esas ciudades que merecen más que una visita, porque nunca nos cansamos de recorrerla. A pesar de los incontables tesoros que esconde, nos quedamos con estos 10 para una visita completa e inolvidable.

1 LA MEZQUITA



No puede faltar una visita a la mezquita-catedral de Córdoba. Es patrimonio de la humanidad de 1984 y la foto que todo turista debe tener en su haber tras recorrerla es la de la sala de los arcos bicolors. Un secreto: si vamos antes de las 9:30, la entrada es gratis, así que merece la pena madrugar.

2 LA JUDERÍA



Además de los musulmanes, los judíos legaron un importante patrimonio a la capital cordobesa. Lo mejor sin duda es descubrirla calle a calle y dejarnos sorprender. La más curiosa tal vez sea la calle Pedro Jiménez, a la que llaman del Pánelo, porque se dice que con sus apenas 15 metros es la más pequeña del mundo. En ella, tres puertas frente a dos naranjos. Otra fotografía que merece la pena traerse de recuerdo.

3 PATIOS REPLETOS DE FLORES

Los patios cordobeses, al resguardo del calor en verano, son una auténtica maravilla. Incluso hay un festival en mayo en el que se engalanan con las mejores flores. Si vamos en otra época, merece la pena acercarse a la Asociación de Amigos de los Patios Cordobeses, que durante todo el año ofrece visitas gratuitas a su sede.

4 LAS TAPAS

Al igual que en otras capitales andaluzas, Córdoba presume de buena gastronomía. Muy cerca de la Judería tenemos la plaza de la Corredera, en pleno centro y donde abundan las terrazas de tabernas y restaurantes que sirven exquisitas tapas típicas y donde además podemos cenar hasta bien tarde.

5 LA SINAGOGA

Además del famoso barrio, los judíos legaron a la ciudad también la única Sinagoga que se conserva en Andalucía. Tras la expulsión de los judíos de la península, ha sobrevivido como hospital, como ermita y como escuela. Fue construida entre 1314 y 1315 y sorprende sus espléndidos atauriques mudéjares.

6 LOS BAÑOS ÁRABES



No sólo los romanos sabían relajarse en baños públicos y queda demostrado en los **baños Hammam Al-Andalus**, a pocos metros de la Mezquita y que nos servirá para relajarnos y transportarnos a una de las épocas de esplendor que vivió la ciudad, ya que están decorados como si en un cuento de las mil y una noche nos encontrásemos.

7 SALMOREJO CORDOBÉS

No podemos irnos sin probar el auténtico salmorejo. En el Mercado Victoria, de aire modernista y repleto de puestos, encontramos La Salmoreteca, donde además del típico salmorejo de color rojo podemos probar otros tan dispares como uno amarillo de maíz o un salmorejo de color verde intenso en el que el aguacate es el gran protagonista.

8 ALCÁZAR DE LOS REYES CRISTIANOS

Edificio gótico de carácter militar que, además de ser la residencia de los Reyes Católicos, fue el lugar donde éstos recibieron a Cristóbal Colón en audiencia cuando les contó su plan de viajar a las Indias por otro camino, el que le llevaría a América. Impresionantes los patios y jardines interiores que esconde bajo una soberbia fachada.

9 CABALLOS

En Córdoba hay una arraigada tradición ecuestre. Muetra de ello es que son protagonistas no sólo durante la feria, sino todo el año. Por la noche se celebran espectáculos en las Caballerías Reales donde los caballos, elegantes, nos demostrarán que ellos también saben bailar.

10 CALLEJAR POR LA NOCHE

Un imprescindible que no podría faltar. Y es que merece la pena perderse y callejar sin rumbo y sin mapa por las calles. Siempre mirando a lo alto para descubrir tantos tesoros en sus fachadas y buscar la foto perfecta, la que nadie tiene. De día o de noche nos embrija y nos sorprende a cada paso. Es la ciudad perfecta para perderse.

Texto 3 de clase: *Burgos*

VIAJEROS URBANOS

Guía 'El Viajero' de Burgos

Pistas para tapear, dónde dormir y visitas tan interesantes como el Museo de la Evolución Humana

ELVIRA RILOVA | 23 DIC 2013 - 00:00 CET

Archivado en: Burgos Viajeros urbanos Viajes Castilla y León España Ofertas turísticas Turismo

6



Una visitante en el Museo de la Evolución Humana de Burgos. / GONZALO AZUMBEIDI

LA CIUDAD

La primera recomendación para el viajero que escoja Burgos como destino es que vaya bien pertrechado con ropa de abrigo (aunque sea agosto, la climatología es caprichosa al anochecer y al cierzo le gusta besarnos con su aliento helado). Dicho esto, el turista puede prepararse para descubrir una ciudad **tallada en caliza** de gran belleza y un interesante pasado. No en vano las huellas del hombre en Europa se rastrean a escasos kilómetros de la ciudad, en la

Sierra de Atapuerca, donde se puede visitar *in situ* la antigua morada de nuestros antepasados o profundizar en el tema con un recorrido por el [Museo de la Evolución Humana](#).

