

LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EXTRANJERAS PARA TRADUCTORES

MARIBEL ANDREU LUCAS
PILAR ORERO CLAVERO
Universidad Autónoma de Barcelona

I

Durante las últimas décadas, la actividad de la traducción se ha visto rodeada en nuestro país de un interés constante y creciente, de cuya intensidad surgió el impulso necesario para que su estudio llegara a institucionalizarse y a adquirir la autonomía necesaria para la implantación y el reconocimiento de una titulación específica. Como afirma Ricardo Muñoz, “la reincorporación de España a los foros e instituciones internacionales, la creciente dependencia tecnológica y científica, el aumento del grado de bienestar y de nivel cultural de los ciudadanos y la revolución de las comunicaciones hacían necesario el desarrollo de estos estudios en el marco universitario español” (Muñoz 1998: 223), y por eso defiende la idea de que “los estudios de traducción son un área de conocimiento hija de la revolución en las comunicaciones y del cambio hacia una sociedad de la información” (*ibid.*: 232). Éstos son, sin duda, los factores que determinaron la aparición de las diplomaturas, y más tarde de las licenciaturas, en Traducción e Interpretación. Entre los que la hicieron posible cabe destacar la tendencia generalizada en los últimos lustros hacia un enfoque especializado y práctico de la formación universitaria. Especialización y práctica son, de hecho, las dos características más sobresalientes de las licenciaturas de Traducción e Interpretación.

El citado “aumento del grado de bienestar” trajo consigo el acceso a estudios superiores de más sectores de la población y, por consiguiente, un incremento considerable del alumnado universitario. Este hecho, unido al de la renovación general de los planes de estudio universitarios, iniciada en los primeros años de la década de los 70 con la intención de acabar con las licenciaturas combinadas y generalistas para ofrecer estudios más específicos que pudieran cubrir las lagunas dejadas por aquéllos y satisfacer los intereses y las necesidades del amplio alumnado al que iban dirigidos y del mercado laboral al que éstos, a su vez, habrían de dirigirse, jugó un papel determinante en la creación de nuevas titulaciones. En el ámbito que nos interesa, las licenciaturas en Filología surgieron a mediados de esa década, pero las de Traducción e Interpretación deberían esperar muchos más años para obtener su reconocimiento. De hecho, en el nivel universitario, las facultades de Filosofía y Letras, y posteriormente las de Filología de otras lenguas, fueron durante muchos años la sede tradicional para la formación de traductores (Round 1998), pero sus objetivos puramente lingüísticos, y sobre todo literarios, distaban enormemente de los que habrían de plantearse los estudios específicos de traducción, iniciados en forma de diplomatura a partir de 1972 gracias a la creación en España de las primeras EUTP¹ (Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes). Éstas partían de la idea cardinal de que la traducción es una disciplina que puede ser aprendida y perfeccionada (Fontcuberta 1984: 136). Dentro de sus planes de estudio,

¹ El primer centro universitario de estas características fue la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes de la Universidad Autónoma de Barcelona, creada por Decreto de 18 de agosto de 1972 (BOE del 22 de septiembre de 1972), aunque no fue reconocida oficialmente como EUTI hasta 1984. Le siguieron las EUTI de Granada y Las Palmas.

junto a asignaturas específicas de la diplomatura, estaban presentes, con mayor o menor entidad, las dedicadas al estudio de las lenguas –tanto maternas como extranjeras– que habrían de convertirse en las herramientas de trabajo de los futuros diplomados. Y es justamente en este hecho donde radica la gran diferencia metodológica: mientras que la filología entiende la lengua como objeto de estudio en sí mismo, la traducción la considera un instrumento indispensable para su propia existencia (Mackenzie 1998: 15), y de ello deriva que su enseñanza ha de basarse en parámetros bien distintos, que se planteen objetivos cuya consecución supere los límites de la propia lengua para alcanzar los más amplios de la comunicación verdadera entre individuos de culturas diferentes².

El tiempo ha demostrado que estos presupuestos no respondían al capricho de mentes extremadamente imaginativas³, sino que partían de necesidades reales de comunicación; necesidades que, además, en los últimos años no han hecho más que crecer y multiplicarse. De la misma manera, siguiendo de cerca las exigencias de esa sociedad moderna y dinámica en la que los intercambios culturales y comerciales presentan cada vez mayor relevancia, las EUTI han crecido hasta alcanzar la madurez que les ha permitido transformarse en FTI⁴ (Facultades de Traducción e Interpretación), se han ido multiplicando a lo largo del territorio del Estado español y siguen haciéndolo en la actualidad. El paso de la diplomatura a la licenciatura ha sido posible tras largos años de luchas y esfuerzos considerables, pero ha procurado innumerables ventajas tanto para los estudiantes como para los estudios de traducción en sí mismos. Es evidente que el título de licenciado abre muchas más puertas en el mundo laboral que el de diplomado. Pero, además, los planes de estudios previstos para cuatro años –en lugar de los tres de la diplomatura– ofrecen menor concentración de asignaturas y, por lo tanto, hacen descender la intensidad de los estudios, sin contar con las mayores facilidades que estas carreras ofrecen para la homologación de la especialidad en el nivel europeo, donde casi siempre los estudios de traducción se estructuran en dos ciclos de dos años cada uno. Además, la distribución de la troncalidad, la obligatoriedad y la optatividad permite una mayor flexibilidad de la carrera, a la que contribuye también el sistema de semestres y seminarios, caracterizado por la posibilidad de una especialización cambiante.

Los planes de estudios, por su parte, se han visto enriquecidos gracias a la incorporación de numerosas asignaturas dedicadas a la traducción –tanto teórica como práctica– y a la interpretación⁵, que permiten poner de relieve lo que es específico de la licenciatura⁶ y, sobre todo, profundizar en la materia. Junto a éstas no faltan las dedicadas a lo que serán las herramientas de trabajo y los recursos indispensables para el futuro traductor: las lenguas (tanto materna como extranjeras: A, B y C) y las denominadas asignaturas instrumentales, como informática, documentación y terminología, que suponen una auténtica novedad en relación a los antiguos estudios. En general, éstas se

² “La traducción [...] está interesada en una lingüística real, basada en datos reales y orientada a solucionar necesidades o problemas reales. No le interesa ni el sistema ni su engranaje, sino cómo funciona psicolingüística, sociolingüística, gramática del texto, pragmática, la propia lingüística aplicada, lingüística cognitiva, etc.” (Muñoz 1998: 231).

³ La expresión viene dada por la dificultad que hallaron estos estudios para que fuera reconocida su importancia y su necesidad en el mundo universitario, y para que pudiese superarse el prejuicio de considerar las EUTI simples escuelas de idiomas.

⁴ Nuevamente cabe destacar la posición pionera de la FTI de la Universidad Autónoma de Barcelona, que ya en 1992 consiguió transformar su antigua diplomatura en licenciatura, tras haber creado el área de conocimiento científico de Lingüística Aplicada a la Traducción y a la Interpretación y el Departamento de Traducción e Interpretación.

⁵ Por ejemplo, el plan de estudios de la EUTI de la Universidad Autónoma de Barcelona homologado en marzo de 1986 no contemplaba asignaturas de traducción especializada, tanto directa como inversa, ni de interpretación.

⁶ Como recuerda L. Berenguer (23) en su tesis doctoral *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors*, donde recorre brevemente la historia de estos centros, “la traducció pren protagonisme i es converteix en l'eix dels estudis i en punt de referència de la resta d'assignatures”.

distribuyen de manera similar en todas las facultades a lo largo de los dos ciclos⁷: el primero suele estar dedicado a la consolidación de la formación lingüística y a la introducción a las técnicas de la traducción, por lo que predominan durante esos dos años las asignaturas de lengua y las instrumentales; el segundo, en cambio, se dedica preferentemente a consolidar la capacidad de traducir y a introducir las técnicas de la interpretación.

En un momento en que la Traducción y la Interpretación tratan todavía de delimitar adecuadamente y de describir con precisión su objeto de conocimiento específico y, sobre todo, sus objetivos didácticos en el marco de la práctica diaria⁸, los planes de estudio de las distintas facultades presentan a menudo diferencias considerables en cuanto a las asignaturas ofertadas y al valor que se les ha de conferir en el conjunto de la licenciatura. No pretendemos reflejar aquí en toda su complejidad la problemática que plantean esas divergencias. Para ello sería necesario analizar en profundidad los planes de estudio de cada una de las facultades y considerar con detenimiento los resultados de los distintos estudios. Nuestros intereses, como docentes de lenguas C (segundas lenguas extranjeras), nos llevan más bien a meditar sobre el papel que en ellos ocupa el estudio de las lenguas englobadas en esta categoría, en tanto que elementos indispensables para el desarrollo de las actividades de traducción, tanto en el nivel académico, en las asignaturas previstas para ello, como en el nivel profesional, una vez finalizados los estudios.