Burgos evoca caballeros y princesas medievales, como el Cid, que está presente en diferentes espacios de la ciudad (calles, avenidas, estatuas, pastelerías, clubes de baloncesto..., todo tiene referencias cidianas) o la reina Leonor de Plantagenet, la hermana de Ricardo Corazón de León, que eligió ser enterrado en el Monasterio de las Huelgas. Las agujas de la **Catedral** destacan sobre el bosque de torres de iglesias góticas. Los palacetes y casas blasonadas como la del Cordón, Castilfalé o la Casa de Miranda rememoran intrigas palaciegas y bonanzas de comercios. Los peregrinos de pieles bronceadas llegan con gafas de espejo y botas de trekking siguiendo desde el **barrio de Gamonal** las veneras que en el suelo marcan el Camino de Santiago; son los mismos que trajeron consigo a lo largo de los siglos ideologías, influencias artísticas y vientos de modernidad europea.

Burgos es un cruce de caminos, una ciudad abierta y moderna donde su vocación por el buen comer ha eclosionado en los últimos años. La morcilla, el lechazo asado, los quesos, los buenos vinos de la Ribera del Duero entonan a cualquiera aún en los días más fríos, y la tradición de tapas y pinchos se ha convertido en un arte que cada inicio del verano, y coincidiendo con las fiestas, enfrenta a los mejores restaurantes, que concursan para ver quién ofrece el mejor pincho del año. Y la competencia es cada vez más dura.

La **oferta cultural** burgalesa en época de crisis se ha reinventado y es fácil encontrar conciertos, exposiciones, presentaciones de libros y obras de teatro. Citas recomendables a lo largo del año son la Semana Santa, el Festival Internacional de Folclore, el de Teatro Escena Abierta, Tírimundi para los más pequeños, el Fin de Semana del Cid o el Festival de Instrumentos Insólitos. En invierno la vida de la ciudad late dentro de sus recoletos cafés y los bulliciosos restaurantes que se ríen de las nieves. En cambio, los veranos son suaves y es una delicia caminar por los parques que abrazan el **río Arlanzón**, el principal eje de la ciudad. Desde la margen izquierda del río se admira una de las vistas más hermosas, el Paseo del

Espolón, con sus plátanos podados y unidos que estiran sus sombras hacia las estatuas de los reyes de Castilla, y la Catedral al fondo.

Texto 4 de clase: *Europa*

Übersetzungsauftrag: Dieser Text soll in der Sektion *Stimmen aus anderen Ländern* in einem deutschen politischen Magazin erscheinen. Unter dem Text steht: erschienen in der spanischen Tageszeitung El País

Europa después de las europeas

Javier Cercas

Marine Le Pen tiene toda la razón: en Europa, la verdadera línea divisoria es la que separa a los nacionalistas de los supranacionalistas, a quienes, como ella, abogan por la preservación y el fortalecimiento de los viejos Estados de Europa, de quienes pensamos que los viejos Estados de Europa no son más que viejos e inservibles armatostes y abogamos por su progresiva disolución en Europa. Por supuesto, no está sola; al contrario: al menos en este punto crucial, piensan lo mismo que ella los líderes y seguidores de numerosos y cada vez más potentes partidos de la entera UE. Todos ellos consideran que todos los males de sus países tienen una sola causa, llamada Europa; todos piensan que sin Europa podrían volver a ser felizmente sólo franceses, británicos o austriacos, y que podrían vivir mucho mejor, porque no tendrían que padecer la extorsión de los burócratas de Bruselas ni tendrían que mantenernos a nosotros, sus vecinos del Sur, que, como es sabido, nos pasamos el día cantando, bailando y bebiendo sangría.

(...)

Luego está la última moda de la UE: la de quienes piensan que los viejos Estados también son inservibles, pero que la solución no es abolirlos, sino crear otros nuevos. Sin ir más lejos, aquí están los catalanes: opinan que todos sus males tienen una sola causa, llamada España y piensan que sin España podrían vivir mucho mejor, porque no tendrían que mandar dinero a Madrid ni mantener a los vecinos del Sur, a esos andaluces que se pasan el día cantando, bailando y bebiendo sangría.

(Adaptiert aus: El País)

Texto 5 de clase: *Inmigración*

INTERNACIONAL

COLUMNA

Naufragio europeo

Declarar la guerra a las mafias tendrá el efecto de desviar la presión migratoria a otras zonas

JOSÉ IGNACIO TORREBLANCA | 23 ABR 2015 - 19:27 CEST

Archivado en: Opinión Frontex Inmigración irregular Fronteras Política migración Política exterior Migración UE Demografía Organizaciones internacionales Europa Relaciones exteriores Sociedad

Una vez más, [la muerte de inmigrantes en el Mediterráneo](#) activa todos los resortes mediáticos. Y estos, a la vez que sacuden nuestras conciencias, desencadenan el frenesí de los políticos europeos, obligados por la doble presión de los medios y la opinión pública a prodigarse en declaraciones de condena, convocar cumbres para mostrar unidad, sacudirse de encima la responsabilidad por lo ocurrido y buscar en el inventario algún tipo de medida con la que dar la impresión de que se está actuando o se va actuar eficazmente.

Pero todo es un gran teatro político en el que la agitación sólo cumple un papel: el de impedirnos pensar y, sobre todo, hacerlo de forma crítica. Porque si por un minuto cesaran todos los aspavientos e idas y venidas de jefes de Estado y de Gobierno y ministros de Exteriores e Interior, lo que realmente veríamos sería la negligencia, casi criminal, con la que [la Unión Europea ha estado actuando en esta materia](#). Porque todos los Gobiernos, conociendo el [tamaño de los flujos de inmigración en esa zona del Mediterráneo](#), sabían de antemano que la suspensión de la misión de rescate Mare Nostrum y su sustitución por la Operación Tritón, meramente de control fronterizo y con muchos menos recursos, iba a desencadenar la pérdida de muchas vidas. Para empeorar las cosas, sabemos que no lo hicieron porque sospechaban que el dispositivo de salvamento marítimo italiano estaba generando un efecto llamada para mafias e inmigrantes.

La realidad, sin embargo, es bien distinta. Más que un efecto llamada lo que tenemos son una serie de vasos comunicantes: la eficacia de la misión Poseidón de Frontex a la hora de impermeabilizar las fronteras orientales de la UE, sobre todo las de Grecia y Bulgaria con Turquía, combinada con la descomposición de Libia y el cierre de la ruta atlántica o española, está provocado la convergencia de todos los flujos, esto es, el subsahariano, el de Oriente Próximo y el asiático, en único punto de entrada: el estrecho de Sicilia. Por eso resulta incomprensible que los jefes de Estado, en lugar de entender que estamos ante una emergencia de carácter global, y gestionarla como tal, estableciendo puntos de asilo, corredores humanitarios, zonas seguras y campos de refugiados, se planteen solucionar el problema desde una perspectiva militar y policial.

Declarar la guerra a las mafias sin entender por qué la gente los contrata y diseñar una misión antipiratería como la de Somalia sólo puede tener un efecto: desviar la presión migratoria hacia otras zonas y generar aún más caos en los países de tránsito. Muchos jefes de Estado y de Gobierno, entre ellos el español, han pedido estos días "más Europa". Pero no es ese el tipo de Europa que necesitamos. La que necesitamos debería tener una verdadera política de inmigración, refugio y asilo común gestionada por la Comisión Europea, no por 28 Estados miopes, electoralistas o incapaces. ¿Quién naufraga aquí?

Sígueme en [@jitorreblanca](#) y en el blog [Café Steiner](#) en [elpais.com](#)

INTERNACIONAL

COLUMNA

La frontera de la muerte

Europa tira cínicamente la toalla ante esta demanda que viene del hambre

SAMI NAÏR | 17 ABR 2015 - 19:06 CEST

Archivado en: Opinión Túnez Libia Magreb Inmigración irregular Tráfico personas Pobreza África Inmigración Política migración Migración Europa
Demografía Delitos Justicia Problemas sociales Sociedad

Con una indiferencia generalizada, bajo nuestros ojos, se produce uno de los grandes desastres de la historia de la inmigración en el Mediterráneo. Decenas, centenas, pronto millares de pobres infelices en busca de una vida mejor mueren todos los días buscando franquear el mar, creyendo beneficiarse de la indulgencia de la primavera y al precio de las peores vejaciones, humillaciones y agresiones. Se comercializa el tráfico de personas en las aguas entre Libia y Túnez bajo la férula despiadada de las mafias de contrabandistas, de policías cómplices, de soldados granujas y de las bandas asesinas de yihadistas, reunidos y aliados en la manipulación criminal de la desesperación de los inmigrantes.

Unas 10.000 personas socorridas en cinco días en las costas italianas, 18.000 desde enero, más de 900 muertas desde entonces al añadir las 400 que se sospecha que se han ahogado estos tres últimos días, y nuevas víctimas previstas.

Los Gobiernos están desbordados, se generaliza la criminalización de la inmigración clandestina; todo transcurre como si las autoridades europeas hubieran decidido dejar hacer, inspiradas por esa filosofía según la cual, después de todo, aquel que se arriesga a cruzar ilegalmente la frontera merece la suerte que le espera. Existía Mare Nostrum, un programa mínimo de salvamento en el Mediterráneo iniciado y financiado por Italia; se ha abandonado porque la Unión Europea no ha querido ayudar al Gobierno italiano, que no podía asumirlo todo solo. Peor, ha sido reemplazado por una misión Tritón, que es una iniciativa europea estrictamente policial destinada a vigilar las costas y sin ningún programa de acogida y menos aún de ayuda a los solicitantes de asilo. ¡Policial! ¡Ahí conducen las lágrimas de los dirigentes europeos!

Europa arroja cínicamente la toalla ante esta demanda que viene del hambre y la miseria. ¡Y niños, mujeres y hombres seguirán muriendo! La opinión pública europea está anestesiada por el paro, por el "sálvese quien pueda" resultado de la crisis, y los Gobiernos se callan o bien dejan que crezca el odio dirigido por los movimientos de extrema derecha hacia los inmigrantes. Los partidos políticos de izquierda, tradicionalmente solidarios con las víctimas de la desigualdad en el mundo, murmuran algunas palabras con indignación. Pero la verdad es que han capitulado desde hace tiempo en este tema humano por excelencia que es la inmigración. Sus proyectos, como los de sus adversarios de derecha, dan la espalda dramáticamente a lo que debería ser una auténtica política de gestión de la inmigración en el Mediterráneo.

En todas partes triunfa el egoísmo, y estos crucificados del agua no tendrán más sepultura que un giro de cabeza indiferente. Y todos sabemos que este horror seguirá. ¡Qué derrota de la humanidad en el hombre!

Texto 6 de clase: *Mezcla de géneros*



[Inicio](#) | [Innovaciones](#) | [Sociedad](#) | La mezcla de géneros fomenta la innovación

La mezcla de géneros fomenta la innovación

Luis Otero 18/03/2014



Según un estudio realizado por la Universidad de Castilla la Mancha, **la diversidad de género dentro de un equipo investigador contribuye a que surjan soluciones innovadoras a nivel de empresa y de mercado.**

Además, formar equipos mixtos de hombres y mujeres también ayuda a aumentar la competitividad. El trabajo, publicado en la revista *Innovation-Management Policy & Practice*, destaca que **la diversidad sexual en los equipos de I+D favorece dinámicas innovadoras**

que llevan a cambios más rompedores.