Las FTI españolas, al igual que la mayoría de centros de traducción europeos –que se tomaron como modelo en el momento de la elaboración de los planes de estudios de las nuevas facultades–, suelen agrupar las asignaturas de lengua extranjera (tanto B como C) durante el primer ciclo. Como ya hemos señalado anteriormente, la lengua extranjera es una de las herramientas del traductor, y por eso su conocimiento constituye una de las condiciones previas indispensables para la práctica de la traducción. Ahora bien, aunque sea ésta una tendencia dominante, no es en absoluto general, y veremos más adelante cómo incluso existen casos en los que la curiosa distribución de estas asignaturas provoca situaciones de grave incoherencia. Aun así, las divergencias más perceptibles a primera vista radican en el número de créditos y, consecuentemente, de horas lectivas que se les dedican.

Queremos recordar una vez más que nuestro análisis no es, ni pretende serlo, exhaustivo, ni en relación a su objeto (las segundas lenguas extranjeras) ni en cuanto al corpus examinado, y ello porque, como ya hemos señalado, hemos centrado nuestra atención únicamente en las asignaturas dedicadas a las lenguas C, y porque las seis facultades cuyos planes de estudios hemos ojeado presentan ya una serie de características y combinaciones con las que podremos trabajar sin necesidad de otros datos. También creemos indispensable aclarar el porqué de nuestro interés en las lenguas C. Éste no depende únicamente del hecho de que hayamos dedicado a ellas nuestra labor didáctica en el ámbito universitario, sino sobre todo de la convicción de que un traductor debe conocer profundamente y ser capaz de manejar a la perfección las herramientas que le permiten realizar su trabajo. Entre ellas las lenguas, tanto la de partida como la de llegada, ocupan un lugar de especial relevancia, y por eso su perfeccionamiento (en el caso de lenguas de las que se posee un cierto nivel de conocimiento: materna o lengua A y primera lengua extranjera o lengua B) y su aprendizaje (en el caso de la segunda lengua extranjera o lengua C, para la que no se suele exigir nivel alguno en el momento de ingresar en una Facultad de Traducción e Interpretación) deben ser tan esmerados como

⁷ De acuerdo con lo dispuesto por el Real Decreto 1385/1991 (BOE, 30/09/1991).

⁸ A. Hurtado (1996: 33) subraya que “es fundamental, para la didáctica de la traducción, la clarificación de objetivos generales y específicos más allá de consideraciones de tipo lingüístico-contrastivo o de tipo teórico”.

lo pueda ser el aprendizaje de las técnicas de la traducción y la interpretación o la familiarización con los instrumentos del traductor.

II

La “competencia traductora”, que al fin y al cabo es lo que se pretende proporcionar a los alumnos de estas facultades, ha sido y es objeto de estudio para los teóricos de la traducción desde hace algunas décadas. Quienes se han ocupado de ella han terminado siempre por enumerar una serie de elementos subyacentes, que pueden denominarse “competencias”, “subcompetencias” o “componentes”, y que pueden variar de una a otra escuela o línea de pensamiento⁹. Sin embargo, todos coinciden en colocar en primer lugar, como requisito previo para poder llevar a cabo la labor traductora, el conocimiento de las lenguas con que se ha de trabajar. Es lo que se denomina “competencia comunicativa”, indispensable porque la traducción establece siempre y necesariamente un contacto entre dos sistemas lingüísticos distintos y requiere la puesta en práctica simultánea de al menos dos de las cuatro habilidades del lenguaje (comprensión escrita u oral en la lengua de partida y expresión escrita u oral en la de llegada). Por eso, como afirma A. Hurtado, tanto la “competencia comunicativa” como la “extralingüística” (la que tiene que ver con las dimensiones culturales de los textos) “no atañen directamente a las asignaturas de traducción, sino que se trata más bien de condiciones previas a su enseñanza y ocupan un espacio didáctico en el diseño curricular”. Cuál es dicho espacio didáctico en la realidad de los planes de estudios actuales y cuál debería ser para conseguir alcanzar la “competencia comunicativa” es lo que nos proponemos examinar a continuación.