Para elaborar su investigación, el equipo usó la información sobre las actividades de compañías del Panel de Innovación Tecnológica a partir de una muestra de 4.277 empresas, 83% del sector industrial y 17% de servicios.

Al analizar los datos, encontraron una **relación positiva entre la mezcla de hombres y mujeres**, la innovación radical y una mayor probabilidad de llevar a cabo desarrollos y soluciones profesionales más novedosos.

Según Cristina Díaz García, investigadora principal del trabajo de la Universidad de Castilla la Mancha, "la diversidad de género aporta diferentes perspectivas y conocimientos cuya combinación ofrece una gama más amplia de ideas y, por consiguiente, mayor creatividad a la hora de tomar decisiones".

Díaz García señala que las implicaciones del estudio son múltiples: "En el entorno empresarial, los resultados apuntan la necesidad de reconocer y valorar la diversidad de género, que, a su vez, podría mejorar la capacidad de una organización para atraer y retener al personal clave".

Además, en su opinión, la inclusión de hombres y mujeres "no solo tiene implicaciones en los ámbitos de equidad y de igualdad, sino que aporta **mayor eficacia del trabajo en equipo**".

De ahí que el estudio recomiende a los gestores que tengan en cuenta el potencial de formar equipos con un mayor equilibrio entre hombres y mujeres en sectores tecnológicos.

Anexo 4: Examen final

Abschlussstest Ü Übersetzen II Spanisch - Deutsch

Für den Reiseführer Eine Zeitreise ins Mittelalter durch 50 spanische Städte soll folgender Text ins Deutsche übersetzt werden.

Pedraza

En plena provincia segoviana, se encuentra Pedraza, un bello enclave turístico totalmente amurallado al que solo se puede acceder por una única puerta. Esta se levanta junto al edificio que albergó la cárcel de la villa, del siglo XIII. Junto a ella, la calle Real, vía principal de la localidad, conduce hasta la Plaza Mayor, aunque por el camino las pequeñas tiendecitas de artesanía invitan a la parada. También la Casa de Pilatos, del siglo XVI, que conserva la armonía medieval tan típica de las villas castellanas, incita a hacerse una foto. La Plaza Mayor es, sin duda, una de las más seductoras del que fuera reino de Isabel la Católica. De trazado irregular, con columnas y angostos soportales, alberga el Ayuntamiento y la torre de la iglesia de San Juan. No obstante, quienes ansíen empaparse de puro medieval no pueden irse de Pedraza sin ver el castillo, edificado en el siglo XIII y reconstruido en el XV, y que cuenta con un puente sobre un profundo foso que una vez sorteado permite al curioso adentrarse en la fortaleza.

Tras la visita de la villa, la inevitable degustación gastronómica: cordero asado. Muchas personas acuden los fines de semana a alguno de los dos restaurantes de la Plaza Mayor, por lo que conviene reservar.

Durante los dos primeros sábados del mes de julio, la fiesta *El concierto de las velas* ilumina la villa y confiere un asombroso aspecto a los interesantes espectáculos de música y danza que se desarrollan en la penumbra de la noche.

Anexo 5: Cuestionarios (inicial y final)

El cuestionario inicial

Beantworten Sie nach Beendigung der Übersetzung bitte folgende Fragen (auf Deutsch oder auf Spanisch).

- 1) Was macht für Sie eine gute Übersetzung aus?
- 2) Welche Vorgehensweisen wenden Sie an, um eine gute Übersetzung zu erreichen?
- 3) Welche Schwierigkeiten hat das Übersetzen für Sie?
- 4) Welche Vorgehensweisen in den Übersetzungskursen halten Sie für hilfreich, um die Übersetzungskompetenz der Studierenden zu verbessern?

AB:

- 1) Eine gute Übersetzung muss in meinen Augen sprachlich korrekt sein und auf die kulturellen Eigenheiten eines Landes Rücksicht nehmen.
- 2) Ich lese den Ausgangstext so oft, bis ich ihn verstanden habe und dann versuche ich mit Hilfe von Wörterbüchern und ähnlichen Texten eine gute Übersetzung zu produzieren.
- 3) Die richtigen Wörter zu finden und die Aussage des Ausgangstextes auch in der Zielsprache wiederzugeben.
- 4) Individuelles Übersetzen und anschließend den Text mit der Gruppe zu besprechen.

NE:

- 1) Eine gute Übersetzung macht für mich aus, dass der Sinn und der Ton des Ausgangstextes beibehalten wird, aber der Zieltext nicht unnatürlich klingt. Es sollte so nah wie möglich am AT sein, aber trotzdem so frei sein, dass es nicht wie eine Übersetzung klingt.
- 2) Ich lese mir den Text genau durch und versuche, alles genauestens zu verstehen. Ich suche mir die Vokabeln raus und versuche bei schwierigeren Teilen schon eine Lösung zu finden. Dann schreibe ich die Übersetzung. Meistens, wenn es sich ausgeht, lasse ich diese dann eine Zeit liegen und lese sie dann nochmal durch, ohne den AT zu sehen. Dann schaue ich, ob es sich

auch wirklich gut anhört oder ob noch ein paar Stellen drin sind, die einfach nicht idiomatisch sind.

- 3) Ich finde es schwer, gewisse Nuancen zu übersetzen. Also Wortspiele, Redewendungen oder auch einfach Metaphern und bildliche Sprache. Dafür entsprechende Ausdrücke in der Zielsprache zu finden, die den Sinn nicht verändern, finde ich schon schwer.
- 4) Meiner Meinung nach ist Übersetzen einfach Übungssache. Daher denke ich, dass wenn man viele Texte einer Gattung übersetzt, irgendwann ein Gefühl dafür bekommt, wie man am besten bestimmte Dinge handhabt. Also daheim übersetzen und dann in der Stunde besprechen und die verschiedenen Möglichkeiten aufzeigen finde ich am besten, da man auf diese Weise ein Gefühl dafür bekommt, was gut ist und was man eher lassen sollte.

CG:

- 1) Keine Wort-für-Wort Übersetzung, genaues Arbeiten → sorgfältige Recherchearbeit, kulturelles Wissen
- 2) Text genau durchlesen, unbekannte Wörter genauestens recherchieren (sich nicht auf ein Wörterbuch verlassen) , Nachbearbeitung des Textes
- 3) Eine adäquate Übersetzung für Ausdrücke finden, unter Druck arbeiten
- 4) gängige Übersetzungsschwierigkeiten genauer besprechen bei den Texten, die wir vorbereiten

AK:

- 1) Eine gute Übersetzung schafft für mich den Spagat zwischen der inhaltlich getreuen Wiedergabe des Ausgangstextes und der sprachlich angemessenen sowie ansprechenden Ausdrucksweise in der Zielsprache.
- 2) Ich versuche beim Übersetzen, zuerst ein inhaltliches Gerüst aufzubauen und im Anschluss stilistische Fragen, Kohärenz und Authentizität der Sprache zu beachten.
- 3) Das Übersetzen in die Fremdsprache gestaltet sich vor allem durch idiomatische Unsicherheiten schwierig für mich. Das Übersetzen ins Deutsche weist hauptsächlich Hürden im Bereich des Fachwissens auf, aber durchaus auch Probleme durch Wissenslücken im Bereich der Grammatik, Syntax etc.
- 4) Da das Übersetzen für mich Neuland ist, erhoffe ich mir, verschiedene Strategien für die Herangehensweise an diverse Textsorten kennenzulernen.

Weiters halte ich es für wichtig, die technischen Hilfsmittel optimal nutzen zu lernen. Außerdem sollte nicht vergessen werden, theoretische Aspekte des Deutschen einfließen zu lassen.

MM:

- 1) Sinngemäßes Übersetzen
- 2) Text zuerst durchlesen, Rohübersetzung machen, Rohübersetzung ohne Ausgangstext durchlesen, auf Sinnhaftigkeit überprüfen, Sätze wenn notwendig umformulieren, noch einmal den Ausgangstext lesen und vergleichen.
- 3) Manchmal verstehe ich den Sinn eines Satzes im Ausgangstext nicht, dann ist es besonders schwer bzw. unmöglich diesen zu übersetzen.
- 4) Ich bin der Meinung, es ist besser weniger Texte durchzuarbeiten, dafür aber sehr ins Detail zu gehen und viele verschiedene Varianten an Übersetzungen zu besprechen. Sehr gut finde ich, wenn Hausübungen selber verbessert werden müssen.

PM:

1. Bei einer guten Übersetzung ist es wichtig den Sinn des Ausgangstextes wiederzugeben, sie soll aber nicht wortwörtlich übersetzt sein. Alle Angaben (Zeit, Ort, usw.) müssen stimmen. Außerdem sollen keine Rechtschreibfehler, Beistrichfehler gemacht werden. Für eine gute Übersetzung muss man gut recherchieren, das heißt man soll sich Hintergrundinformationen über das Land und die Situation im Land verschaffen, in dem der Text entstanden ist.
2. Ich lese zuerst den Übersetzungsauftrag durch, danach lese ich den ganzen Text durch und schlage Wörter nach, die ich überhaupt nicht verstehe, dann übersetze ich den Text und zum Schluss versuche ich die Überschrift zu übersetzen.
3. Schwierigkeiten beim Übersetzen sind für mich vor allem, dass ich die Struktur des Ausgangstextes nicht übernehme und es nicht merke. Außerdem bin ich mir manchmal sehr unsicher ob man gewisse Ausdrücke im Deutschen und vor allem bei einer gewissen Textsorte verwenden darf. Beistriche.
4. Mehrere verschiedene Lösungsansätze miteinander zu vergleichen, und abklären warum man verschiedene Lösungsansätze nicht verwenden kann.

MP:

- 1) Was macht für Sie eine gute Übersetzung aus?
Der Sinn muss stimmig transportiert werden, Inhalte dürfen nicht verändert werden, sie muss flüssig lesbar und verständlich sein, bestimmte Inhalte ggf.

kurz erläutert, damit sie in der ZS verständlich sind; Leser/Zielgruppe müssen berücksichtigt werden

- 2) Welche Vorgehensweisen wenden Sie an, um eine gute Übersetzung zu erreichen?

oft: kurze Internetrecherche zum Thema, Vokabular nachschauen, nochmal durchlesen

- 3) Welche Schwierigkeiten hat das Übersetzen für Sie?