III

El espacio didáctico en el diseño curricular viene determinado por dos variables de gran relevancia. El dato más importante, a primera vista, es el número de créditos que se dedican a la materia, cosa que influye en la cantidad de asignaturas a que éstos dan lugar dentro del plan de estudios. Parece evidente que a mayor número de créditos corresponde una enseñanza más dilatada que habría de dar como resultado un aprendizaje más exhaustivo y completo. Sin embargo esto no es del todo cierto, dado que también es necesario tener en cuenta la variable de la distribución de dichas asignaturas.

Los seis planes de estudios que hemos examinado coinciden en otorgar mayor carga lectiva a la segunda lengua extranjera (lengua C) que a la primera (lengua B). Aunque el BOE establezca un mínimo de créditos idéntico para ambas materias (12 créditos), ese hecho no ha de sorprendernos, pues es necesario tener en cuenta que el nivel inicial exigido para una y otra es radicalmente distinto: mientras que para la primera lengua extranjera es necesario demostrar un cierto dominio (en pruebas de ingreso cuya exigencia puede variar de una a otra facultad), la segunda lengua extranjera suele ser materia desconocida para el estudiante, por lo que, para alcanzar un nivel equivalente al menos al del dominio pasivo exigido para la lengua B al final de los estudios, resulta evidente que la carga lectiva debería ser muy superior. Ahora bien, mientras en algunas facultades ésta supera los 40 créditos, en otras ni siquiera alcanza los 20, número del todo insuficiente cuando el objetivo y las condiciones iniciales son las que se han descrito poco

⁹ Se refieren a ellos, entre otros, Toury (1980), Hurtado (1996), Mackenzie (1998).

más arriba. Hechos de este tipo son, sin duda, los que llevaron a un profesor de la FTI de Granada a constatar por escrito “lo aberrante y absurdo que resulta el iniciar la traducción o la interpretación en las lenguas C, sin aún conocer dichas lenguas a nivel avanzado” (Rivas López 1996: 89), y a una alumna de la misma facultad a afirmar que “todos [...] estamos de acuerdo en que debería prestárseles mucha más atención, y cuidarse mucho más su aprendizaje. En realidad son muy pocos los que al final de la carrera se sienten plenamente capacitados para realizar una traducción C-A, y muchísimo menos una A-C” (Arregui Barragán 1996: 78). A distancia de cuatro años –estas afirmaciones se producían en 1996– podemos comprobar que la situación no ha variado, por lo menos ostensiblemente, y no sólo en cuanto se refiere al número de créditos sino también en relación a esa segunda variable a que hacíamos referencia, la de la distribución de las asignaturas, que, unida a la anterior, puede dar lugar a auténticas incoherencias didácticas para el aprendizaje y la práctica de la traducción.

Lo habitual es que el segundo ciclo incluya asignaturas de traducción C-A (es decir, de la segunda lengua extranjera a la lengua materna). Esta situación plantea ya problemas cuando el conocimiento de la lengua de partida es precario, pero el caso se agrava cuando ésta se convierte en lengua de llegada, o sea, cuando el plan de estudios contempla asignaturas de traducción inversa A-C, sobre todo si éstas han de cursarse contemporáneamente o incluso con anterioridad a otras cuyo objetivo sea el de afianzar los conocimientos de la propia lengua C. Afortunadamente no se trata de una circunstancia habitual, como tampoco lo es la de la presencia de asignaturas de interpretación consecutiva y simultánea en las que participa la lengua C. Pero la existencia –aunque mínima– de estas incoherencias, así como la de los consiguientes problemas en el aprendizaje y en los resultados de la enseñanza que éstas suponen, es motivo suficiente para plantearse la necesidad de reflexionar sobre la cuestión y tenerla muy en cuenta cara a una futura renovación de los planes de estudios.

Hasta aquí nos hemos referido a una problemática que podríamos denominar “institucional”: no está en manos de los docentes transformar a título individual lo que ha sido programado por otras instancias y se inscribe en una planificación progresiva, pero sí podemos –y debemos– llamar la atención sobre unos inconvenientes que repercuten negativamente en nuestra práctica docente, siendo nosotros quienes hemos de enfrentarnos a los escollos que crean estas situaciones e intentar superarlos de la manera que creamos más adecuada.