Oft gibt es keine direkte Übersetzung, dann muss man passende Entsprechungen finden; manchmal schwierig, die richtigen Ausdrücke zu finden, komplizierte Satzstrukturen verständlich übersetzen; wenn ich im Original nicht 100% verstehe, was gemeint ist (sprachlich/inhaltlich)

- 4) Welche Vorgehensweisen in den Übersetzungskursen halten Sie für hilfreich, um die Übersetzungskompetenz der Studierenden zu verbessern?

Viele Übungen an typischen Fehlerquellen, gemeinsames Feedback/Durchsprechen der Schwierigkeiten, gute Beispiele bekommen .

PT:

- 1) Folgende Punkte machen für mich eine gute Übersetzung aus:

- Anfängliches genaues durchlesen des Textes und des Übersetzungsauftrages
- Genaue Recherche und Klärung eventueller Schwierigkeiten (Konsultierung des Auftraggebers, Eigenarbeit.)
- Nicht wortwörtlich übersetzen; versuchen, falls es bestimmte Wörter in der Zielsprache nicht gibt, passende Äquivalente zu finden
- Korrekte Schreibweise (Orthographie, Grammatik, Interpunktion) / schönes Deutsch

- 2) Ich lese den Text und den Auftrag zuerst gut durch, schaue dann Wörter die mir Schwierigkeiten bereiten im Wörterbuch nach und arbeite mich dann systematisch durch.

- 3) Schwierigkeiten: manchmal denke ich einfach viel zu kompliziert und verstehe deshalb gewisse Passagen im Text nicht, gewisse Fachbegriffe, Konzentration und Beistriche. Auch gewisse Institutionen, Ämter usw. die in der Zielsprache keine genaue Übersetzung haben bereiten mir Schwierigkeiten.

- 4) Lösungsvorschläge bei Fehlern, Aufzeigen von Fehlern oder besseren Lösungen der anderen Studierenden, korrigieren von selbst übersetzten Texten (Übung macht den Meister 😊)

CP:

- 1) Sprachliche Korrektheit, Aufmerksamkeit auf Kulturspezifika, Aufmerksamkeit auf Deixis (Ort- und Zeitangaben), Fachkompetenz, technische Kompetenz, guter Umgang mit Hilfsmitteln (Wörterbücher, Corpus).
- 2) Zunächst Text durchlesen (wenn möglich mehrmals), dann recherchieren (wenn es Passagen/Kulturspezifika gibt, die ich nicht kenne), eine erste Rohfassung schreiben (ohne zu viel nachzuschlagen), Kollokationen und Grammatik überprüfen, Korrektur (wenn möglich mehrmals durchlesen).
- 3) Zeitdruck, schwierige/unverständliche Stellen in der Fremdsprache (teilweise auch in der Muttersprache).
- 4) Viel üben, möglichst viele kürzere (um die 200 Wörter) Texte übersetzen (einmal pro Woche), gemeinsame Besprechung mit Kollegen und Lehrveranstaltungsleiter.

FB:

- 1) Der Text muss vor allem fließend sein und muss den Leser nicht stören.
- 2) Zuerst lese ich den ganzen Text und versuche zu verstehen, was der Autor meinte und in welchem Kontext alles stattfindet. Danach fange ich mit der Übersetzung an.
- 3) Es fällt mir schwer, von einer Fremdsprache zu einer anderen Fremdsprache zu übersetzen. Ich habe auch Probleme mit den Idiomen, die man nur auswendig lernen kann.
- 4) Ich denke man soll sich auf maximal 2 Textsorten Konzentrieren und sie vertiefen.

AH:

- 1) Para mi una buena traducción debe de transmitir la información del texto original y debe de ser coherente.

- 5) Primero que nada, entender el texto que se va a traducir, y después encontrar las palabras adecuadas para traducirlo. Oraciones que no se pueden traducir palabra por palabra, trato de interpretarlas.
- 6) Para mi es muy difícil encontrar verbos en alemán que funcionen con los sustantivos, a veces trato de traducir palabra por palabra, y eso no siempre funciona en el alemán
- 7) En el curso pasado nos enseñaban a analizar oraciones complicadas, y también a encontrar sinónimos para verbos y adjetivos.

El cuestionario final

Como este cuestionario se realizó de forma anónima y a mano, se incluirá una transcripción literal de todas las respuestas.

Estudiante 1:

Fragebogen Kursende

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise halte ich für

<u>sehr sinnvoll</u>	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
----------------------	-------------------	----------------	----------------

weil... man nur so seine eigene Fehler sieht und sich derer bewusst wird. So weiß man eher, wo seine Schwächen liegen.

Kommentare: Sollte in allen Kursen so sein, macht für mich auch mehr Sinn als eine Übersetzungsprüfung. So lernt man auch viel mehr, und das ist schließlich der Sinn von diesem Studium ☺

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

sehr verständlich	<u>ziemlich verständlich</u>	wenig verständlich	nicht verständlich
-------------------	----------------------------------	--------------------	--------------------

weil... angegeben, was falsch ist. Nachvollziehbar!

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

<u>sehr hilfreich</u>	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	nicht hilfreich
-----------------------	--------------------	-----------------	-----------------

weil... s. 1.Punkt. Man wird sich der typischen Fehler bewusst, und kann sie so besser vermeiden!

Kommentare:

Super Kurs! ☺

Sie sollten Ihre Lehrtechnik vielen der anderen Professoren ans Herz legen!!!