IV

Sin embargo existe otra problemática aún más acuciante, si cabe, en relación a los contenidos de estas asignaturas y al modo de presentarlos a los estudiantes para que, en el menor tiempo posible, consigan alcanzar el nivel que les habrá de permitir afrontar sin dificultades lingüísticas las asignaturas de traducción y, más tarde, una vez finalizados los estudios, los desafíos del trabajo diario. Más acuciante porque su solución no pasa sencillamente por una revisión cuidadosa de los planes de estudios vigentes, y porque el docente de lenguas extranjeras para traductores no puede contar aún, hoy en día, con una bibliografía específica que le ayude a plantearse objetivos claros ni a poner en práctica métodos adecuados tanto al público al que ha de dirigirse como a la lengua concreta con la que debe trabajar. Si bien es cierto que la bibliografía referente a la enseñanza de lenguas extranjeras es abundantísima, y que los métodos y los manuales relativos vienen elaborándose desde hace muchos años (sobre todo para la lengua inglesa, pero también,

desde hace algunas décadas, para muchas otras), no hay que olvidar que se trata de una bibliografía general, mientras que nosotros nos movemos en el campo de la enseñanza para fines específicos.

¿Qué es lo que necesita conocer un traductor para llevar a cabo su labor con eficacia? ¿Cuáles son los métodos que deben ser enfatizados? ¿cuáles los aspectos específicos de cada lengua? Algunos artículos escritos en los últimos años reflexionan sobre el tema y sus respuestas, aún fragmentarias, nos van aproximando a lo que debería ser la enseñanza de lenguas extranjeras para traductores: a cómo reconducir los conocimientos adquiridos mediante otros métodos en el caso de lenguas total o parcialmente aprendidas, y a cómo plantear desde el principio el estudio de una nueva lengua.

El concepto de “competencia comunicativa” en una lengua, que hemos reconocido más arriba como condición previa a la labor traductora, no es de uso exclusivo de los teóricos de la traducción: de hecho tiene su origen en las teorías sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que se desarrollaron a partir de los años 70, los denominados “enfoques comunicativos”, que todavía hoy siguen aplicándose mayoritariamente en este campo, aunque siempre enriquecidos y mejorados con sistemas nuevos y cada vez más precisos. La coincidencia conceptual no es gratuita; significa más bien que es éste el enfoque que mejor se adapta a las necesidades de quien ha de usar la lengua para la comunicación. Sin embargo, en el caso de la traducción el concepto se ve multiplicado por dos y adquiere nuevos significados dadas las características de la disciplina, es decir, el hecho de poner en contacto dos sistemas lingüísticos y culturales diferentes. Así pues, nuestros fines específicos obligan a incorporar a los programas de lengua dos aspectos que ayudan a sensibilizar al alumno hacia su futura actividad traductora:

- a) por un lado, es necesario dar cabida a aspectos relacionados con la cultura o culturas de los hablantes de la lengua en cuestión, y hacer hincapié en ellos con el fin de ir desarrollando en el alumno la “competencia extralingüística” que, junto a la “comunicativa”, se reconoce como condición previa al trabajo de traducción. Ésta, seguramente, será objeto de asignaturas específicas, pero es bueno que tenga un punto de partida y una continuidad en las de lengua;
- b) por otro, cabe poner de relieve los elementos de cada lengua que suponen un alejamiento de la lengua materna del estudiante mediante explicaciones y ejercicios surgidos de la contrastividad, tanto desde el punto de vista léxico y morfosintáctico como desde el de la organización textual y el de otras concepciones supralingüísticas que engloben las anteriores y den sentido y coherencia al sistema de enseñanza.

Rastrear y seleccionar todos estos elementos es algo que el docente de lenguas extranjeras para traductores debería hacer trabajando en estrecha colaboración con el correspondiente docente de traducción, puesto que es este último quien conoce mejor la problemática por enfrentarse a ella a diario en sus clases. Al proceder de este modo se evita el riesgo de aplicar metodologías demasiado generales que, pudiendo ser explotadas para la enseñanza de muchas lenguas, pierden de vista aquello que es específico de cada una de ellas. Y, además, se cubre otra de las necesidades fundamentales de la enseñanza: la consideración del perfil del estudiante y de su realidad. No hay que olvidar que el

alumno de lengua C no posee ningún conocimiento de la lengua que va a estudiar, pero ese nivel 0 se ve a veces relativizado por las características de algunos idiomas: una proximidad lingüística real, en el caso de lenguas pertenecientes a la misma familia, o imaginaria –como en el caso del inglés–, debido al entorno sociocultural en el que el alumno se mueve. Éstas pueden hacer aparecer en él una confianza ilusoria, cuya principal consecuencia es la proliferación de interferencias durante el proceso de aprendizaje, y desde luego crean expectativas que no se ajustan a su realidad.