**Estudiante 2:
Fragebogen Kursende**

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise halte ich für

<u>sehr sinnvoll</u>	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
----------------------	-------------------	----------------	----------------

weil ... man sich nochmal mit dem Text beschäftigt und somit aus seinen Fehlern lernen kann.

Kommentare:

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

sehr verständlich	<u>ziemlich verständlich</u>	wenig verständlich	nicht verständlich
-------------------	----------------------------------	--------------------	--------------------

weil... auf OLAT eine Tabelle zu finden war, in der die Symbole erklärt wurden. Ebenfalls hilfreich war, dass bei der Korrektur der Hausarbeit Kommentare dazu geschrieben wurden.

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

<u>sehr hilfreich</u>	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	nicht hilfreich
-----------------------	--------------------	-----------------	-----------------

weil... dadurch Unklarheiten und Probleme die während des Übersetzens aufgetreten sind, beseitigt werden konnten.

Kommentare:

Estudiante 3:

Fragebogen Kursende

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise halte ich für

<u>sehr sinnvoll</u>	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
----------------------	-------------------	----------------	----------------

weil man sich noch einmal mit dem Text beschäftigt, und man vor allem sieht, wo man noch Schwächen hat (z.B. Grammatik, Syntax...)

weil man sich dadurch eine bessere Note verdient hat; ich hatte nämlich das Gefühl, dass ich ohne diese Überarbeitungsmöglichkeit keine positive Übersetzung gebracht hätte

Kommentare:

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

<u>sehr verständlich</u>	ziemlich verständlich	wenig verständlich	nicht verständlich
--------------------------	-----------------------	--------------------	--------------------

weil man genau wusste, was für eine Art von Fehler man gemacht hat, und wenn man etwas darüber nachgedacht hat, hat man die richtige Lösung sofort gefunden.

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

<u>sehr hilfreich</u>	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	nicht hilfreich
-----------------------	--------------------	-----------------	-----------------

weil ich dadurch Textteile plötzlich verstanden habe, die davor für mich völlig komplex od. unverständlich waren.

Kommentare:

Estudiante 4:

Fragebogen Kursende

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise halte ich für

<u>sehr sinnvoll</u>	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
----------------------	-------------------	----------------	----------------

weil ... man auf diese Weise konstruktiv reflektiert, und nicht nur eine bessere Lösung+ anderer hinnehmen muss. Vertieftes Auseinandersetzen mit der eigenen Übersetzung + dem Text finde ich sehr positiv

Kommentare: > Fördert aktiveren Lernprozess ☺

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

<u>sehr verständlich</u>	ziemlich verständlich	wenig verständlich	nicht verständlich
--------------------------	-----------------------	--------------------	--------------------

weil... wir ein Korrekturschema im Vorfeld bekommen hatten

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

<u>sehr hilfreich</u>	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	nicht hilfreich
-----------------------	--------------------	-----------------	-----------------

weil...

- andere Impulse
- auf Dinge aufmerksam geworden, die ich nicht bedacht hatte > Hilfe für zukünft. Übersetzungen!

Kommentare: ☺

Estudiante 5:

Fragebogen Kursende

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise halte ich für

<u>sehr sinnvoll</u>	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
----------------------	-------------------	----------------	----------------

weil ... weil man nur so wirklich aus seinen Fehlern lernt. Die Überarbeitung der Fehler macht man aber, wenn man nicht muss, leider nur sehr selten.

Kommentare: Der Arbeitsaufwand war für Sie sicher sehr groß, ich bin der Meinung, dass ich in diesem Übersetzungskurs am Meisten gelernt habe.

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

sehr verständlich	<u>ziemlich verständlich</u>	wenig verständlich	nicht verständlich
-------------------	------------------------------	--------------------	--------------------

weil... manchmal war mir nicht klar, warum ein Wort nicht das Richtige war.

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

<u>sehr hilfreich</u>	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	nicht hilfreich
-----------------------	--------------------	-----------------	-----------------

weil... ich oft alleine nicht auf die richtige Lösung gekommen wäre

Kommentare:

Man konnte immer auch dumme Fragen stellen ohne böse Kommentare zu bekommen, finde ich sehr, sehr positiv!!

Estudiante 6:

Fragebogen Kursende

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise halte ich für

<u>sehr sinnvoll</u>	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
----------------------	-------------------	----------------	----------------

weil ... ich meine eigenen Fehler analysiert habe.

Kommentare:

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

<u>sehr verständlich</u>	ziemlich verständlich	wenig verständlich	nicht verständlich
--------------------------	-----------------------	--------------------	--------------------

weil... wir davor die Beschreibung aller Symbole bekommen haben

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

<u>sehr hilfreich</u>	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	nicht hilfreich
-----------------------	--------------------	-----------------	-----------------

weil... ich nicht immer den richtigen Ausdruck bestimmte Sätze gewusst habe, und mit Hilfe der Veranstalterin und Kollegen könnte ich ein paar Probleme lösen.

Kommentare:

Estudiante 7:

Fragebogen Kursende

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise halte ich für

<u>sehr sinnvoll</u>	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
----------------------	-------------------	----------------	----------------

weil ... man sich dabei mit den Texten wirklich auseinandersetzen muss und zwar nicht nur mit dem Thema, sondern auch mit der Lexik und Grammatik.

Kommentare: Außerdem finde ich dieses System sehr hilfreich, weil man ein persönliches Feedback bekommt.