V

Ponemos fin aquí a este breve recorrido por la historia de las FTI españolas y, con ellas, la de las asignaturas de lengua C. Nuestra intención no era ofrecer soluciones que pueden no estar en nuestras manos en muchos casos, sino llamar la atención sobre una problemática que todos los docentes de lengua C hemos experimentado y que vamos resolviendo parcialmente, en la medida de lo posible, y de manera individual. Esperamos que estas palabras puedan servir de llamamiento a una reflexión común cuyo objetivo ha de ser el de sistematizar una enseñanza que, sin ser ya del todo nueva, cuenta aún con pocos puntos de referencia firmes. A nuestro entender, la renovación debería tener en cuenta al menos los tres aspectos que hemos tratado más arriba, a saber:

- a) un aumento del número de créditos dedicados a estas asignaturas, para que se ajusten a las necesidades reales de la enseñanza y el aprendizaje,
- b) una programación coherente de los créditos dentro del plan de estudios, que pueda dar lugar a una enseñanza progresiva y a un aprendizaje real, y
- c) una definición de contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje que tenga en cuenta tanto la finalidad traductológica como las características de las lenguas y de los estudiantes; que dé lugar, en definitiva, a una enseñanza específica y de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ARREGUI BARRAGÁN, Natalia. “Diseño Curricular del traductor e intérprete”. En *Actas de las I Jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*. Granada: Universidad de Granada. 1996, pp. 77-80.
- BASSNETT, Susan; LEFEVERE, André (eds.) *Translation, History, and Culture*. Londres y Nueva York: Pinter Publishers, 1990.
- BELL, R. *Translation and Translating: Theory and Practice*. Londres: Longman, 1991.

- BERENGUER, Laura. *L'Ensenyament de llengües estrangeres per a traductors: didàctica de l'alemany*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB, 1997.
- BOASE-BEIER, Jean. "Can you Train Literary Translators?". En BUSH, Peter; MALMKJAER, Kirsten (eds.) *Rimbaud's Rainbow*. Amsterdam y Nueva York: John Benjamins, 1998, pp. 33-42.
- FONTCUBERTA, Joan. *Traductor, transmissor. Aproximació a la metodologia de la traducció. Cuadernos de Traducción e Interpretación*. 1984, pp. 133-136.
- HEWSON, L.; MARTIN, J. *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge, 1991.
- HURTADO ALBIR, Amparo. "La enseñanza de la traducción directa 'general'". Objetivos de aprendizaje y metodología". En HURTADO ALBIR, Amparo (ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, 1996, pp. 31-55.
- MACKENZIE, Rosemary.: "The Place of Language Teaching in a Quality Oriented Translator's Training Programme". En MALMKJAER, Kirsten. 1998, pp. 15-19.
- MACURA, Vladimír. "Culture as Translation". En BASSNETT, Susan; LEFEVERE, André. 1990, pp. 64-70.
- MALMKJAER, Kirsten. *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, 1998.
- MUÑOZ MARTÍN, Ricardo. "El lugar de los estudios de traducción en la universidad española. Desarrollo histórico y nuevas perspectivas". En *Actes del III Congrés Internacional sobre Traducció. Març 1996*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998, pp. 223-235.
- NORD, Christiane. "Text analysis in translator training". En DOLLERUP, C.; LODDEGAARD, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, 1992, pp. 39-48.
- RIVAS LÓPEZ, Juan Antonio. "La enseñanza de la traducción en el diseño de un plan de estudio". En *Actas de las I Jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*. Granada: Universidad de Granada, 1996, pp. 81-90.
- ROUND, Nicolas. "Monuments, Makars and Modules: A British Experience". En BUSH, Peter; MALMKJAER, Kirsten (eds.) *Rimbaud's Rainbow*. Amsterdam y Nueva York: John Benjamins, 1998, pp. 11-20.
- SNELL-HORNBY, Mary. "Linguistic Transcoding or Cultural Transfer? A Critique of Translation Theory in Germany." En BASSNETT, Susan; LEFEVERE, André. 1990, pp. 79-86.
- TOURY, Gideon. *In Search of Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute, 1980.
- VINAY, Jean Paul; DARBELNET, Jean. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Les éditions Didier, 1958.

ZLATEVA, Palma. "Translation: Text and Pre-Text. 'Adequacy' and 'Acceptability' in Crosscultural Communication." En BASSNETT, Susan; LEFEVERE, André. 1990, pp. 29-37.