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

<u>sehr verständlich</u>	ziemlich verständlich	wenig verständlich	nicht verständlich
--------------------------	-----------------------	--------------------	--------------------

weil... mithilfe der Korrekturtabelle, die am Anfang des Semesters auf OLAT zur Verfügung gestellt wurde, zu keinen Schwierigkeiten oder Unklarheiten kommen konnte.

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

<u>sehr hilfreich</u>	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	nicht hilfreich
-----------------------	--------------------	-----------------	-----------------

weil... diese die Korrektur und die Erstellung der Endversion deutlich leichter und schneller gemacht haben. Außerdem hatten wir immer die Möglichkeit, unsere Vorschläge und Ideen zu verteidigen und zu besprechen.

Kommentare:

Estudiante 8:

Fragebogen Kursende

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise halte ich für

<u>sehr sinnvoll</u>	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
----------------------	-------------------	----------------	----------------

weil ... man sich nochmals mit der Übersetzung auseinandersetzen kann und so die Fehler auch bewusst verbessert und den Text nicht einfach wieder zur Seite legt

Kommentare:

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

sehr verständlich	<u>ziemlich verständlich</u>	wenig verständlich	nicht verständlich
-------------------	----------------------------------	--------------------	--------------------

weil... sie nicht zu eindeutig die richtige Variante preis gegeben aber dennoch auf Fehler hingewiesen haben

Kommentare:

Gut fand ich vor allem immer den Kommentar zum Schluss

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

<u>sehr hilfreich</u>	<u>ziemlich hilfreich</u>	wenig hilfreich	nicht hilfreich
-----------------------	---------------------------	-----------------	-----------------

weil... ich verstanden habe worin das Problem liegt, aber mir oft dennoch keine passende Variante in den Sinn gekommen ist.

Kommentare:

Trotzdem war es so leichter nach der Lösung zu suchen.

Estudiante 9:

Fragebogen Kursende

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise halte ich für

<u>sehr sinnvoll</u>	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
----------------------	-------------------	----------------	----------------

weil auf diese Weise hat man die Möglichkeit, während der Sprechstunden seine eigene Fehler genau zu verstehen.

Kommentare:

Das war wichtig für mich, weil ich die korrekte Lösung für bestimmte Redewendungen entdeckt habe.

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

sehr verständlich	<u>ziemlich</u> <u>verständlich</u>	wenig verständlich	nicht verständlich
-------------------	--	--------------------	--------------------

weil eine deutliche Korrekturschema uns geschickt wurde.

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

<u>sehr hilfreich</u>	<u>ziemlich hilfreich</u>	<u>wenig hilfreich</u>	nicht hilfreich
-----------------------	---------------------------	------------------------	-----------------

weil ab und zu nur nach der Meinung der anderen Kursteilnehmer gefragt wurde, ohne die richtige Lösung vorzuschlagen.

Kommentare:

Von mir aus, wäre eine auf OLAT abrufbare Endversion eine gute Lösung.

Estudiante 10:

Fragebogen Kursende

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise halte ich für

<u>sehr sinnvoll</u>	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
----------------------	-------------------	----------------	----------------

weil ... man durch das Ausbessern eigener Fehler langfristig viel lernt.

Kommentare:

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

<u>sehr verständlich</u>	ziemlich verständlich	wenig verständlich	nicht verständlich
--------------------------	-----------------------	--------------------	--------------------

weil...

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

<u>sehr hilfreich</u>	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	nicht hilfreich
-----------------------	--------------------	-----------------	-----------------

weil... durch das Einbeziehen einer fremden Perspektive die eigenen Ansichten überdacht werden können.

Kommentare:

Estudiante 11:

Fragebogen Kursende

Bitte beantworten Sie folgende Fragen ehrlich. Dieser Fragebogen ist anonym. Er dient NUR zur Rückmeldung Ihrer Meinung und Eindrücke an mich und hat keinerlei Einfluss auf die Benotung.

Frage 1: In diesem Kurs wurden Sie gebeten, Ihre eigenen Texte zu überarbeiten. Diese Vorgehensweise halte ich für

sehr sinnvoll	ziemlich sinnvoll	wenig sinnvoll	nicht sinnvoll
----------------------	-------------------	----------------	----------------

weil wir dadurch die Chance hatten, noch einmal auf unsere Schwierigkeiten beim Übersetzen des jeweiligen Textes einzugehen. Gefallen hat mir vor allem, dass Sie selbst nur die jeweilige Textpassage/Wort markiert haben und wir eine adäquate Lösung finden mussten.

Kommentare:

Frage 2: Die Korrektursymbole und -kommentare waren für mich...

sehr verständlich	ziemlich verständlich	wenig verständlich	nicht verständlich
--------------------------	-----------------------	--------------------	--------------------

Dank der von Ihnen erstellten Tabelle waren sie für mich sehr verständlich. Außerdem haben Sie sich uns immer klare Kommentare hinterlassen.

Kommentare:

Frage 3: Die Besprechung einzelner Übersetzungsprobleme der Hausarbeiten im Unterricht war für mich...

sehr hilfreich	ziemlich hilfreich	wenig hilfreich	nicht hilfreich
-----------------------	--------------------	-----------------	-----------------

Weil die Diskussionsrunden oft sehr spannend waren und man dadurch sich selber anfängt mehr Gedanken über Formulierungen, richtige Wortwahl zu machen und dadurch auch eine intensivere Recherche macht.

Kommentare: Vielen Dank, dass Sie sich jedes Mal geduldig Zeit genommen haben!

☺